ISSN: 1990-8644

Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

Volumen 17 • Número 82 • Septiembre-Octubre • 2021

"Competencias Educativas: una necesidad "

CITMA CERTIFICADO

EDITORIAL UNIVERSO SUR

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

Conrado
Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos
ISSN: 1990-8644
RNPS: 2081

CONSEJO EDITORIAL

Director (a)

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

Editor (a)

Lic. Regla Dolores Quesada Cabrera, Universidad de Cienfuegos

Jefe de Edición

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

Junta editorial

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

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

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

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

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

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

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

Dr. C. Raúl Rodríguez Muñóz, 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. Coralia 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 Ávarez Migueles, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Soporte Informático

MSc. Miriam Serralvo Calá, Universidad de Cienfuegos, Cuba

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

Revista: "Conrado". Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km 4. Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba

E-mail: conrado@ucf.edu.cu

CONTENIDOS

00 _ EDITORIAL 06
Eugenia del Carmen Mora Quintana

01 _ ESTUDIO DE REDES SOCIALES EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPACIÓN PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN COMUNIDADES COSTERAS 7
María Elena Castellanos González, Roberto Yasiel García Dueñas, Clara Elisa Miranda Vera, Marianela Morales Calatayud

02 _ ANÁLISIS, CAPACITACIÓN, MADUREZ PROFESIONAL Y REFLEXIÓN EN EL MÁSTER DE PROFESORADO EN UNA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA 14
Antonio Nadal Masegosa

03 _ LA OBSERVACIÓN DE CLASES COMO VÍA DE APRENDIZAJE PARA LOS DOCENTES DE INGLÉS EN FORMACIÓN 21
Zoe Domínguez Gómez, Margarita González Jurado, Juan Luis Hernández Pino, Adrian Abreus González

04 _ PROGRAMAS PROPEDÉUTICOS DE NIVELACIÓN ACADÉMICA EN FAVOR DEL ACCESO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN CHILE 30
Lenin Roberto Villalobos Egaña

05 _ STUDENTS' OPINIONS REGARDING ON GIVING MATHEMATICS EDUCATION ONLINE, SUGGESTIONS ABOUT IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION, A COVID-19 PANDEMIC STUDY 43
Hediye Sarikaya Yetiş, Mehmet Salih Yarimsakalli

06 _ ENCUENTRO TINKUY: EL CASO PERUANO, ¿POLÍTICA MULTICULTURAL O INTERCULTURAL? 61
Lilia Maria Nieva Villegas, Ketty Marilú Moscoso Paucarchuco, Mayda Alvina Nieva Villegas, Susy Rosales Pariona

07 _ ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA: APUNTES HISTÓRICOS Y PROYECCIONES ACTUALES 68
Edward Nilson Zambrano Acosta

08 _ O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR COMO FACTOR ASSOCIADO À QUALIDADE EDUCACIONAL E AO DESEMPENHO ESCOLAR 77
Eudaldo Enrique Espinoza Freire, Ginesa Ana López Crespo, Yohandra Rad Camayd

09 _ LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS DE ESCASOS RECURSOS Y GRUPOS VULNERABLES. UNA MIRADA DESDE EL ECUADOR 86
Romo Sangoluisa Caiza

10 _ THE INFLUENCE OF COUNSELLING ON ACADEMIC PERFORMANCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS 96
Oyelami Blessing Oluwaferanmi, Gizem Öneri Uzun

11 _ LA ETNOMATEMÁTICA. SU IMPORTANCIA PARA UN PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CON SIGNIFICACIÓN SOCIAL Y CULTURAL 103
Nilson Saumell Marrero

12 _ VIOLENCIA ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA. UNA ESTRATEGIA PARA SU ENFRENTAMIENTO 111
Yosniel Estévez Arias, Miguel Jorge LLivina Lavigne, Yoanka Rodney Rodríguez

13 _ FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA 118
Jessica Paola Escobar Carrera

14 _ INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI 130
Maikel Yelandi Leyva Vázquez, Jesús Estupiñán Ricardo, Wilmer Stalyn Coles Gaglay, Lady Jamileth Bajaña Bustamante

15 _ MANAGEMENT OF LEARNING ACTIVITIES IN ACCORDANCE WITH ANALYTICAL AND HEURISTIC LOGIC 136
Ibrahimov Feridun Nadir Ogly, Abdurahmanov Vugar Abulfat Oglu

16 _ IMPACTO DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN DEL INGENIERO AGRÓNOMO 142
Angelina Parra de la Paz, Ricardo Serrano Alberni, Belyani Vargas Batis

17 _ LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LA EDUCACIÓN. ENCUENTRO Y DESENCUENTROS TEÓRICOS PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN COLOMBIA 152
María Cristina Soto Fraga

18 _ BUENAS PRÁCTICAS EN EL USO DE LAS TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 164
Consuelo Ivonne Del Castillo Castro, Lucía Isabel Chamán Cabrera

19 _ CULTURA ORGANIZACIONAL Y HERRAMIENTAS DE MEDICIÓN: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.....171
Luis Alberto Saavedra Carrasco, José Gerardo Saavedra Carrasco, Juan Miguel Saavedra Carrasco

20 _ RESEARCH PROBLEMS IN THE DIAGNOSIS AND CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH RHINORRHEA 178
Naila Tofig Gyzy Huseynova

21 _ CIRCUITOS TURÍSTICOS TEMÁTICOS PARA PROMOVER EL TURISMO LOCAL POSTPANDEMIA COVID-19.....184
Jessica Yariffe Segura Aldana, Rosse Marie Esparza Huamanchumo

22 _ GESTIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD REGIONAL AUTÓNOMA DE LOS ANDES, SEDE SANTO DOMINGO 192
Fredy Pablo Cañizares Galarza, Ned Quevedo Arnaiz, Nemis García Arias

23 _ SISTEMA DE ACTIVIDADES SOBRE EL TRABAJO POR CUENTA PROPIA PARA ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD CONTABILIDAD DE LA ENSEÑANZA TÉCNICO PROFESIONAL 199
Olga Lourdes Vila Pérez, Vivian Varens Albelo, Alexander Brito Brito

24 _ TRABAJO GRUPAL PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMUNICATIVO SINCRÓNICO Y ASINCRÓNICO EN UNIANDES 209
Nemis García Arias, Ned Quevedo Arnaiz, Fredy Pablo Cañizares Galarza

25 _ DIDACTIC FUNDAMENTALS OF DEVELOPMENTAL EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....216
Sharafat Bakhishova

26 _ LA CÁTEDRA DEL ADULTO MAYOR Y SU INTEGRACIÓN CON LAS INSTITUCIONES DE LA LOCALIDAD.....223
Oscar Alejandro González Jiménez, Carlos Manuel Martínez Goitizolo, Yaneláin Martínez Olmo

27 _ LA IMPARTICIÓN DE JUSTICIA FAMILIAR EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE DERECHO.....230
Nora Cedeño Guerra, Eva Sánchez García, Carlos Justo Bruzón Viltres

28 _ CONOCIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA SOBRE EL VIRUS DEL PAPILOMA HUMANO ASOCIADO AL CÁNCER OROFARÍNGEO 240
Nancy Clara Verano Gómez, Alisson Escobar Urcuango, Ariel José Romero Fernández

29 _ ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA: EXAMEN CRÍTICO DE LOS ACTUALES PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 249
Alirio Gerardo Figueroa

30 _ LA CREATIVIDAD EN ESTUDIANTES EDUCACIÓN INICIAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 260
Evelyn Janneth Zuloeta Zuloeta, Nanci del Rocío Rojas Guevara, Verónica Caramutti Fernández

31 _ ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL TRATAMIENTO AL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN TURISMO 268
Celestino Ramón Cárdenas Quintero, Georgina Villalón Legra, Norma Melitina Nodarse González

32 _ COMPETENCIAS DEL TUTOR ONLINE UNIANDES Y DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS SUPERIORES EN ESTUDIANTES DE DERECHO 278
Rously Eedyah Atencio González, Cesar Elías Paucar Paucar, Luis Antonio Rivera Velazco

33 _ EFECTOS DE LA PANDEMIA POR CORONAVIRUS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA 286
Hugo Condori Melendez, César Andrés Borja Villanueva, Ruth Asela Saravia Alviar, Marya Graciela Barzola Loayza, Juan Roger Rodríguez Ruiz

34 _ DESARROLLO DE EMPRENDIMIENTOS EN ECUADOR A TRAVÉS DE LA UNIVERSIDAD UNIANDES CON LA SOCIEDAD 293
Aída Margarita Izquierdo Morán, Lisenia Karina Baque Villanueva, Lyzbeth Kruscthalia Álvarez Gómez

35 _ MATERIALES EN BIENES CULTURALES: APRENDIZAJE DE PROPIEDADES EN LA CARRERA PRESERVACIÓN Y GESTIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL 307
Diana Mondeja González, Cecilia Valdés Clemente

36 _ VISIÓN DE LA CARRERA DE DERECHO EN UNIANDES PUYO: PERTINENCIA Y REALIDADES DE SU OFERTA.....315
Manuel Ricardo Velázquez, Marco Rodrigo Mena Peralta, Cinthya Paulina Cisneros Zúñiga, Roberto Carlos Jiménez Martínez

37 _ EFICACIA DEL PROGRAMA JUGANDO EN LOS SECTORES PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ORALES 331
Edwin Gustavo Estrada Araoz, Cinthia Sujhey Hermelinda Guardales Jiménez

38 _ IMPORTANCIA DE LA PREPARACIÓN DE LOS ACADÉMICOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA **337**
Jesús Estupiñán Ricardo, Maikel Yelandi Leyva Vázquez, Carlos Rigail Marcial Coello, Steeven Elias Figueroa Colin

39 _ TÉCNICA DIDÁCTICA EN EL PROCESO EXPERIMENTAL DE CURADO CON DIÓXIDO DE CARBONO (CO2) EN LOSAS DE HORMIGÓN ARMADO **344**
Raissa Leticia Rojas Franco, Genaro Gaibor Espín

40 _ DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES ESCOLARES: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA DEL 2015 AL 2020 ..... **357**
Félix Eduardo Crisóstomo Munayco

41 _ LA AUTOEVALUACIÓN DE LA CARRERA DE DERECHO PUYO: RESPUESTA DE LOS PLANES DE FORTALECIMIENTO **372**
Manuel Ricardo Velázquez, Miguel Eduardo Velasteguí Córdova, Marco Rodrigo Mena Peralta

42 _ ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INVESTIGATIVA Y LA ELABORACIÓN DE INVESTIGACIONES DE LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS **378**
Elsa Julia Barrientos Jiménez, Juan Víctor Ramos Panduro, Jesahel Yanette Vildoso Villegas

43 _ FACTORES QUE INCIDEN EN LA DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA **387**
Segundo Marcelo Vargas Granda

44 _ LINEAMIENTOS PARA LA PERTINENCIA SOCIAL EN LOS ESTUDIOS DE CUARTO NIVEL **395**
Armenio Pérez Martínez, Aimara Rodríguez Fernández

45 _ EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GENERALES EN JÓVENES UNIVERSITARIOS PARA EL EMPRENDIMIENTO SUSTENTABLE **402**
Zoila Pesantez, Karla López, Rubén Paz

46 _ EXPERIENCIAS DE ENSAYO ARGUMENTATIVO PARA FORTALECER COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA **411**
María Elena Pacherres Valladares, Juan Carlos Zapata Ancajima, Jessica Alcira Vélez Guaylupo, Blas Enrique Tumi Antón

47 _ PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO PARA DESARROLLAR EL HABLA EN INGLÉS CON LA MODALIDAD HÍBRIDA..... **418**
Ned Quevedo Arnaiz, Nemis García Arias, Fredy Pablo Cañizares Galarza

48 _ REFLEXIONES ACERCA DE LA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS DE LA PRIMERA INFANCIA..... **427**
Raquel Díaz López, Yennis Alfonso Amaro, Yanitza Marcaida Pérez

49 _ UNA APOLOGÍA PARA EL USO DE LAS MINIFICCIONES EN EL DESARROLLO DEL PROCESO LECTOR DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA AVANZADO **438**
Romel José Avellaneda Montenegro

50 _ PHYSICAL-THERAPEUTIC EXERCISES IN YOUNG BOYS WITH MUSCULOSKELETAL PAIN AND HYPERMOBILITY SPECTRUM DISORDER LOCALIZED **443**
Ardy Rafael Rodríguez García, Fabiola María del Carmen Vázquez Castañeda, Asunción Mayda García Rubio, María Blanca García Rubio

51 _ PENSANDO SIN COVID, CON COVID: NECESIDADES DE APOYO SOCIAL DE ATLETAS DE GIMNASIA RÍTMICA..... **452**
Ariadna Martínez Requiero, Isaac Irán Cabrera Ruiz, Ángel Joel Méndez López

52 _ LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA PARA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA **465**
Nelly Victoria Ley Leyva, Mario Enrique Morocho Vargas, Eudaldo Enrique Espinoza Freire

53 _ LA ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DE LOS NIÑOS DE LA INFANCIA TEMPRANA **473**
Marilin de las Nieves Dupeyrón García, Barbarita de la Caridad Cabrera Valdés, Nancy Amor Pérez, Luis Alfredo González Collera

54 _ SITIO WEB RAUDOL RUÍZ AGUILERA: LEGADO PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA CUBANA **484**
MRoberto Alexis Vera Orihuela, Blas Yoel Juanes Giraud, Yorisel Oriana Carmenate Figueredo

NORMAS **489**

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana[1]
E-mail: ecmora@ucf.edu.cu
[1]*Directora de la revista. Universidad de Cienfuegos. Cuba.*

La dirección de la Revista Conrado le propone la lectura desde esta editorial de algunos aspectos sobre un tema actual y que preocupa al mundo para sembrar en cada profesional el deseo a seguir investigando y leyendo sobre el tema.

Garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades es esencial para el desarrollo sostenible.

Hoy, el mundo se enfrenta a una pandemia sin precedentes; la COVID-19 está propagando el sufrimiento humano, desestabilizando la economía mundial y cambiando el modo de vida de las personas y la manera de relacionarse.

Anterior a la pandemia se alcanzaron grandes avances en la salud, al aumentar la esperanza de vida y reducir algunas de las causas de muerte relacionadas con la mortalidad infantil y materna.

Las emergencias sanitarias, como la derivada de la COVID-19, suponen un riesgo mundial y han demostrado que la preparación es vital, enfrentar esta pandemia no es solo enfrentar un virus, es intentar comprender su estructura, cómo surge y se desarrolla, cómo actúa en diferentes personas según su nivel de inmunidad, sus patologías previas, por lo que se hace necesario la cooperación entre diferentes disciplinas para mirar los hechos desde múltiples y variadas miradas.

Por ello es importante el conocimiento cooperativo y compartido los estudios que se realicen deben contar con la participación de varias disciplinas, médicos, sociólogos, psicólogos, epidemiólogos, microbiólogos, economistas, políticos, abogados; de manera que se puedan diseñar planes de intervención individuales, sociales y económicos.

De ahí que las publicaciones deben tener en cuenta estos retos para desde la información científica, clara, precisa, y segura se den respuestas a inquietudes, y propuestas, que de manera interdisciplinar puedan colaborar a mejorar los modos de actuación frente a la pandemia

Le proponemos la lectura de artículos que aparecen en el No. 82 de nuestra revista para que conozca sobre el tema y otros de interés a su información.

Muchas gracias por acompañarnos

Atentamente

Directora de la Revista

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

01

ESTUDIO DE REDES SOCIALES EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPACIÓN PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN COMUNIDADES COSTERAS

STUDY OF SOCIAL NETWORKS IN PARTICIPATORY ACTION RESEARCH FOR THE PROMOTION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN COASTAL COMMUNITIES

María Elena Castellanos González[1]
E-mail: elena@gestion.ceac.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5140-6957
Roberto Yasiel García Dueñas[2]
E-mail: rgduenas@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7563-7872
Clara Elisa Miranda Vera[2]
E-mail: clarita@gestion.ceac.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4513-3985
Marianela Morales Calatayud[2]
E-mail: mcmora@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8695-0952
[1] Centro de Estudios Ambientales de Cienfuegos. Cuba.
[2] Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Castellanos González, M. E., García Dueñas, R. Y., Miranda Vera, C. E., & Morales Calatayud, M. (2021). Estudio de redes sociales en la investigación-acción-participación para el fomento de la educación ambiental en comunidades costeras. *Revista Conrado, 17(82)*, 7-13.

RESUMEN

La educación ambiental comunitaria costera es un proceso urgente que requiere de la contribución de sus pobladores desde una participación consciente en la búsqueda de soluciones a sus problemas ambientales. Para ello se requiere de una intervención educativa que se sustente en la investigación-acción-participación que dinamice el cambio necesario a partir del conocimiento de la estructura social comunitaria. Esta investigación fundamenta los estudios de redes sociales como potente instrumento de la investigación-acción-participación en el proceso de educación ambiental comunitaria en función del desarrollo sostenible de la zona costera a través de un estudio de caso en Cienfuegos, Cuba. El trabajo ofrece reflexiones sobre el papel de los nodos dentro de la red social como socializadores de la cultura ambiental y transformadores de su realidad en los procesos educativos que se realizan en los espacios comunitarios costeros.

Palabras clave:

Estudio de redes sociales, Investigación-Acción-Participación, Educación ambiental comunitaria.

ABSTRACT

Coastal community environmental education is an urgent process that requires the contribution of its inhabitants from a conscious participation in the search for solutions to their environmental problems. This requires an educational intervention that is based on participatory action research that stimulates the necessary change based on knowledge of the community's social structure. This research bases the studies of social networks as a powerful instrument of participatory action research in the process of community environmental education based on the sustainable development of the coastal zone through a case study in Cienfuegos, Cuba. The work offers reflections on the role of the nodes within the social network as socializers of the environmental culture and transformers of their reality in the educational processes that take place in the coastal community spaces.

Keyworks:

Social networks studies, participatory action research, environmental community education.

INTRODUCCIÓN

Los problemas ambientales globales expresados en las zonas costeras constituyen una preocupación para toda la humanidad porque son espacios geográficos de gran fragilidad ecológica donde confluyen la tierra, el mar y la atmósfera, con un considerable despliegue social que incrementa su complejidad ambiental (Cicin-Sain & Knecht, 1998; Moreno, 2007). En estas áreas viven más de la mitad de la población mundial (Barragán & Lazo, 2018)

y se localizan las dos terceras partes de las grandes ciudades del mundo, por tanto, las zonas costeras están conformadas por múltiples comunidades que van determinado la calidad ambiental de las mismas. Esta situación debe empeorar en el futuro porque se prevé un crecimiento poblacional para el 2025 (Castellanos, 2015). Para su transformación se requiere de un cambio en la ***racionalidad económica y científica*** imperante que garantice entornos culturales y sociales armoniosos con la naturaleza.

Frente a estos pronósticos y objetividades actuales, la educación ambiental del siglo XXI tiene el reto de contribuir a la transformación del hombre actual dada las múltiples influencias entre la educación y la sociedad (Blanco, 1997). No obstante, hay que tener presente que, ella por sí sola, no es el único elemento para lograrlo, a pesar de ser un potente instrumento para el cambio.

En particular, la educación ambiental comunitaria (EAC) en los espacios costeros es un proceso urgente no sólo por ser una modalidad con insuficientes experiencias, sino también por la necesidad de dinamizar la contribución de sus pobladores al desarrollo sostenible de las zonas costeras, desde una participación consciente en la búsqueda de soluciones a sus problemas ambientales para su actual y futuro desarrollo. Para ello se requiere de una intervención educativa que provoque el giro necesario en el sentido de la vida de quienes actúan en estos espacios, así como de sus modos de actuación.

Sin lugar a dudas, para este propósito, la intervención educativa en comunidades costeras requiere de la investigación-acción-participación (IAP) como método de la investigación cualitativa para educar a la ciudadanía en la participación de la solución de sus problemas ambientales según sus realidades y potencialidades. Estos problemas al manifestarse en y desde la comunidad deben ser definidos, analizados, valorados y resueltos desde ella, pues la mejor manera de aprender para la transformación de la realidad social y mejoramiento de la vida de los involucrados, es participando.

No obstante, en estos procesos educativos desde la IAP aún persisten insuficiencias en la integración de los sectores y actores que implantan sus políticas en estos espacios; se obvian otros públicos y la integración de saberes es más teórica que práctica, los valores propios de la localidad no siempre son tenidos en cuenta, ni tampoco se considera la identidad que se construye desde las prácticas socioculturales cotidianas (Castellanos, 2015). Por ello hay insuficiente participación de los actores sociales claves en la toma de decisiones dentro del sistema social y en particular en el educativo, limitando la creatividad, iniciativa y compromiso, lo que influye en la gestión interna y externa de cada actor en función de resolver los problemas socio-ambientales más acuciantes. Lo anterior demanda una mayor coordinación y concertación entre las instituciones y organizaciones internas y externas al contexto comunitario en función del proyecto educativo porque no se promueve la integración de actores sociales claves.

Por todo lo anterior, el enfoque relacional, expresado en la teoría de la Red de Actores puede contribuir a que la educación ambiental sea más pertinente al contexto. Por su parte, las experiencias de los estudios de redes sociales realizados en el marco de las investigaciones generales en comunidades de América Latina: Chile, Brasil, Cuba, constituye un referente teórico-conceptual consistente para el propósito de esta investigación (Barrett, et al., 2011).

El conocimiento y sentido de las múltiples relaciones que se establecen en el interior de la sociedad, representada en el nivel comunitario (individuo-individuo, individuo-institución, institución-institución, etc.), y entre estos niveles y la naturaleza, son de gran importancia en la actualidad, cuando de armonizar la relación sociedad-naturaleza se trata. De ahí que el objetivo de este trabajo se enmarque en fundamentar el papel de los estudios de redes sociales como potente instrumento de la IAP en el proceso de educación ambiental comunitaria en función del desarrollo sostenible de la zona costera **a través de un estudio de caso en Cienfuegos, Cuba.**

METODOLOGÍA

Para lograr este objetivo fue necesario en primer orden realizar un estudio de redes sociales en la comunidad Castillo de Jagua en la provincia de Cienfuegos, Cuba. Esta comunidad fue seleccionada para esta investigación por ser una comunidad periférica y estar ubicada geográficamente a la entrada de la bahía de Cienfuegos, sus habitantes tienen una relación directa con este ecosistema y con el mar adyacente al mismo, Mar Caribe. Además, es una comunidad costera con gran tradición de pesca a

pequeña escala, presenta problemas ambientales diversos y ha sido poco intervenida en proceso de educación ambiental.

Se aplicaron encuestas a 80 personas al azar, cifra esta representativa de la población activa de la comunidad de estudio comprendida entre 18 y 85 años de edad, para conocer las relaciones entre individuos y entre estos y las instituciones/organizaciones enclavadas en este espacio social comunitario. La encuesta, además de contener preguntas relacionadas con datos generales del individuo, indagaba sobre los nombres de las 5 personas con las que más se relacionaban cada uno de los entrevistados, así como cuáles eran las 5 instituciones/organizaciones con las que establecían relaciones en su vida cotidiana. En ambos casos se preguntó sobre los significados y sentido de cada relación en particular. De igual manera fueron encuestados todos los representantes de cada una las instituciones/organizaciones que actúan en esta comunidad. El procesamiento de los datos estructurado matricialmente y codificado entre 0 y 1 se realizó con el programa UCINET 6.0.

A partir de la fotografía relacional que brinda este programa como resultado del diagnóstico del nivel relacional o estructura social de esta comunidad, se pudo constatar, la intensidad de las relaciones individuo–individuo, individuo- institución/organización e institución/organización–institución/organización, y se pudo identificar cuáles fueron los nodos resultantes de este entrecruzamiento. Los mismos se constituyeron en actores claves de esta comunidad para emplear con más profundidad el método de la IAP. Aunque los autores consideran que desde el mismo momento en que comienza la intervención comunitaria para el estudio de redes sociales con un fin educativo-participativo ya existe expresión de la IAP.

En este sentido, se seleccionó un espacio de reunión con esos actores que emergió del estudio de redes, -El Museo la Fortaleza-, a ellos se le aplicaron encuestas y entrevistas en profundidad, cuyos resultados fueron consensuados como parte del diálogo de saberes entre el criterio de expertos y comunitarios a través de la técnica de trabajo en grupo, por lo que se realizaron múltiples talleres para establecer criterios de la realidad ambiental de la comunidad, los cuales fueron objetivados en la práctica con los recorridos por los espacios geográficos donde se expresaban las acciones antrópicas de la relación de la comunidad con su naturaleza costera.

Con toda esta información se concretó sobre la base del consenso ***un diagnóstico ambiental participativo***, el cual permitió a través de continuados talleres definir los contenidos de interés para la elaboración de un programa de EAC que integre la organización de actividades y las maneras de evaluar el avance.

DESARROLLO

Uno de los grandes retos que tiene la sociedad del siglo XXI, para contribuir a transformar los problemas ambientales costeros, es lograr un uso inteligente de las costas, desde la comprensión de su funcionamiento integral como ecosistema, para una distribución justa y equitativa de sus beneficios, sobre la base de decisiones responsables individual y socialmente, lo cual por deducción orienta a una relación armoniosa con la naturaleza costera.

Frente a esta realidad, urge desatar una revolución de la mentalidad, una revisión de las costumbres, los modos de vida y las formas de relación que ha tenido el hombre con el ambiente costero, lo que conlleva, al decir de Perdomo (2008), a una metamorfosis científica, cultural, política, económica y social, a romper con una larga tradición de indiferencia, a desaprender y asimilar nuevos patrones.

Con esta observación, se puede comprender que realizar acciones educativas de carácter ambiental para el desarrollo sostenible, desde la dimensión ecológica, ayuda al entendimiento del funcionamiento de los elementos físicos-naturales y de los ecosistemas en su integridad en cada contexto comunitario, pero desde la dimensión social que incorpora entre otros aspectos la participación ética de los ciudadanos en la solución de sus problemas ambientales conduce a valorar las relaciones que la humanidad ha establecido con su medio natural y construido, desde los paradigmas que han regido en cada momento histórico.

La obtención de información a partir de indagar desde estas dimensiones es válida para gestionar contextualmente mejor las actividades humanas entre ellos mismos y su relación con la naturaleza para así orientarse como un todo hacia el desarrollo sostenible. Este proceso educativo requiere transformaciones teórico-conceptuales, metodológicas y de valores para responder a los retos que impone la sociedad del siglo XXI y poder transitar hacia este desarrollo como esperanza de vida en el nuevo milenio. Esta esperanza no se sustenta en un vacío, sino en las potencialidades de la educación ambiental como un proceso, fenómeno y hecho social al brindar conocimientos, formar valores, y desarrollar capacidades. Ella puede contribuir al cambio de la posición del hombre en relación con el ambiente, dado su efecto multiplicador con impactos a corto, mediano y largo plazo, en la formación de los actores sociales (Castellanos, 2015; Douglas, et al., 2020).

La realidad educativa en la zona costera objetiva la influencia de la educación en los diferentes grupos sociales que se relacionan con este tipo de naturaleza, y permite identificar los aspectos que deben ser modificados, así como considerar los intereses que están en juego dentro de la estructura social clasista, que pueden poner freno, o ayudar, al fin que persigue la educación ambiental.

La educación que se ha ido construyendo como un proceso social, complejo e histórico y como manifestación de una forma determinada del comportamiento y tipo específico de relación social entre los hombres, brinda la oportunidad de la transformación del sujeto desde la modificación de los significados culturales en el entramado de relaciones (Blanco, 2000; Saltelli, et al., 2020).

Lo anterior se expresa a través de la relación dialéctica individuo-sociedad (Chávez, Fundora & Pérez 2011), que se mediatiza con la actividad orientada al desarrollo de la personalidad del sujeto educable donde se fortalece éticamente la relación educación-sociedad y esta última (sociedad transformada) con la naturaleza. La transformación cultural, desde los procesos de educación ambiental por su carácter socializador del aprendizaje (Vigotsky, 1987), se estaría consolidando, entonces, una vez que lo internalizado desde las influencias intersociológicas, se haya transformado intrasubjetivamente, y se manifiesten nuevamente en un proceso de externalización.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, este proceso de EAC está concebido para que se proyecte más allá del marco de la escuela, del maestro y los alumnos, para extenderse a la familia, la comunidad, las organizaciones sociales y políticas, los medios masivos de difusión, la sociedad civil en general, por lo que el espectro de agentes, factores, y medios de acción se multiplica cuantitativa y cualitativamente, fortaleciéndose las relaciones entre los niveles micro, meso y macro sociales. Es una educación que por sus peculiaridades se orienta a trabajar de igual a igual con familias, voluntarios, profesores y con todas las personas implicadas en la comunidad, con un objetivo común: que todos tengan igualdad de oportunidades en la búsqueda de soluciones porque se basa en un proceso de IAP.

La EAC tiene el reto de desarrollar la sensibilidad ambiental desde los problemas concretos en que viven y trabajan los individuos y grupos que forman parte de la comunidad; de comprender y desarrollar el nuevo saber sobre la base de las complejidades de las características de los espacios en que viven y los territorios a los que pertenecen para entender el entorno; desarrollar capacidades con el fin de modificar su espacio de manera sostenible, con responsabilidad social y consolidación de la ciudadanía en la participación de la toma de decisiones para tales modificaciones, que cada vez se caracterizan más por intervenciones tecnológicas no apropiadas a los contextos.

Para la EAC que se necesita, sin lugar a dudas la IAP se fundamenta ampliamente, porque su objetivo está centrado en la construcción de conocimiento colectivo a partir de la realidad. Según Park (como se citó en Perdomo, 2008), su uso, busca dar poder a la gente, pero no sólo en el sentido de una mayor capacitación, sino también para empoderarse como comunidad con el fin de llevar a cabo el cambio social necesario. Aunque este último no se logra así de pronto, en tanto constituye un objetivo de largo plazo y no podrá ser alcanzado con pocos proyectos en períodos limitados, pero Perdomo tiene razón cuando plantea que este es el horizonte hacia el cual conduce la lógica de la investigación, porque el cambio impulsado por la EAC participativa se irá dando como proceso social.

La IAP al pertenecer al paradigma sociocrítico y de utilidad en el campo de las ciencias sociales, crea las condiciones para que los procesos educativos fluyan en el sentido deseado. La IAP favorece el diálogo de saberes, realiza sincrónicamente la expansión del conocimiento científico dentro del entramado social en busca de soluciones apropiadas a los problemas ambientales dentro del contexto comunitario, así convierte en creíble el proceso educativo y aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes (sujetos co-investigadores) al ser llevada a cabo en colaboración y en una realidad concreta (Isla, 2002).

Por ello la IAP facilita que la EAC costera pueda repasar la situación pasada, presente y futura del ambiente costero y estado de sus recursos, el impacto del uso de tecnologías tradicionales y modernas sobre los ecosistemas marinos, y sobre cómo y por qué deben ser resueltos los problemas ambientales de las zonas costeras. Estos aspectos tienen un valor esencial para lograr sostenibilidad en el uso de los recursos naturales con los que sus miembros interactúan. No tener en cuenta los elementos hasta aquí analizados conduce a una enajenación cultural que, inmoviliza a las comunidades en el despertar de sus potencialidades creadoras e innovadoras en función de resolver sus problemas.

Consecuentemente a todo lo planteado anteriormente, el escenario real de las comunidades costeras demanda un deber ser diferente de la educación ambiental para su orientación hacia el desarrollo sostenible. Para ello, requiere de instrumentos que ofrezcan bases teórico-conceptuales y metodológicas, que promuevan la identificación

de sus problemas ambientales desde reflexiones críticas y valorativas en el contexto a transformar.

Lo anterior induce a considerar que, para esta investigación, el Enfoque Relacional, ya referido anteriormente, es un aspecto imprescindible a tener en cuenta a la hora de realizar la EAC, más aún cuando en la zona costera hay actores internos y externos con diferentes niveles de dirección e intereses actuando de manera sectorial y en general fragmentado.

De hecho, este enfoque adquiere importancia porque incorpora el Análisis de Redes Sociales para estudiar, comprender y analizar las estructuras que subyacen a las relaciones sociales. Por tanto, el análisis o estudio de redes sociales se convierte en un instrumento potente para caracterizar estos aspectos en la sociedad que se relaciona con la naturaleza costera y así poder incorporar a los nodos que conforman la red en el proceso educativo.

Este aspecto es considerado importante porque rescata, según White (2000), la dimensión inter-relacional entre las instituciones y los individuos, y al mismo tiempo considera las estructuras sociales como redes de relaciones, por donde, como afirma Miranda, et al. (2008), se moviliza el conocimiento. A pesar de su valor, es un enfoque novedoso y no se ha podido observar, de acuerdo con la literatura consultada, su uso para fines educativos, pues los autores siguientes, por citar algunos, se centran en su utilidad para los sistemas de innovación nacional de carácter productivo (Lundvall & Johnson, 1994; Zarazúa, et al., 2011; Casas, 2003, 2012).

Para la educación ambiental, identificar las redes sociales y realizar su mapeo, puede constituir un aspecto significativo, pues descubre las relaciones de los sujetos educables y las vías de socialización de la educación. En estas relaciones subyacen los significados de esa socialización. Ellas son parte de las vías de apropiación social de los marcos culturales del contexto de desarrollo del individuo, por tanto, es un sustento teórico que esta perspectiva sociológica puede brindar, porque la educación es la que se encarga de trasmitir e internalizar la cultura, proceso este que se materializa a través de las diferentes agencias y agentes sociales, de ahí su expresión como fenómeno social.

Aunque el estudio de redes sociales comenzó a adoptarse hace menos de un siglo, no significa que las redes de relaciones sociales son una construcción del siglo XX. Por el contrario, el hombre siempre vivió en red, el acto de comunicarse, transmitir experiencias, vivencias y conocimientos es parte de su naturaleza social y del carácter consciente de sus relaciones.

Sus estudios se convierten hoy en una necesidad, cuya sistematización de experiencias puede aportar información, tanto para la comprensión del fenómeno en sí, como para orientar la formación consciente y adecuada en el fortalecimiento de las redes, por lo que, ellas pueden significar para el desarrollo de la sociedad y en particular del proyecto educativo, como vía de socialización de la educación (Casas, 2003, 2012; Miranda, et al., 2008).

Las múltiples relaciones que se establecen en el interior de la sociedad (individuo-individuo, individuo-institución, institución-institución, etc.), en este caso representada en el nivel comunitario, y entre esta y la naturaleza, son de gran actualidad. Los estudios de estas relaciones fundamentan, primero, la complejidad cualitativa de los fenómenos sociales y, segundo, la necesidad de comprender su esencia para poder orientar mejor esas relaciones en pro de una sociedad ambientalmente más sostenible, más humana, y mejor informada (Casas, 2003, 2012).

El análisis de las estructuras que subyacen en las relaciones entre diferentes entes sociales confirma, desde la experiencia de los autores, la necesidad de aplicar estos estudios en las investigaciones educativas como contribución al campo de la Sociología de la Educación, toda vez que esta rama del saber se orienta a la socialización de la educación desde el fortalecimiento de las relaciones sociales, como vía para conectar la educación con la sociedad.

Esta propuesta se basa en la consideración de que la naturaleza de una red emerge de la motivación e intencionalidad que la funda y sustenta, cuya racionalidad se deriva de la visión de mundo -concepción de realidad- que prevalece en el imaginario de los integrantes de cada red, por eso no hay dos redes iguales, cada red humana tiene su propia identidad social, su -huella cultural- que responde por su identidad particular.

Es válido considerar que el éxito de una red no puede ser transferido a otra red, por la existencia de elementos subjetivos en su propia naturaleza (Capra, 2003), pero sí pueden integrase para aumentar los espacios de cooperación y solidaridad, estableciéndose diálogos productivos al interior de la propia comunidad y entre comunidades en la zona costera. Esto facilita los arreglos inter institucionales que se deben dar al interior de las comunidades y entre comunidades costeras, a partir de la comprensión de que la zona costera está conformada por múltiples totalidades ambientales que complejizan su desarrollo comunitario (Castellanos, 2015).

Para fundamentar el acercamiento a la dinámica social de las comunidades, desde los estudios de redes sociales se utilizaron los resultados del estudio de redes

sociales realizado en la comunidad Castillo de Jagua, en Cienfuegos, Cuba para confirmar su potencialidad en la práctica.

La información obtenida en esta Red Social permitió la visualización de quiénes integran la red, qué posición ocupan dentro de ella, por tanto, brinda una fotografía o mapa, de la dinámica social, que, para esta investigación, se revela como una gran fortaleza, pues la red expresa la manera en que está organizada la interacción humana. Sus resultados se presentan en forma de clúster (grupos diferenciados, que se establecen por intereses comunes como resultado del entrecruzamiento de variables) cuya identificación facilita el trabajo de intervención educativa con esos grupos en función de diferentes objetivos.

En la Figura 1, se puede observar las relaciones que se establecieron entre los 80 individuos y los representantes de las instituciones de esta comunidad de estudio. Esta red confirma, de acuerdo con la metodología para la clasificación de comunidades, que es cohesionada (Barret & Vanderplatt, 2004), pues solo siete de los 80 individuos no mantiene relación con el resto, resultó un entramado muy tupido, lo que indica fuertes lazos de unión.

Estos lazos reflejan la pertinencia de las instituciones/organizaciones en el contexto comunitario, revela el papel de la escuela primaria dentro de la comunidad y la del Museo, instituciones estas de gran interés para esta investigación, porque por principio deben ser incorporadas al proyecto educativo. Identifica a las personas más afines a cada institución, desde su grado de afectividad y compromisos con ella, pues los clústeres establecidos así lo permiten comprender. De ellas se captan experiencias, creatividades, que pueden ser asumidas o transformadas a través del diálogo.

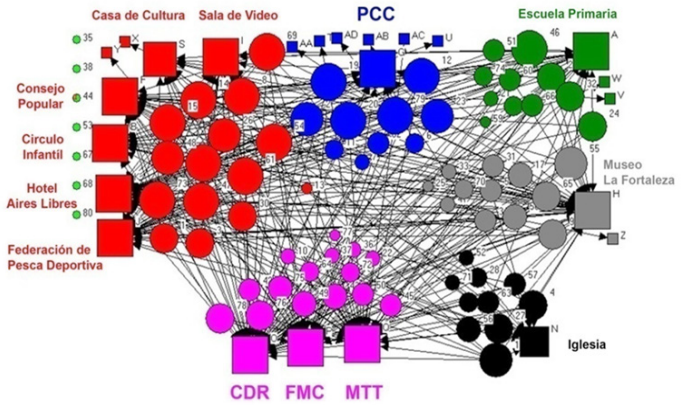


Figura 1. Red social de individuo-institución en la comunidad de Castillo de Jagua y grado de conectividad.

Leyenda: el cuadrado representa a la institución/organización y el círculo a personas. El color negro representa la red de institución religiosa, el morado la red de organizaciones de masa, el azul la red de vinculada a la organización política, el rojo la red de instituciones de servicios, el verde oscuro representa la red de vinculada a las instituciones educativas, el color verde claro representa a los individuos desvinculados de la red y el gris representa la red vinculada a la institución cultural de carácter patrimonial.

Se confirma que con la institución Museo se relacionan directamente el mayor número de personas (12), de igual manera sucede con las instituciones/organizaciones. Esta institución resultó ser un nodo clave dentro la red social, lo cual fue otro argumento más para considerar que el proyecto educativo se ubicara ahí y que se construyera, además, en ese lugar una Sala de Información para la EAC.

Se puede apreciar, además, el rol importante que juegan dentro de la comunidad, la escuela, el Partido Comunista de Cuba (organización política), la iglesia cristiana, en su papel aglutinador de las instituciones y personas. Esta red brinda información sobre las actividades de servicios que recibe esta comunidad, e incluso su pertinencia, pues este clúster las agrupa a la mayoría de ellas, así como a las personas que frecuentemente las visitan.

La visualización, desde el método científico, de los nodos (-personas e instituciones puentes-) es sumamente imprescindible para facilitar los procesos de educación ambiental. Resulta imposible que se pueda trabajar con toda la comunidad, ellos serían los convocados para aplicar muchos de los instrumentos, para obtener información que necesita el proyecto por su papel dentro de la dinámica social que la red muestra.

Estas instituciones/organizaciones deben ser incluidas en el proyecto educativo, ***primero*** para contribuir a garantizar su buen desempeño ambiental, desde las influencias que el proyecto educativo puede realizar sobre todo en los casos de ser negativo este desempeño, pues ellas tienen significado para la comunidad; ***segundo*** porque ellas son espacios para el desarrollo de la educación ambiental informal: anunciar lemas, distribuir plegables, afiches, los cuales serán mejor recibidos que, si lo hace un externo a la comunidad, y ***tercero*** porque son los nodos de comunicación legitimados en el contexto. Identificar estos nodos es estar reconociendo a los educandos que participaran en los talleres, trabajo de campo, en los procesos educativos en general, desde las acciones investigativas, instructivas y de formación.

De esta manera, se estaría educando a los verdaderos promotores ambientales sobre temas pertinentes, para que en un segundo momento ellos sean los gestores de

los procesos educativos en función de la autogestión ambiental comunitaria, como sucedió en la comunidad Castillo de Jagua al hacer uso de esta red. Tal posibilidad resultó porque las redes sociales se basan en relaciones y comunicación de la experiencia, constituyen una vía de formación de valores, y de flujo de conocimiento. En ella, se pueden integrar, de acuerdo con los grupos sociales estudiados, lo estatal, lo privado, en fin, es una vía para movilizar conocimientos.

CONCLUSIONES

El uso de los estudios de redes sociales como herramienta que robustece a la IAP contribuye al acercamiento de la dinámica social comunitaria, en función de la educación, favoreciendo la gestión y la acción educativa, porque se fortalece las interacciones sociales comunitarias y se fomentan valores de solidaridad y cooperación, así como se contribuye al desempeño ambiental responsables.

Los nodos de la red social son agentes socializadores de la educación por excelencia, a través de ellos fluye el conocimiento científico hacia el resto de los comunitarios, y a su vez es también, la vía por la que ascienden preocupaciones y conocimientos que están en la base de la comunidad y que la ciencia debe atender, fortaleciéndose el diálogo de saberes en la construcción de consensos para la toma de decisiones en la transformación de la realidad ambiental desde la participación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barragán, J. M., & Lazo, Ó. (2018). Policy progress on ICZM in Peru. ***Ocean and Coastal Management***, ***157***, 203–216.

Barret, G., & Vanderplaat, M. (2004). ***Comunidad y capital social: Acercamiento metodológico.*** (Ponencia). Taller de la Red de Comunidades Costeras Saludables. Cienfuegos, Cuba.

Barrett, G., Vanderplaat, M., Castellanos, M.E., Ferreira, J., Godoy, M.C., & Miranda, C.E. (2011). Civil networks and community resilience in Brazil, Canada, Cuba and Chile. ***Journal of Civil Society, 7(4), 333-362.***

Blanco, A. (2000). ***Introducción a la sociología de la educación***. Editorial Pueblo y Educación

Capra, F. (2003). ***Las conexiones ocultas: Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo.*** Editorial Anagrama.

Casas, R. (2012). Social cohesion in distributive policies and the role of knowledge. ***Science and Public Policy***, ***39, 562–569***.

Casas, R. (Coord.) (2003). ***La formación de redes de conocimiento: una perspectiva desde México***. Anthropos.

Castellanos, M.E. (2015). ***La educación ambiental comunitaria desde los enfoques Ciencia-Tecnología-Sociedad y Manejo Integrado de Zonas Costeras***. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana.

Chávez, J., Fundora, R. A., & Pérez, L. (2011). ***Filosofía de la educación para maestros. Curso 24.*** Sello Editor Editorial Cubana.

Cicin-Sain, B., & Knecht, R.W. (1998). ***Integrated Coastal and Ocean Management: concepts and practices***. Island Press.

Douglas, A., Pinheiro, E., & Gouvêa, S. E. (2020). Ferramentas para avaliação da sustentabilidade nas operações de serviço em instituições de ensino superior. ***Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade-GeAS***, ***9***(1), 1–25.

Isla, M. (2002). ***Proyecto Comunidad 2001: propuesta integral de capacitación para representantes de base del Poder Popular en la provincia de Cienfuegos.*** (Tesis de maestría). Universidad de Cienfuegos.

Lundvall, B.A., & Johnson, B. (1994). The Learning Economy. ***Journal of Industry Studies, 1(2)***, 23-42.

Miranda, C.E., Castellanos, M.E., & León, A.R. (2008). Experiencias en el proceso de formación de redes del conocimiento. En, R. Faloh & M.C. Fernández (Eds.), ***Redes de conocimiento: Conceptos y aplicaciones***. (pp. 117-130). Editorial Academia.

Moreno, I. (2007). ***Manejo integral costero. Por una costa más ecológica, productiva y sostenible***. http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/cd2/index/assoc/ocds0003.dir/ocds0003.pdf

Saltelli, A., Benini, L., Funtowicz, S., Giampietro, M., Kaiser, M., Reinert, E., & Sluijs, J. P. Van Der. (2020). The technique is never neutral. How methodological choices condition the generation of narratives for sustainability. ***Environmental Science and Policy***, ***106***, 87–98.

Vigotsky, L. S. (1987). ***Historia de las funciones psíquicas superiores***. Editorial Científico-Técnica.

White, H. (2000). La construcción de las organizaciones sociales como redes múltiples. ***Política y Sociedad, (33), 97-104***.

Zarazúa, J.A., Almaguer, G., & Márquez, S. R. (2011). Redes de innovación en el sistema productivo fresa en Zamora, Michoacán. ***Revista Chapingo Ser. Hortic, 17 (1),*** 51-60.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

02

ANÁLISIS, CAPACITACIÓN, MADUREZ PROFESIONAL Y REFLEXIÓN EN EL MÁSTER DE PROFESORADO EN UNA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

ANALYSIS, TRAINING, PROFESSIONAL MATURITY AND REFLECTION IN THE MASTER OF TEACHERS AT A SPANISH UNIVERSITY

Antonio Nadal Masegosa[1]
E-mail: antonionm@uma.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2788-0058
[1]Universidad de Málaga. España.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Nadal Masegosa, A. (2021). Análisis, capacitación, madurez profesional y reflexión en el Máster de Profesorado en una universidad española. *Revista Conrado, 17(82)*, 14-20.

RESUMEN

El presente artículo refleja el resultado del análisis, fruto de la investigación, de los requisitos de mayor puntuación en el conjunto de las exigencias para la superación del Trabajo de Fin de Máster del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, como son la capacitación y la madurez profesional, por un lado, y la capacidad de análisis y reflexión, por otro. Partiendo de una reflexión general de un estado del arte muy diverso a nivel europeo, y muy exiguo a nivel jurídico-estatal español, se estudia el caso de una universidad española, dentro de una materia de fundamental relevancia social como es la formación del profesorado de enseñanza secundaria. Desde una perspectiva crítica y analítica, y en todo momento atendiendo igualmente a la cuestión estructural de los estudios, recurriendo a fuentes originales, se estudia la instrucción de futuros profesionales de la enseñanza.

Palabras clave:

Educación del profesorado, estudiantes, maestrías, profesores, programas de educación.

ABSTRACT

This article reflects the result of the analysis, as a result of research, of the highest scoring requirements in the set of requirements for passing the Master's Final Project of the Master's Degree in Compulsory Secondary Teaching and Baccalaureate, Professional Training and Language Teaching, such as capacity and professional maturity, on the one hand, and the capacity for analysis and reflection, on the other. Starting from a general reflection of a very diverse state of the art at the European level, and very limited at the Spanish legal-state level, the case of a Spanish university is studied, within a subject of fundamental social relevance such as teacher training in Secondary education. From a critical and analytical perspective, and at all times also taking into account the structural question of the studies, using original sources, the instruction of future teaching professionals is studied.

Keywords:

Teacher education, students, masters degrees, teachers, education programs.

INTRODUCCIÓN

El Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) es el título habilitante para la docencia en dichos periodos académicos en el Estado español. La formación del profesorado es un tema del que se debate e investiga desde hace varias décadas y, en ocasiones, parecieran existir tantos modelos como personalidades expertas en educación hubiera.

La Comisión Europea, por su parte, subraya la importancia de la formación inicial del profesorado (ITE), pero sus componentes presentan una diversidad considerable: El nivel de cualificación de máster (CINE 7) es el nivel mínimo de ITE para trabajar en el primer ciclo de la educación secundaria general en 17 países: la República Checa, Alemania, Estonia, España, Francia, Croacia, Italia, Luxemburgo, Hungría, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Islandia y Serbia; en 15 países solo se requiere el nivel de licenciado (CINE 6): Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Irlanda, Grecia, Chipre, Letonia, Lituania, Malta, Rumanía, Reino Unido, Montenegro, Macedonia, Noruega y Turquía. En los Países Bajos, una licenciatura es suficiente para enseñar en el primer ciclo de la educación secundaria; en Austria, para trabajar en la educación secundaria general solo exigen también una licenciatura. En Europa coexisten dos modelos: el concurrente (formación con una ruta profesional de inicio) y el consecutivo (se estudia una disciplina y después se recibe una especialización docente):

"La mayoría de los países especifican una duración mínima de la capacitación profesional. La duración media es de 60 créditos de ECTS, lo que corresponde aproximadamente a un año de formación a tiempo completo". (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015)

En el Estado español, pese a que se exigen cuatro años de estudios para ejercer la enseñanza infantil de segundo ciclo, la enseñanza primaria, o la educación social, o grados en psicología o pedagogía igualmente de cuatro años, más cursar el año académico del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, especialidad Orientación Educativa, para ejercer esta última enseñanza, tras un grado de casi cualquier disciplina se puede ingresar en el MAES y en unos meses, en un curso académico, ya se obtiene el título correspondiente para ejercer la enseñanza secundaria, si bien para ejercer en instituciones estatales hay que aprobar oposiciones con una alta carga de exigencia memorística.

El desarrollo legislativo estatal sobre el MAES es bastante reducido, constando, básicamente, de tres páginas en la Orden ECI/3858/2007 (España. Jefatura del Estado, 2007), por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, y de seis páginas en el Real Decreto 1834/2008, (España. Jefatura del Estado, 2008), por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

En el caso que evaluamos en estas líneas, el alumnado del MAES de la Universidad de Málaga presenta un índice de aprobados de más del 99,61% (España. Universidad de Málaga, 2019d), una cifra que nos hace detenernos en las exigencias de análisis, capacitación y madurez profesional que se requiere a casi la totalidad de los cientos de estudiantes que obtienen su certificado cada año.

METODOLOGÍA

En el artículo se presenta un estudio de caso efectuado en la Universidad de Málaga, forma parte de una investigación de aún mayor calado que obtendrá diversos resultados acerca del Máster de Profesorado y la formación que implica, deteniéndonos en este específico escrito en las categorías que dan título al artículo: Análisis, capacitación, madurez profesional y reflexión.

El paradigma dentro del cual se desarrolla es cualitativo, partiendo del estudio de la documentación oficial y legal como origen fundamental de los datos que obtenemos.

Los textos empleados ejercerían el papel de muestra inequívoca e intencional, dado que, al igual que en la docencia, en el ámbito universitario local, autonómico y nacional, son los discursos y las competencias mencionadas y de obligado cumplimiento aquello a lo que tanto profesorado como alumnado debe ceñirse en todo momento.

Las cuestiones que pretenden resolverse a través de la investigación están relacionadas con los requisitos establecidos en el Máster de Profesorado y el peso otorgado a ellos, cuya concreción, o ambigüedad, quienes lean podrían determinar si son oportunos, o si por el contrario ofrecen inconcreciones y vaguedades.

El diseño de investigación partiría en todo momento del deseo de difusión de las terminologías, los objetivos, y las realidades que viven cada día, y cada curso académico,

alumnado y profesorado. Recurriendo al origen de las informaciones, quienes desearan realizar análisis comparados, contrastes interuniversitarios, estudios críticos, o análisis empíricos e incluso cuantitativos, estarían en disposición de efectuarlos.

Las fuentes primarias de conocimiento nos llevan al análisis de dos documentos primordiales en este caso, dado que no existirían escritos análogos por parte del legislador, en este caso, el Estado español. Dichos documentos son la Plantilla de Evaluación de la Comisión Evaluadora Universidad de Málaga (2019c) y la Guía para el Trabajo Fin de Máster. Curso 2019-2020 (España. Universidad de Málaga, 2019a).

DESARROLLO

En la citada plantilla, cuyo título en su lugar original indicaría que no fue modificada desde el año 2015, comprobamos como se exige una valoración total igual o superior al 50 % en cada uno de los tres bloques requeridos para superar la defensa del Trabajo Fin de Máster, cuya relevancia no es simétrica: un 20% cuentan las competencias de comunicación escrita (competencia B), solo otro 20% las competencias de comunicación oral (competencia C), y un 60% de la calificación se otorga a las denominadas competencias para sintetizar e integrar los aprendizajes adquiridos y aportar ideas propias (competencia A). Dentro de estas últimas competencias, se establecen unas llamativas puntuaciones: Hasta 15 puntos para la fundamentación y referencias, hasta 25 puntos para la capacitación y madurez profesional y hasta 20 puntos para la capacidad de análisis y de reflexión.

Los porcentajes coinciden con las puntuaciones, por lo cual comprobamos como lo que tendría más peso, en base al documento original, para ejercer la docencia en enseñanza secundaria, formación profesional e idiomas sería lo que denominaron capacitación y madurez profesional, y en lo que ello implica nos detendremos. Por ejemplo, el alumnado que solo unos meses atrás se matriculó en el MAES debe mostrar evidencias de comprensión y conocimiento de tendencias y debates actuales en el ámbito educativo general y específico de la especialidad (España. Universidad de Málaga, 2019c). Veamos algunas temáticas generales que incluía la revista de más alto impacto en la enseñanza en el Estado español en su último número completo analizado:

- Prácticas de mediación docente: Oportunidades y riesgos en el comportamiento mediático de jóvenes (Berger, 2020).
- Nuevos genios-emprendedores: Itinerario y trayectorias de excelencia educativa universitaria (Möller-Recondo & D´Amato, 2020).
- El rendimiento escolar: Nuevos recursos multimedia frente a los apuntes tradicionales (Halpern, et al., 2020).
- Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos (Ojeda, et al., 2020).

De este índice, obtenemos unos cuantos temas: Igualdad de género, tecnologías, emociones, cibermedios, empresa, comunicación familiar y pedagógica, violencia escolar, profesores, redes sociales, voces domesticadas, falsa participación, usos problemáticos de internet y depresión en adolescentes. ¿Podremos establecer una relación entre temas de ese tipo y contenidos académicos alejados de estas temáticas? Tal vez es un tanto complejo si las prácticas del MAES han sido realizadas en un Ciclo Formativo de Farmacia y Parafarmacia, Radioterapia y Dosimetría, o Imagen para el Diagnostico y Medicina Nuclear, y más sencillo si las disciplinas son otras. No olvidemos que coexisten un mínimo de 15 especialidades del MAES, pese a lo cual la Guía del Trabajo de Fin de Máster (TFM) y la plantilla de evaluación son las mismas para todas, simplemente mencionándose en esta última que en el caso de Orientación Educativa se atenderá a las características propias de la especialidad, sin mayor información (España. Universidad de Málaga, 2019c).

¿Quién decide los debates y tendencias actuales, y por qué no romper con el pensamiento hegemónico? Personalmente, esto sonaría a como si tuviéramos que reflejar lo que es ***trending topic*** en Twitter. Por suerte, tenemos visiones críticas actuales sobre lo que hoy sucede, que nos muestran y documentan la educación tóxica que acontece. En todo caso, debe quedar clara la exigencia: el ámbito educativo general y específico de la especialidad. Probablemente no debemos ignorar el marco general, es decir, la Ley Orgánica 8/2013 (España. Jefatura del Estado, 2013), de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, y el Real Decreto 1105/2014 (España. Jefatura del Estado, 2014) por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Otro requisito es el nivel demostrado de destrezas profesionales sobre técnicas y procedimientos básicos relacionados con el diseño y desarrollo curricular en la especialidad. En mi opinión, para efectuar un diseño hay que realizar un diagnóstico, y la didáctica es fundamental tanto para diseño como desarrollo. Si en las memorias de prácticas del MAES -se considera el TFM parte última de dichas prácticas- se ha logrado aprobar en base a los requisitos de la materia, es decir, descripción y análisis del

contexto (ubicación geográfica, situación socioeconómica poblacional, centro, asignatura, docente y alumnado), probablemente se estuviera en disposición de lograr diseñar correctamente lo que se realizaría.

Por supuesto, en las memorias de prácticas, se ha de mostrar la necesaria interrelación entre objetivos, contenidos, recursos, metodología y evaluación, con un hilo conductor concreto. Las diferencias entre las opciones que encuentra el alumnado llegan a ser dicotómicas, con tutores/as en los institutos que permiten grandes innovaciones mientras otros/as siguen una metodología tradicional y no permitirán alejarse a los/las futuros/as docentes de la clase magistral, el libro de texto, y el examen memorístico arcaico. En todo caso, existirían unos ruegos mínimos:

Por supuesto, en las memorias de prácticas, se ha de mostrar la necesaria interrelación entre objetivos, contenidos, recursos, metodología y evaluación, con un hilo conductor concreto. Las diferencias entre las opciones que encuentra el alumnado llegan a ser dicotómicas, con tutores/as en los institutos que permiten grandes innovaciones mientras otros/as siguen una metodología tradicional y no permitirán alejarse a los/las futuros/as docentes de la clase magistral, el libro de texto, y el examen memorístico arcaico. En todo caso, existirían unos ruegos mínimos: La formación por competencias exige que las universidades traten no solamente de las teorías que apoyan las diferentes visiones de la educación y de la enseñanza, sino también de sus aplicaciones contextualizadas en las escuelas. Más aún, se espera que durante su formación los estudiantes sean capaces de integrar la teoría con la práctica. Sin embargo, esta integración constituye una dificultad para el alumnado. En ese sentido, algunos autores proponen la práctica reflexiva como herramienta de integración teoría-práctica. Así, pensamos que el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo podría ser utilizado como un instrumento psicológico susceptible de favorecer la reflexión sobre la práctica de los y las estudiantes (Coelho-Lima, et al., 2021). Como Vygotsky, es posible considerar que desarrollo y aprendizaje están estrechamente ligados (Polman, 2010).

Como Vygotsky, Michèle Venet, Doctora en Psicología, Directora del Departamento de Adaptación Escolar de la Université de Sherbrooke, Québec, Canadá, y Enrique Correa, Doctor en Psicopedagogía y Secretario de Facultad y vicedecano de Formación continua y Desarrollo internacional de la misma institución, es posible considerar que desarrollo y aprendizaje están estrechamente ligados (Polman, 2010).

El análisis del alumnado en las prácticas del MAES nos habría ofrecido un conocimiento mínimo del nivel de desarrollo que presenta, en base a lo cual podremos proceder a ese rimbombante nivel demostrado de destrezas profesionales sobre técnicas y procedimientos básicos relacionados con el diseño y desarrollo curricular. ¿Cómo conoceremos a nuestro alumnado? Obviamente, esto es un proceso que se logra con un tiempo del que no disponemos, bajo mi punto de vista, en las prácticas de este Máster por su estructura en sí, por lo cual recurrimos a una evaluación inicial, la cual podemos realizar de distintas formas: entrevistas individuales, cuestionario, análisis de calificaciones previas, etc. Pueden establecerse preferencias por toda herramienta de análisis cualitativo, siempre contrastando con todo aquello a nuestra disposición.

En resumen: conocemos, y diseñamos nuestra intervención. Posteriormente, con una evaluación final, obtendremos nuestros resultados. Un hecho fundamental que no puede ser obviado es el inicio del periodo de prácticas y la formación del alumnado, y futuro profesorado, sobre análisis socio-pedagógicos estudiantiles, diseños y desarrollos curriculares, probablemente precaria, quizás inexistente, y en todo caso obtenida en un reducido periodo de tiempo consistente en meses de alguna docencia teórica intercalada probablemente entre asignaturas teóricas. Si el curso académico de un MAES empieza a finales de septiembre, u octubre, y sus correspondientes prácticas en noviembre, tal vez sobren mayores explicaciones y valoraciones. Parece obvio que los pájaros no pueden ser lanzados del nido poco después de nacer, pues aún no tienen las condiciones de volar.

Dos cuestiones fundamentales exigidas deben ser analizadas, mínimamente al menos. La primera es “la coherencia de la (sic) propuestas con el hilo conductor del trabajo” (España. Universidad de Málaga, 2019c). Esto es básico. Si, por ejemplo, nuestro hilo conductor es la gamificación en alguna disciplina, lo incluimos como objetivo, y/o como metodología, y luego en el desarrollo de nuestra secuencia didáctica no hay gamificación, o es mínima en un pequeño segmento de una de las sesiones, no hay coherencia. Nunca lo olvidemos: Todas las partes del TFM están interconectadas, y fundamentadas: ley, bibliografía, datos y criterio propio.

Algo que refleja la ideología en la evaluación es la última frase del segundo apartado de la denominada competencia A: “Actitud positiva y constructiva demostrada hacia la profesión docente”. Personalmente, consideraría absolutamente necesaria la lectura de las obras de Foucault (2013), por ejemplo, en ***Vigilar y castigar***, y otras muchas de autoras y autores que realmente ejercen la crítica. Quizás es necesario, recurriendo precisamente a un concepto difundido por este último, que los estudios del área deban asumir un esfuerzo de resistencia, del propio

campo y de sus profesionales, a volverse un dispositivo de normalización, conociendo las realidades sociales, a veces ajenas a lo meramente académico (Ferrari, et al., 2021).

Posiblemente exista la posibilidad de tener una actitud positiva y constructiva demostrada hacia la profesión docente en otro tipo de sociedad, para otro tipo de escuela, de hecho, como mínimo hay una tesis doctoral incluye un epígrafe sobre las escuelas libres; no parece el enfoque de la plantilla de los tribunales para calificar TFM (España. Universidad de Málaga, 2019c), con lo cual, si lo que se desea es obtener una gran calificación, sería necesaria la citada actitud positiva y constructiva hacia la profesión docente actual. Quien tenga un pensamiento divergente, contrahegemónico, irreverente… en base a la plantilla y a lo que refleja, quizás no se considerara con actitud positiva y constructiva: ¿Se puede desear destruir el modelo vigente y construir otro, escribiendo en el TFM solo acerca de lo primero, cumpliendo con el resto de las exigencias de la plantilla? Habría que realizar diversos estudios de TFMs publicados tras su presentación en la Universidad de Málaga, para establecer un juicio certero sobre la cuestión.

La calificación del TFM se basa en puntuaciones, como los videojuegos o algunos combates de distintos deportes basados en la violencia, la legal, claro está. Ahora nos encontramos en el segundo epígrafe en importancia en puntos: capacidad de análisis y reflexión. Cuestiones sobre el TFM, por ejemplo, recogidas en un documento llamado *Memoria de Verificación del Título* (España. Universidad de Málaga 2019b), no se recogen en la plantilla de evaluación anteriormente citada, como, por ejemplo:

- CG4 - CG4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente, participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.
- CG5 - CG5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible (p. 211).

En el citado documento, se hace referencia al Real Decreto 1125/2003 (España. Jefatura del Estado, 2003) por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, el cual no aporta una gran innovación en las calificaciones: 0-4,9: Suspenso (SS). 5,0-6,9: Aprobado (AP). 7,0-8,9: Notable (NT). 9,0-10: Sobresaliente (SB); el sistema de evaluación del TFM sería el siguiente en base a la mencionada *Memoria de Verificación del Título*:

- Competencias para sintetizar e integrar los aprendizajes adquiridos y aportar ideas propias
  (Ponderación mínima 55.0 – Ponderación máxima 65.0):
- Fundamentación y referencias
- Capacitación y madurez profesional
- Capacidad de análisis y de reflexión
- Competencias de comunicación escrita (Ponderación mínima 15.0 Ponderación máxima 25.0):
- Estructura y formato
- Redacción
- Organización
- Competencias de comunicación oral (Ponderación mínima 15.0 – Ponderación máxima 25.0):

Capacidad de exposición oral

Capacidad de síntesis

Capacidad respuesta a preguntas y comentarios (España. Universidad de Málaga, 2019b).

El documento también nos aporta distintos datos: el profesorado asociado sería el 40,6% del profesorado del Máster -de ese porcentaje el 60% serían doctores/as- e impartiría el mismo porcentaje de horas del Máster; la tasa de graduación se preveía de un 85% (p. 221). Competencias para sintetizar e integrar los aprendizajes adquiridos y aportar ideas propias recogidas en la plantilla de evaluación del tipo actitud positiva y constructiva no existen en la *Memoria de Verificación del Título*.

La concreción que realizan para la competencia denominada capacidad de análisis y de reflexión se desarrolla en cinco exigencias, siendo la primera de ellas: Grado de reflexión crítica sobre la implementación en la práctica del proyecto diseñado. Para ello, podemos servirnos de distintas herramientas, tales como: citas del diario de campo y de entrevistas a tutor/a e incluso a alumnado -datos cualitativos-, resultados de la evaluación inicial y final (¿tuvo resultado nuestro proyecto diseñado e implementado?), datos diversos que podemos encontrar como opción de contraste en fuentes de alto impacto (Gómez-Trigueros, 2021). En todo caso, como futuros/as profesionales, no olvidemos que el TFM es un trabajo personal, con lo cual la opinión, fundamentada, debe reflejarse.

Solicita el MAES derivación de conclusiones para el aprendizaje profesional como docente en el marco de la especialidad y para la nueva propuesta de planificación. Además de lo reflejado en el párrafo anterior, ahora tenemos más opciones si cabe; por ejemplo, podríamos escribir un mínimo sobre problemáticas del tipo organización del trabajo y el estrés, tanto en profesorado como en alumnado, las dificultades en el diseño y desarrollo de metodologías didácticas grupales, las complejidades del desarrollo del diagnóstico educativo, las carencias didácticas y en formación de teoría de la educación que tengamos, los obstáculos o incluso imposibilidad de atención personalizada en clases quizás masificadas, etc.

Dado que es un requisito el nivel demostrado de comprensión de los asuntos abordados, recopilamos todas las fuentes bibliográficas aportadas por el profesorado que reflejen su gran formación pedagógica, a lo cual sumamos lo ya escrito: disposiciones legales, datos cualitativos de nuestro trabajo, y cualitativos y/o cuantitativos oficiales, bibliografía, etc. El futuro profesorado ha de ser capaz de responder a cualquier cuestión formulada en un tribunal acerca de lo que haya escrito, pues por algo, precisamente, ha sido escrito; no es de recibo escribir sobre lo que no se sabe, además de obvio.

El alumnado debe, con anterioridad, organizar su trabajo, si así lo desea, para gestionar su tamaño; piden profundidad evidenciada de la reflexión y los análisis. Apropiémonos de las últimas líneas de la competencia exigida para finalizar este epígrafe: Tengamos coherencia en el razonamiento y en las líneas argumentales seguidas en el desarrollo del trabajo (España. Universidad de Málaga, 2019c).

CONCLUSIONES

El alumnado que llega al Máster de Profesorado lo aprueba en más del 99%, como podemos verificar legalmente. Los documentos públicos a libre disposición, de consulta general, deben incluirse en todos los análisis que se hagan sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Estos escritos, ciertamente, son la base del requisito final en el caso del Estado español para la habilitación a la enseñanza secundaria estatal, el Trabajo de Fin de Máster, y en modo alguno este artículo ha pretendido distanciarse de dicha base.

Hemos de ser conscientes de si el MAES implica una gran formación pedagógica, y el papel real de la redacción y exposición pública del TFM, y si ello realmente implica análisis, capacitación, madurez profesional y reflexión más allá de contentar a un tribunal específico. Quienes desean ser funcionarios/as deben ser conscientes de que las oposiciones a enseñanza secundaria no son precisamente un ejemplo de lógica pedagógica, diagnóstica, didáctica y teórica.

El análisis de la situación podría considerarse inequívoco, y las soluciones no se ven próximas, pues sin duda tratamos cuestiones estructurales. Es común leer artículos de alto impacto en los cuales Estado y empresas no son nombrados, como si no tuvieran relación alguna con la enseñanza, raramente se llega al fondo de la cuestión en su conjunto. De qué capacitación, madurez profesional y reflexión del profesorado estaremos hablando cuando no hay análisis profundos, ni formación sobre bajos rendimientos educativos y fracaso escolar según género y origen social. La realidad formativa universitaria debe ser crítica, y próxima a lo que acontece en las aulas de la enseñanza secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Berger, P. (2020). Prácticas de mediación docente: Oportunidades y riesgos en el comportamiento mediático de jóvenes. ***Comunicar, 28***(64), 49-59.

Coelho-Lima, F., Varela, V., & Bendassolli, P. F., (2021). Ideology, sense, and meaning: A theoretical-methodological approach. ***Culture and Psychology, 27(***1), 152-171.

España. Jefatura del Estado. (2003). Real Decreto 1125/2003. El sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. ***BOE, (224)***, 34355-34356. https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/09/05/1125

España. Jefatura del Estado. (2008). Real Decreto 1834/2008. Condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. ***BOE, (287)***, 47586 a 47591. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-19174

España. Jefatura del Estado. (2014). Real Decreto 1105/2014. El currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. ***BOE, (3),*** 169-546. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37

España. Jefatura del Estado. (2007). Orden ECI/3858/2007. Requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. ***BOE, (312)***, 53751-53753. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450

España. Jefatura del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013. Mejora de la calidad educativa. BOE, ***(295)***, 97858-97921. http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886

España. Universidad de Málaga. (2019a). ***Guía para el Trabajo Fin de Máster. Curso 2019-2020***. https://www.uma.es/master-en-profesorado/cms/menu/plan-de-estudios/tfm/

España. Universidad de Málaga. (2019b). ***Memoria de Verificación del Título***. https://www.uma.es/media/files/09_ImpresionMAES_julio17_1.pdf

España. Universidad de Málaga. (2019c). ***Plantilla de Evaluación de la Comisión Evaluadora***. https://www.uma.es/master-en-profesorado/cms/menu/plan-de-estudios/tfm/

España. Universidad de Málaga. (2019d). ***Resultados del título***. https://www.uma.es/master-en-profesorado/cms/menu/informacion-general/

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). ***The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report.*** Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies_en

Ferrari, A., De Castro, R.P., Bastos, F. (2021). Marcas inscritas nos muros da escola: imagens, educação e vidas precárias. ***Educaçao e Sociedade***, ***42***, 1-17.

Foucault, M. (2003). ***Vigilar y castigar***. Siglo XXI editores.

Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. ***Formación Universitaria, 14(1)***, 195-206.

Halpern, D., Piña, M., & Ortega-Gunckel, C. (2020). El rendimiento escolar: Nuevos recursos multimedia frente a los apuntes tradicionales. Comunicar, ***28(64),*** 39-48.

Möller-Recondo, C., & D´Amato, J.-P. (2020). Nuevos genios-emprendedores: Itinerario y trayectorias de excelencia educativa universitaria. ***Comunicar, 28(64),*** 73-83.

Ojeda, M., Del-Rey, R., Walrave, M. & Vandebosch, H. (2020). Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos. ***Comunicar, 28(64),*** 9-19.

Polman, J. L. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. ***Revista de Educación***, ***350***, 129-155. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_05.pdf

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

03

LA OBSERVACIÓN DE CLASES COMO VÍA DE APRENDIZAJE PARA LOS DOCENTES DE INGLÉS EN FORMACIÓN

CLASSROOM OBSERVATION FOR THE TRAINING OF IN-SERVICE TEACHERS OF ENGLISH

Zoe Domínguez Gómez[1]
E-mail: zoe.dominguez@umcc.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1914-2597
Margarita González Jurado[1]
E-mail: margarita.gonzalez@umcc.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0146-3261
Juan Luis Hernández Pino[1]
E-mail: juan.pino@umcc.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5892-5629
Adrian Abreus González[2]
E-mail: aabreus@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4643-3269
[1] Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Cuba.
[2] Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Domínguez Gómez, Z., González Jurado, M., Hernández Pino, J. L., & Abreus González, A. (2021). La observación de clases como vía de aprendizaje para los docentes de Inglés en formación. *Revista Conrado, 17(82)*, 21-29.

RESUMEN

La observación o control a clase es parte del sistema de trabajo metodológico que se desarrolla en las universidades cubanas. En el caso de las clases de inglés como lengua extranjera, este control tiende a ser un juicio subjetivo del observador, porque se carece de una guía de observación homogénea en cada institución con los indicadores a controlar claramente definidos. El objetivo del presente artículo es socializar la experiencia del Centro de Idiomas de la Universidad de Matanzas (CID-UM) en la superación de sus docentes en formación desde el puesto de trabajo, haciendo énfasis en la utilización del control a las clases como un recurso, no sólo de evaluación, sino también de superación. Esto se ha logrado a través de la concatenación del sistema de trabajo metodológico con la utilización de una guía de observación de clases novedosa, diseñada y validada por los autores y que es el resultado de su experiencia profesional, no solo como profesores de inglés durante muchos años, sino como directivos de colectivos metodológicos de departamentos, carreras y/o asignaturas y que les permite el eficaz y eficiente control y preparación de los docentes en formación.

Palabras clave:

Control a clase, docentes en formación, sistema de trabajo metodológico, inglés como lengua extranjera, guía de observación.

ABSTRACT

Classroom observation is part of the methodological work system developed in Cuban universities. In the case of English as a foreign language classes, this control tends to be a subjective judgment of the observer because of the lack of a homogeneous observation guide in every university with a clearly defined observation criteria. The objective of this article is to socialize the experience of the Language Center of the University of Matanzas in the training of in-service teachers (INSET), emphasizing on the use of a new class observation guide as a resource not only for evaluation, but mainly for their improvement. This has been achieved through the concatenation of the methodological work system, with the use of a new classroom observation guide. This guide was designed and validated by the authors, and it is the result of their professional experience, not only as English teachers, but also as head of departments, degree courses, and subject groups that have developed an effective and efficient work in the control and training of in-service teachers.

Keywords:

Classroom observation, methodological work system, in service- teachers (INSET), English as a foreign language, classroom observation guide.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es continuación de una serie en la que se ha explicado el trabajo metodológico y de superación continua que se desarrolla en el Centro de Idiomas de la Universidad de Matanzas (CID-UM) para los profesores no graduados, y que ha quedado refrendada con mayor énfasis en los trabajos presentados en eventos y publicaciones donde participaron sus autores, entre el 2018 y el 2020.

Los Centros de Idiomas (CID) de las universidades cubanas han engrosado sus claustros con Auxiliares Técnicos de la Docencia (ATDs), provenientes de la carrera Licenciatura en Educación. Inglés para la Educación Superior, quienes se incorporan a la labor docente al finalizar el segundo año, sin haber concluido su formación en el idioma ni en la didáctica de la lengua extranjera. Esto implica, que aún son profesores en formación, que no tienen desarrolladas las habilidades necesarias para la realización de su labor docente, pero que deben asumir la misma, por una necesidad del país y por lo que está establecido en el propio plan de estudios de la carrera que cursan.

Al comenzar su labor docente en los CID, estos estudiantes comienzan a transitar por una etapa de desarrollo y apoyo en el puesto de trabajo (inservice development and support), que coincide con lo planteado por Gaies & Bowers (2002). En esta condición, participan en todas las actividades metodológicas que se desarrollan y que forman parte del sistema de trabajo metodológico de las universidades cubanas y otras actividades de capacitación que se realizan como parte de las necesidades del propio CID, tales como: seminarios, talleres, intercambios con los tutores, diagnósticos, visitas a clases de otros docentes de experiencias y otras. Todas estas actividades que se desarrollan de manera general, están encaminados a solucionar las dificultades detectadas por el sistema de trabajo metodológico del Departamento.

De igual modo, se les asigna la impartición de microclases en equipos y clases de comprobación con su posterior análisis colectivo o individual. Es durante la realización de estas acciones, que se detectan las dificultades y carencias que presentan en su preparación, tanto en la lengua inglesa, como en lo referente a la didáctica y la metodología de impartición de la clase de lengua extranjera.

Ante esta problemática, en el Centro de Idiomas de la Universidad se Matanzas se elaboró un plan para la preparación metodológica de esos profesores no graduados paralelo al del departamento, para reforzar su preparación en el puesto de trabajo (inset-training), en el que se incluyen las siguientes acciones:

1. Asignación de tutores con los profesores de más experiencia del departamento.
2. Talleres sobre temas de Didáctica de la Lengua Inglesa como Lengua Extranjera.
3. Observación de clases.

- De los ATDs a los tutores
- Entre pares
- De los tutores y jefe de departamento a los ATDs

Utilizar la observación como instrumento, según Cortez & Maira (2019), presupone un desafío de alta complejidad si se tiene en cuenta, tanto la naturaleza de lo observado, como la necesaria preparación de quienes observan; mediante pautas adecuadamente operacionalizadas y específicamente definidas. En ese sentido, al ejecutar las acciones en el CID-UM, se pudo constatar que la observación de clases era una actividad con un resultado subjetivo, que variaba según la experiencia del observador y su consideración sobre los aspectos que era necesario observar. Además, a lo anterior se suma el desconocimiento, por parte de los entrenados, de los aspectos esenciales que se medían durante la realización de esas observaciones o visitas a clases (en una etapa más avanzada, estas visitas se convierten en controles a clases y clases abiertas).

Debido a que la clase de lengua extranjera tiene sus características propias, las guías de observación existentes a nivel de Universidad no cubrían todo el espectro de situaciones a considerar en la clase de lengua extranjera, en tanto se utiliza la guía general de observación diseñada en el Ministerio de Educación Superior o aquella que cada universidad diseñó.

DESARROLLO

Por lo expresado anteriormente, en el CID-UM, se creó una guía de observación de clases que sirve al doble propósito de evaluar el desempeño y facilitar o propiciar el aprendizaje. Se partió del concepto de observar clases para aprender, desarrollado por distintos autores, quienes plantean que la observación de clases es una herramienta poderosa con la cual los profesores mejoran su desempeño y aprenden del contexto específico en el que trabajan (Wallace, 1991), es además un puente entre la teoría y la práctica (Reed & Bergemann, 2001).

La guía propuesta es para ser usada con los ATDs. Para ser utilizada en la observación de clases a profesores de experiencia, omitimos la primera fase de la guía para evitar “actuaciones” en los controles a clase avisados.

La primera etapa del trabajo consistió en la revisión de gran cantidad de artículos y otros trabajos que refieren experiencias de otros países e instituciones de reconocido prestigio en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en la observación de clases como instrumento para la formación, el control y la evaluación.

Gaies & Bowers (2002), hacen referencia al concepto de supervisión clínica de la enseñanza de lengua (clinical supervision of language teaching) y lo definen como el proceso a través del cual, el desempeño del profesor en la clase es sistemáticamente observado, analizado y evaluado, pero limitan la supervisión clínica a su aplicación durante el entrenamiento en el puesto de trabajo como un importante componente de la preparación para el servicio de los estudiantes que se preparan como profesores de lenguas, como una manera de guiarlos, monitorearlos y perfeccionar su desempeño como docentes en formación. De igual modo, les conceden un papel fundamental en ese proceso a los entrenadores y educadores, así como a la relación que se establece entre ellos y los estudiantes en entrenamiento.

En el caso del CID-UM, este proceso de desarrollo en el puesto de trabajo de los ATDs está orientado y enfocado también hacia las necesidades y problemas de los profesores de manera individual.

Dentro del sistema de actividades de carácter metodológico nos referiremos a la observación de clase y su análisis posterior o retroalimentación, como una vía, no sólo para el control y evaluación del docente, sino, y esencialmente en este caso, como una vía de formación de los ATDs en el puesto de trabajo.

Durante mucho tiempo la observación de clase era una actividad mecánica y formal en la que se prestaba más atención al cumplimiento del plan temático y el cumplimiento riguroso del formato Introducción-Desarrollo-Conclusiones. Lo anterior creaba sentimientos de frustración, porque el formato establecido se constituía en un freno para la creatividad y la diversidad.

Paulatinamente, este proceso se fue flexibilizando debido a que investigaciones llevadas a cabo demostraron que la didáctica particular de cada materia tiene que ser tenida en cuenta y que el proceso de instrucción tiene que enfocarse en utilizar métodos, técnicas y procedimientos que faciliten y diversifiquen el aprendizaje.

Dentro del campo de la enseñanza de la lengua inglesa se han desarrollado muchos sistemas de observación de clase que han sido clasificados como estructurados y poco estructurados (Wallace, 1991) y se considera que son métodos analíticos pero que se basan en lo que el observador considera que son los aspectos más relevantes de la clase observada. Este enfoque ha sido ampliamente criticado porque depende de la preparación del observador y en solo su criterio (Subban & Round, 2015). En la actualidad los métodos de observación sistemática se basan principalmente en la existencia de aspectos o indicadores que tienen que ser tomados en consideración por el evaluador para poder dar una evaluación más objetiva.

La observación de clase es la evaluación intencionada de actividades de enseñanza y de aprendizaje a través del proceso de recopilación de información y su análisis (Bailey, et al., 2001). La observación de clase también ha sido definida como un proceso de trabajo conjunto en el que el observador se sienta en el aula, toma notas del desarrollo de la clase y después se encuentra con el profesor observado para debatir sobre la clase. El objetivo principal de este intercambio es que el profesor reciba evaluación y sugerencias para mejorar su trabajo.

La observación de clases constituye una de las fuentes a las que por lo general se recurre con el objetivo de recopilar información para la evaluación del desempeño del docente, que de acuerdo con Martínez (2013), ha de ser complementada y enriquecida con los resultados de la aplicación de otros métodos, entre los que se incluyen las pruebas del maestro, las encuestas a docentes, las encuestas a estudiantes y los portafolios.

El concepto de observación varía según el tiempo y el contexto en el que se aplique. En cualquier caso y de manera simplificada, debería entenderse como un proceso que requiere de atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo con el fin de obtener información.

De acuerdo con Herrero (1997), la importancia atribuida a la observación tanto de la formación inicial como permanente del profesorado se debe al gran número de posibilidades que ésta tiene dentro del ámbito educativo. Coll & Onrubia (1999), definen el hecho de observar como un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo.

Se trata de una observación en la que se relacionan los hechos que se observan, con las posibles teorías que los explican. En este contexto, “hecho” se refiere a cualquier experiencia, evento, comportamiento o cambio que se presenta de manera suficientemente estable para poder ser considerado o considerada en una investigación.

La observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de

una planificación previa que posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que preocupa o interesa.

Como proceso de recogida de información, la observación resulta fundamental en toda evaluación formativa que tiene como finalidad última conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, del sistema educativo.

El principal valor de la observación de clases radica en la posibilidad de evaluar el desempeño del profesorado en su acción directa con los estudiantes en determinado entorno de aprendizaje (Valdés, 2009). Precisamente de esa posibilidad se desprenden las principales contribuciones potenciales de la aplicación de este método, que rebasan la intención de evaluar exclusivamente a un docente para convertirse en un recurso metodológico con amplias reservas para favorecer la elevación de la calidad de la docencia en una Institución de Educación Superior.

Diversos autores definen a la observación como una herramienta pedagógica, transformadora y de retroalimentación que posibilita la evaluación directa de la calidad de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Al observar una clase se puede fijar la atención en diversos elementos, los cuales pueden ser genéricos o específicos. Por ejemplo, se puede atender a la estructura de la clase (como se inicia, desarrolla y cierra) o a aspectos específicos como los recursos de aprendizaje, la calidad de las preguntas y retroalimentación por parte del docente (Leiva, et al., 2016). La enseñanza consiste en interacciones entre docentes, estudiantes, y contenidos que se despliegan con mayor o menor complejidad en distintos contextos organizacionales.

Se pueden observar también, si se consideran los contenidos conceptuales (referidos al “saber qué”, conocimiento acerca de datos, hechos, conceptos y principios); procedimentales (“saber hacer”, conjunto de acciones ordenadas y finalizadas para la consecución de una meta) y actitudinales (“saber ser”, desarrollar valores y actitudes que consoliden el equilibrio personal y la convivencia social).

Los diferentes tipos de observación que existen en función del objetivo y del proceso llevado a cabo, pueden clasificarse en: directa o indirecta, participante o no participante, estructurada o no.

Vale destacar que muchos países evalúan el desempeño de los docentes. En Argentina, Costa Rica, Cuba y Uruguay la observación directa de clases es una de las principales formas de evaluación. Con todo, Bolivia, México y Perú también realizan observaciones y otros seis no llevan a cabo esa actividad.

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión, tanto en la personalidad del evaluado como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes. Además de que posibilite un uso más racional y eficiente del recurso humano disponible, al mismo tiempo que oriente la política educativa en materia de establecer claramente la tipología de necesidades en cuanto a dichos recursos.

Por otra parte, la evaluación del desempeño constituye un sistema de apreciación del desenvolvimiento del individuo en su cargo, así como su potencial de desarrollo. Toda evaluación es un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o el estatus de algún objeto o persona. Este autor aporta un elemento muy importante: la necesidad de evaluar no solo la actuación del individuo en el ejercicio de su cargo, sino también estimar su potencial de desarrollo.

En esta misma línea de pensamiento se manifiestan los autores Blanco & Di Vora (1992), quienes consideran que la apreciación del desempeño o evaluación es el proceso de precisar, medir y desarrollar la idoneidad, talento, aptitud, competencia, suficiencia y disposición del personal de las organizaciones en el ejercicio de las funciones propias de su cargo u oficio. Asimismo, consideran que un sistema eficaz de apreciación debe no solamente medir con exactitud los niveles de desempeño actual, sino también contener mecanismos para reforzar las potencialidades, precisar las deficiencias y comunicar tal información a los evaluados con el fin de que ellos puedan perfeccionar su desempeño futuro.

Las referidas contribuciones potenciales de la observación de clases pueden ser resumidas del siguiente modo:

- Promoción de la reflexión individual y colectiva acerca de los aprendizajes y retos que se derivan de las observaciones de clases.
- Diagnóstico de las fortalezas y debilidades metodológicas de cada docente y del colectivo académico para el diseño de planes de capacitación y perfeccionamiento.
- Detección de aquellas experiencias didácticas y metodológicas que puedan ser consideradas como buenas prácticas para su difusión en el colectivo pedagógico.
- Análisis del protagonismo y del compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

- Valoración de las implicaciones en el aprendizaje de los estudiantes de la aplicación de determinados métodos, técnicas y recursos tecnológicos y organizativos.
- Aprovechamiento de la observación de clases como vía para el seguimiento curricular.
- Apreciación de la utilización de diversos recursos para la creación del entorno emocional de la clase.
- Identificación de docentes en calidad de modelos de desempeño profesional para la demostración de sus clases a otros profesores, especialmente a los de reciente incorporación a la labor docente.

Tamayo (2004), define a la guía de observación como un formato en el cual se pueden recolectar los datos en sistemática y se pueden registrar en forma uniforme, su utilidad consiste en ofrecer una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas, se elabora respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema.

La literatura consultada indica que la observación de clase tiene varios objetivos y que según su naturaleza evaluadora o no, según el contexto, se puede clasificar de tres formas:

1. Observación de clase para la evaluación.
2. Esta es la típica y tradicional observación de clase para evaluar el desempeño del profesor y los logros de los estudiantes.
3. Observación de clase sin evaluación.
4. Este tipo de observación de clase está considerada como una buena forma de mejorar la competencia docente de los profesores porque evita la presión de la calificación de su clase que incide en su evaluación como docente y quizá defina hasta el puesto de trabajo. Sin embargo, esta observación no contempla el papel del estudiante-profesor, los objetivos de la observación ni el papel del tutor (Devos, 2014).
5. Observación de clase para el aprendizaje y la formación del profesor.

El modelo de guía de observación de clase que se presenta está basado en el presentado por Wallace (1991); Farrell (2007); y Ng, et al. (2010). Todos coinciden en la necesidad e importancia de aprender a través del análisis y la reflexión de la clase que acaba de dar; ¿cómo lo hice?, ¿cuál fue el resultado?, ¿qué falló?, ¿cómo lo puedo hacer mejor?, ¿qué funcionó bien?, entre otras cuestiones. Es crucial considerar el papel del tutor del ATD como mentor que acompaña a este estudiante-profesor en su proceso de formación como profesor de inglés.

En un segundo momento se determinaron las etapas a tener en cuenta para la organización de la guía con el doble propósito de evaluar y enseñar simultáneamente. Posteriormente, se determinaron los indicadores a tener en cuenta en cada etapa.

La última etapa fue el enfoque que se le daría al análisis de los resultados de la observación de clase de una forma positiva y constructiva en el que las dificultades encontradas no se vieran como deficiencia o problema, sino que fueran asimilados como aspectos a superar o necesidades de aprendizaje para motivar e involucrar a los observados en la gestión de su conocimiento. En esta última etapa el observador tiene que, primero, resaltar lo bien hecho al hacer referencia a todo lo positivo que favoreció el aprendizaje y después dirigir la atención a los aspectos con dificultades o áreas del conocimiento o de la práctica que necesitan ser mejoradas. Finalmente, el observador debe proporcionar posibles soluciones o indicar materiales a estudiar de manera que, en la siguiente observación de clase, al volver sobre estos aspectos, se pueda comprobar si han sido tenidos en cuenta durante la superación individual indicada.

El resultado fue una guía de observación de clase (Anexo 1), que consta de la siguiente estructura

1. Datos del profesor, clase y observador.
2. Preparación para clase.
3. De la clase.
4. La retroalimentación.

El aspecto 2 plantea que el observador se entrevista con el profesor antes de la clase para comprobar que está lista para ser impartida. El profesor debe tener su plan de clase, medios de enseñanza, y el observador repasará con él/ella los indicadores que se evaluarán en la observación. El plan de clase se analiza de conjunto, el observador siempre mantendrá una actitud colaboradora, sin imponerse, sugiriendo y dando alternativas de acuerdo con las necesidades y requerimientos del profesor. Este último hará cambios en su plan de clase si lo considera necesario.

El aspecto 3 reconoce la clase desde la presentación del nuevo contenido, manejo del aula, roles del profesor y de los estudiantes, dinámica del trabajo colaborativo, rectificación de errores, integración de habilidades, vínculo con el contenido de otras clases hasta la distribución del tiempo. El observador toma notas objetivas sobre la clase que narran o describen el desarrollo de esta sin emitir juicios, anota preguntas sobre las fortalezas y debilidades relacionadas con las habilidades docentes que serán las que se analizarán en el aspecto 4.

El aspecto 4 es el más importante para que la observación de clase sea una vía para el aprendizaje, para hacer a los profesores reflexionar sobre su desempeño y así desarrollar habilidades de autoevaluación. La retroalimentación tiene como propósito, guiar, sugerir e intercambiar ideas, pero, sobre todo, contribuir a la autoevaluación.

Después de la lección, el observador y el profesor se encuentran para analizar la clase utilizando una retroalimentación estructurada (British Council, 2012) sin ordenar, colaborativa, sugiriendo alternativas, indicando en dependencia de la habilidad y preparación del profesor para auto evaluarse. Es muy importante que el observador no imponga su opinión, sino que desde el primer momento estimule y de la oportunidad al profesor para que se exprese y evalúe su clase.

Las preguntas deben relacionarse con los aspectos esenciales de la clase y debatir fortalezas y aspectos a mejorar. Preguntas como: ¿Por qué?, ¿Cómo? y ¿Qué? estimulan más a pensar, analizar lo que se hizo y a su vez cómo puede ser mejorado.

Finalmente, se considera que el observador tiene que mantener la discreción y confidencialidad de lo que se observó en la clase y evitar así emitir juicios valorativos en colectivo sobre las clases observadas.

CONCLUSIONES

En el nuevo enfoque que se asume en el CID-UM, la observación de clase se concibe como una acción de aprendizaje, más que de evaluación. El énfasis se centra en fortalezas y aspectos a mejorar que necesitan ser evaluados de nuevo. Hoy, la observación de clase es más importante porque involucra al profesor, al hacerlo reflexionar sobre su desempeño.

Esta guía se está utilizando en el CID-UM y también fue sometida a criterio de expertos para su validación. Asimismo, se realizaron entrevistas a los ATDs, con el propósito de conocer su opinión sobre la forma en que el control a clases desarrollado les ha servido más como una vía para la superación que como una evaluación de resultados y referir que los mismos se han mostrado satisfechos con la positividad de la forma empleada. Durante este proceso y a partir de las opiniones de expertos y entrevistados, se corrigieron algunos indicadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bailey, K. M., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). Pursuing professional development: The self as source. Heinle.

Blanco, E., & Di Vora, M. (1992). Evaluación del personal docente: Guía para su desarrollo. Ediciones publicitarias.

British Council. (2012). Teaching English. A Guide to Continuing Professional Development. Formal observations. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/c226_cpd_formal_observations_report_v4_1.pdf

Coll, C., & Onrubia, J. (1999). Observació i anàlisi de les pràctiques en educació escolar. UOC.

Cortez Quesada, M., & Maira Salcedo, M. P. (2019). Desarrollo de instrumentos de evaluación. Pautas de observación. Centro de Medición MIDE UC.

Devos, N. J. (2014). A framework for classroom observations in English as a Foreign Language (EFL) teacher education. ***Journal of Language and Linguistic Studies, 10(***2), 17-28.

Farrell, T. (2007). Reflective Language Teaching: from Research to Practice. Bloomsbury Academic.

Gaies, S., & Bowers, R. (2002). Clinical supervision of language teaching: the supervisor as trainer and educator. En, J. C. Richards & D. Nunan, Second language teacher education. Cambridge University Press.

Herrero, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0).

Leiva, M. V., Montecinos, C. & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de Observación de clases y Retroalimentación a Profesores. ***Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE***, ***22***(2), 1-17.

Martínez, J. F. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. ***Pensamiento Educativo***, ***50***(1), 4-20.

Ng, W., Nicholas, H. & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. ***Teaching and Teacher Education, 26***(2), 278-289.

Reed, A., & Bergemann, V.E. (2001). A Guide to Observation, Participation, and Reflection in the Classroom. McGraw-Hill.

Subban, P. K., & Round, P. N. (2015). Differentiated instruction at work. Reinforcing the art of classroom observation through the creation of a checklist for beginning and pre-service teachers. ***Australian Journal of Teacher Education, 40***(5), 117-131.

Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. Limusa.

Valdés, H. (2009). Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes. Consejo Nacional de Educación.

Wallace, M. (1991). Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Guía para la observación de clase de inglés como lengua extranjera en la educación superior.

Profesor_____ Categoría docente _____

Observador_____ Categoría docente_____

Fecha_____ Hora _____

Curso/asignatura _____ Nivel_____

Número de estudiantes_____

INDICADORES	**Se cumple**	No se cumple	No necesario
Preparación de la clase			
Plan de clase elaborado			
Objetivos claros y precisos			
Prevé posibles dificultades y soluciones			
Correspondencia entre los componentes del PEA			
Recursos para el aprendizaje			
Enlace con contenidos anteriores			
Orientación del estudio independiente			
OBSERVACIONES			
De la clase			
Organización del aula			
Organización de mesas o pupitres			
Ambientación			
Puntualidad y disciplina			
OBSERVACIONES			
Presentación y ejercitación del nuevo contenido			
Adecuación del contenido al nivel de los estudiantes			
Utilización de los recursos para el aprendizaje			
Organización de las etapas de la clase			
Explica con claridad y ejemplifica			
Utiliza variedad de técnicas o explicaciones			
Control del nivel de comprensión			
Orientación de los ejercicios			
Corrección de errores			
Efectividad de las actividades y ejercicios/objetivos			
Variedad y gradación de actividades y ejercicios			
Tiempo asignado a cada actividad			
Fluidez en la transición de los ejercicios			
Uso del enfoque centrado en el estudiante			
Retroalimentación del resultado de las actividades			
Los elementos culturales se integran a las actividades			
Los ejercicios y actividades están contextualizadas			

Existe integración de habilidades			
Se propicia el desarrollo de habilidades lingüísticas.			
Orientación del estudio independiente			
Demuestra dominio del contenido y hace un uso correcto del idioma			
Utiliza diferentes tipos de evaluación y retroalimentación.			
Se cumplen los objetivos de la clase			
OBSERVACIONES			
Manejo del aula.			
Diversidad de interacción grupal			
La participación de los estudiantes es balanceada			
Ofrece instrucciones claras y precisas			
Capacidad de reaccionar ante imprevistos			
Logra mantener la atención motivación de los estudiantes			
Control sobre la participación y comportamiento de los estudiantes			
Eficiente atención a las necesidades individuales			
OBSERVACIONES			

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

04

PROGRAMAS PROPEDÉUTICOS DE NIVELACIÓN ACADÉMICA EN FAVOR DEL ACCESO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN CHILE

PROPEDEUTIC PROGRAMS OF ACADEMIC LEVELING IN FAVOR OF ACCESS TO UNIVERSITY STUDIES IN CHILE

Lenin Roberto Villalobos Egaña[1]
E-mail: lenin.villalobos@uantof.cl
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2490-9118
[1] Universidad de Antofagasta. Chile.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Villalobos Egaña, L. R. (2021). Programas propedéuticos de nivelación académica en favor del acceso a estudios universitarios en Chile. ***Revista Conrado, 17(82)***, 30-42.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar cómo se promueve y desarrolla la inclusión universitaria a través de las competencias del líder educativo y el afianzamiento de las premisas establecidas para los programas propedéuticos. Ello, a fin de generar un acercamiento hacia los principios educativos elementales, fundamentados en la igualdad de oportunidades y no discriminación del estudiante, para que pueda obtener una titulación universitaria como meta de vida académica. Para el abordaje del objeto de estudio de esta investigación, se recurrió al análisis documental y bibliográfico, que posibilito acceder a un grupo de investigaciones previas sobre el liderazgo y la inclusión universitaria desde los programas propedéuticos. Se concluye que promover o desarrollar la inclusión a través del liderazgo educativo, significa posicionar pensamientos en programas de acción afirmativa conducentes al establecimiento del derecho educativo bajo idearios de equidad y justicia social, merecedora de quienes muestran talento, mérito, excelencia y son profundamente vulnerables.

Palabras clave:

Inclusión, nivelación académica, liderazgo educativo.

ABSTRACT

The aims of present research were to determine how is developed or promoted the universitary inclusion by means of the educational leader´s competencies, based on strengthening the premises established for the Propaedeutic Programs. This, in order to generate an approach to the basic educational principles based on equal opportunities and non-discrimination of the student so that he obtains his degree as a goal of academic life. For the develop of the study was used a documentary and bibliographic analysis, that I enable access to a group of previous research on leadership and inclusion from the propaedeutic programmes. It is concluded that promoting or developing inclusion through educational leadership means positioning thoughts in affirmative action programs that lead to the establishment of educational law under ideas of equity and social justice, deserving of those who show talent, merit, excellence and are deeply vulnerable.

Keywords:

Inclusion, academic levelling, educational leadership.

INTRODUCCIÓN

Desde el campo universitario, la inclusión del estudiante constituye un constructo que demanda la presencia de oportunidad de ingreso a la educación superior a través de alternativas dirigidas a favorecer la igualdad de oportunidades para el ingreso y permanencia en la educación superior. En este propósito, el Programa Propedéutico de la Red Propedéutica UNESCO de Universidades de Chile, constituye un programa de acción afirmativa que promueve el acceso del estudiante a través de una vía de ingreso especial en virtud del cumplimiento de una política inclusiva fundada en el talento, mérito, excelencia y vulnerabilidad, quienes una vez iniciada su formación tienen posibilidades de formar parte de actividades de nivelación académica impulsada por cada una de las universidades pertenecientes a la Red (González, et al., 2018). Es evidente, que gran parte de los estudiantes en chile mantienen limitantes para acceder al sistema educativo superior, por lo que se requiere del examen de las bondades que aportan los Programas Propedéuticos como referente para que puedan garantizarse el derecho a la educación hasta alcanzar la debida titulación universitaria.

En opinión de Passeron & Bourdieu (2009), los alumnos tienen que superar diversas dificultades dispuestas de forma objetiva (institución) y subjetiva (sujeto). En referencia a este aspecto, los niveles de educación superior, la desigualdad en los diferentes estratos sociales frente a la educación, se ponen de manifiesto en las mismas de forma muy desigual. Por consecuencia, el acceder y permanecer en los centros de educación superior, sirven para perpetuar la selección y posicionamiento social ya que enmascara diversas diferencias existentes en los miembros de cada clase social.

De esta forma, los alumnos con el nivel educativo mencionado son apartados por los centros educativos de forma que se prepare el contexto para que los “herederos” de las clases sociales altas y medias puedan acceder a la educación superior. Por ende, los autores, dentro del estudio realizado por los mismos, intentan entender la mencionada problemática y lo ejemplifican con el concepto de “don”, la cual se comprende como la disposición innata para adquirir conocimientos y desarrollarse en los centros educativos, los mencionados dones suelen desarrollarse primero en el núcleo familia.

Ante ello, desde esta perspectiva, los estudiantes en condiciones menos favorables, podrán vivir la educación como una competición equitativa y como una consecución de objetivos, pues no serán considerados como propietarios de los mencionados dones Delgado, et al. (2015), afirman que el ingreso a la universidad ha formado parte, durante décadas, de los procesos propios de las clases altas, ejerciendo como monopolio público que se financia por el estado.

En el contexto latinoamericano, con el objetivo de solventar los problemas que se derivan de la propia exclusión social, como acontece con los diferentes países que conforman la región, acorde con Sverdlick, et al. (2005), aquellos que han llevado a cabo las Políticas de Acción Afirmativa, intentan incluir el principio de igualdad material, así como la neutralización de las diferentes consecuencias de la discriminación por raza, genero, edad y físico (Alaníz, 2021).

No obstante, dentro del territorio chileno, Kremerman (2007), contempla que la cobertura en educación superior se ha incrementado durante los pasados 15 años. Si se comparan los índices de la encuesta CASEN 1990 y 2003, es posible apreciar un incremento de 20 puntos porcentuales (pasando de 16,0% a 37,5%). Mientras que la inversión en Educación Superior en Chile cuenta con uno de los presupuestos más elevados del mundo acorde con el Producto Interno Bruto. En Chile se emplea alrededor del 2,2% del PIB en Educación Superior, 0,8 puntos porcentuales más que en el resto de países de la OCDE, índice que sólo se supera por Corea del Sur (Kremerman, 2007).

Es significativo señalar que el sistema de educación superior en chile se encuentra altamente privatizado, y gran parte de los ingresos que se recaudan provienen de las familias y de los alumnos, los cuales son canalizados por medio de un modelo descentralizado que se enfoca en los insumos.

La implementación de programas propedéutico como estrategia de incremento de calidad, tuvo sus inicios en la Universidad de Santiago de Chile (USACH) en el año 2007. De forma posterior se incluyeron la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad Alberto Hurtado (UAH). En el año 2010, este mecanismo para acceder a las universidades se implantó en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y la Universidad Católica de Norte (UCN) con sede Coquimbo. Todos los mencionados centros conforman la actual Red de universidades Propedéutico UNESCO. En líneas generales, los Programas Propedéuticos deben cumplir con las siguientes características:

- Invitar y seleccionar a los alumnos que se sitúan entre el 5% o 10% de las calificaciones más altas de la clase (ranking) en sus propios centros.
- Impartir clases centradas en la nivelación que se realicen de forma continua en el segundo semestre del

cuso escolar, y que se enfoquen en lengua, matemáticas y gestión propia.

- Los alumnos que forman parte del Programa propedéutico cuentan con la oportunidad de acceder al programa de Bachillerato, y después de un año comenzar una titulación universitaria.
- Los talentos se encuentran repartidos de forma homogénea sin considerar la clase social.
- La educación se puede emplear como un instrumento sólido que permite la movilidad social, además de conceder oportunidades variadas para desarrollarse personal y democráticamente en la sociedad.
- Las calificaciones de enseñanza media pueden considerarse como el predictor más ajustado y fiable del rendimiento académico en comparación con las pruebas de acceso a la universidad como es el caso de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).
- La Prueba de Selección Universitaria (PSU) imita y repite las condiciones de desigualdad y de exclusión en el contexto social.

Referirse al ingreso a la educación superior como un elemento de igualdad es mencionar un aspecto inacabado, debido a que la justicia social real es el egreso de los alumnos. Por ende, es necesario incrementar el desarrollo de los programas centrados en la prevención del abandono escolar, al mismo tiempo que se consideran las peculiaridades de cada contexto del alumnado.

Los programas de acción afirmativa son indispensables para trabajar en contextos de exclusión social y especialmente en aquellos que se encuentran en condiciones completamente vulnerables. El experimentar y vivir de forma real las oportunidades de desarrollo de cada alumno, sirve como una iniciativa que promueve la motivación en el alumnado.

Algunos estudiantes que provienen de entornos menos favorecidos, pueden necesitar de una etapa de nivelación para mejorar su desempeño académico. Las mencionadas personas pueden ostentar índices de retención más elevados que el resto de grupos.

El objetivo de la presente investigación es determinar cómo a través de las competencias del líder educativo se desarrolla o promueve la inclusión; a partir de afianzar las premisas establecidas para los Programas Propedéuticos, a fin de generar un acercamiento hacia los elementales principios educativos fundamentados en la igualdad de oportunidades y no discriminación del estudiante para que obtenga su titulación como meta de vida académica.

Para el abordaje al objeto de estudio se recurrió al análisis documental y bibliográfico, que posibilito acceder a un grupo de investigaciones previas sobre el liderazgo y la inclusión desde los programas propedéuticos. Otros métodos utilizados fueron el Analítico-Sintético y la Sistematización, que viabilizaron la interpretación y la argumentación de las definiciones asociadas con el desarrollo del, objeto y el campo que se investiga.

DESARROLLO

En el actual proceso de búsqueda de información se realizaron revisiones documentales, tanto de fuentes impresas como digitales, que guardan relación con el liderazgo para la inclusión; lo cual permiten establecer y dar soporte fundamentalmente en lo teórico al trabajo investigativo.

En estos hallazgos, se tomó algunos estudios previos vinculantes en la mayoría de la literatura sobre ambos constructos, claves para que algunas instituciones educativas avancen hacia una escuela inclusiva; igualmente, se consideró dichos referentes sin distinción de niveles educativos dado que la inclusión inicialmente fue entendida en un sentido restringido; por tanto, es inobjetable el aporte proporcionado para visibilizar buena parte de los elementos de estudio, los cuales se asocian con iniciativas y principios afines con la inclusividad en la diversidad, por lo que es válido acotar experiencias al respecto. Por otra parte, cabe aclarar que son escasos los estudios acerca de inclusión en el campo universitario en similar sentido como se construye en la presente investigación.

Evidentemente, los antecedentes constituyen referentes que dan cuenta del comportamiento de la variable en distintos contextos, trátese en el ámbito de estudios extranjeros o nacionales. Al respecto, siguiendo a Tamayo & Bonilla (2014), citados por Batista & Valcárcel (2017), cualquier hecho previo a la estructuración formal de la idea a tratar en un estudio; es decir, a la formulación del problema que lo aclara, juzga e interpreta se puede tomar como antecedentes del problema.

En tal sentido, a continuación, se mencionan algunos estudios, experiencias o programas de acción afirmativa similares al Programa Propedéutico de utilidad para explicar la variable de estudio. Algunos tratan sobre liderazgo, otros acerca de la inclusión; igualmente, hay estudios que hacen referencia a ambos elementos de la variable. A la luz de las consideraciones anteriores, se presentan los antecedentes en tres grupos: Un primer grupo referido a estudios anglosajones y europeos; el segundo grupo, focalizados en Latinoamérica; y un tercer grupo, en el contexto chileno. A continuación, se describen en razón del lugar, objetivo, metodología utilizada, sujetos, instrumentos de recolección de datos, conclusiones y relación con el estudio presentado por el investigador.

Cabe iniciar con programas destinados a la preparación de los estudiantes para ingresar al sector universitario en Florida, uno de los tres Estados (además de Texas y California) que ha hecho énfasis en el desarrollo del sistema de inclusión mediante el ranking, a fin de impulsar una política de acceso al nivel superior. En tal sentido, se tiene el Talented Twenty Program, liderado por el presidente del Departamento de Educación de Florida. El objetivo consiste en garantizar el acceso del estudiante a una de las 12 universidades estatales a través de parámetros de mérito en las instituciones públicas; igualmente estimula al estudiante para obtener mejores calificaciones y conservarse activo en rigurosos cursos académicos.

El programa establece pautas generales indicativas del top 20% de la clase de graduación y las condiciones para ser elegible. Hoy el proceso se cumple actualmente desde el 10 de febrero de 2020 hasta el 27 de marzo de 2020. Entre las pautas generales se tiene ser elegible para el programa, participar en cursos básicos para la admisión al Sistema de la Universidad Estatal (SUS) y cumplir con sus requisitos para los veinte talentosos, ser clasificados según el denominado promedio acumulativo de calificaciones (GPA).

Tal como se destaca, el anterior programa de inclusión al tercer nivel en los Estados Unidos, devela la importancia del talento como requisito de elegibilidad para ingresar al sector universitario; y de este modo, pueda garantizarse la admisión o acceso a alguna de las universidades estatales de Florida; y que en el caso del estudio presentado por el investigador, se asocia con un elemento facilitador u obstaculizador del liderazgo educativo en los Programas Propedéuticos para el desarrollo de la inclusión como es el conocimiento acerca de la política de inclusión cuando se debe asumir con claridad la noción del talento del estudiante para su acceso al nivel superior.

Cabe destacar las investigaciones sobre líderes que buscan modos de generar educación inclusiva realizada en Canadá por Porter & Towell (2017), a través de un informe sobre sus investigaciones sobre la educación inclusiva. El mismo se titula: "***Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación***". Los estudios fueron realizados en la provincia Canadiense de Nuevo Brunswick y forman parte de una alianza entre: Inclusive Educatión Canadá dirigido por Gordon L. Porte y el Centre For Inclusive Futures del Reino Unido promovido por David Towel.

El objetivo de dicho informe consistió en proporcionar un recurso útil para los líderes que tratan de encontrar caminos para transformar los sistemas educativos públicos a fin de proporcionar una educación inclusiva para todos.

Los investigadores han encontrado enfoques donde la inclusión es "injertada" en prácticas educativas tradicionales sin hacer los cambios necesarios para asegurar una participación equitativa en el aprendizaje por parte de los niños con discapacidad. También refieren la presencia de líderes carismáticos que de manera personal tratan de incorporar voluntariamente algunos estudiantes, aun cuando dista de un procedimiento pedagógico adecuado porque la norma ordena que todos tengan oportunidad de desempeñar su papel de ciudadanos y desarrollar el potencial humano.

Afirman según sus hallazgos, que en sociedades tan diversas como la canadiense, al menos uno de cada cinco jóvenes posee alguna forma de variación de la "norma" física o mental, ello ha sido causa de discriminación y segregación en diferentes realidades, de ahí la necesidad de investigar otras realidades que tal vez no difieran en mucho. En atención a los hallazgos en sus investigaciones, plantean que la educación inclusiva se debe convertir en una característica de la política, la cultura, y la práctica desde el aula, esos fueron los elementos de la reforma y de la experiencia que se aplicó en la provincia Canadiense de Nuevo Bronswick y que constituyó un cambio radical, aunado a los siguientes cuatro aspectos principales en dicha transformación:

1. Identificación de diez aspectos claves en las estrategias de cambio que se deben unir para lograr la transformación esencial, con base en la concepción que la educación de calidad es el derecho de cada joven. Además, debe existir compromiso con un conjunto de valores primordiales para que la inclusión funcione para todos. Aspectos claves: educar para la vida, promover la inclusión, fomentar el liderazgo transformacional, establecer alianzas, invertir en la igualdad, derribar las barreras a la participación, fortalecer la pedagogía inclusiva, priorizar el desarrollo profesional, aprender de la experiencia, planear el camino hacia la inclusión.
2. Esos aspectos claves necesitan acciones que los refuercen mutuamente a nivel del aula y la escuela, las autoridades locales, y los niveles de gobierno donde se formulan las políticas educativas.
3. El tiempo, de acuerdo a la experiencia de los investigadores ese proceso ocupa por lo menos cinco años o más para una provincia como fue el caso de Nuevo Brunswick.
4. La transformación requiere encontrar formas de movilizar la contribución de todos los actores interesados en la educación: la familia, los niños, los docentes, otros expertos profesionales, los rectores, líderes escolares, los responsables de la formulación de políticas educativas, los líderes de las comunidades.

Comentan los citados autores Porter & Towell (2017), que la transformación comienza siempre como un proceso de lucha de un grupo inspirados por una situación reciente que abogan por un cambio de principios. Siempre se tendrán desafíos y esfuerzos por los que, es necesario crear y fomentar alianzas de los diferentes intereses internos y externos para que la reforma sea duradera y conlleve aprendizajes para el cambio. Para esta transformación, proponen diez claves, entre las cuales mencionan el fomento del liderazgo transformacional a través del entendimiento del cambio, trabajo colaborativo que inspire transformaciones, innovar creándose redes para compartir conocimiento en instituciones educativas y comunidades, consolidación progresiva de leyes, políticas y cultura escolar, se cuente con líderes con oportunidades para inspirarse, desarrollen habilidades reflexivas conjuntamente con otros líderes.

El anterior estudio, resalta inferencias que para promover la educación inclusiva a través de cambios transformacionales, requiere de líderes que garanticen el sistema de educación inclusiva en todos los niveles; pero, con el acompañamiento de líderes carismáticos, se fomente el liderazgo transformacional para derribar barreras participativas focalizadas en la movilización de la familia, docentes, líderes escolares y comunitarios, responsables educativos, entre otros, hacia la educación inclusiva con preferencia en un trabajo colaborativo inspirador de transformaciones, creación de redes y sobremanera, se cuente con líderes. Igualmente, da cuenta del significado de la educación inclusiva y su repercusión con las alianzas que deben surgir a partir de la incorporación de la familia, bajo la acción de un liderazgo para la inclusión y un liderazgo transformador; con ello, se puede promover la inclusión del estudiante. Elementos incorporados en el desarrollo del marco teórico del presente estudio.

En Texas de los Estados Unidos, Machado-Casas, et al. (2017), presentan los resultados de un estudio titulado "*Innovative technologies as social pedagogy: transforming informal educational practices in the United States*" (La tecnología como inclusión educativa de la diversidad cultural: transformando prácticas informales de educación en los Estados Unidos), cuyo objetivo consistió en analizar el impacto del uso de tecnología digital para el reforzamiento de logros de carácter académico de niños marginados en función con avances producidos en este campo tecnológico.

La investigación fue descriptiva, bajo enfoque cualitativo. En el desarrollo de la investigación se lleva a cabo un análisis de auto-narrativas digitales como pedagogía de transformación social, específicamente el impacto de la Clase Mágica (LCM) en un Centro escolar de Tejas (EEUU), cuya población estuvo representada en su mayoría por estudiantes hispanos. Esta clase mágica constituye un proyecto institucional para promover la inclusión basado en el logro académico de los estudiantes bilingües en lectoescritura, bilingüe y tecnología.

Los sujetos de estudio estuvieron conformados por 20 mexicanos candidatos a maestros bilingües (Bilingual Teacher Candidate), a quienes se les asignó un estudiante con condición marginal para intercambiar vivencias educativas en las áreas señaladas. Los instrumentos de recolección de datos fueron la auto-narrativa digital, apuntes digitales de campo, entrevistas, cuestionarios y transcripciones de las discusiones en clases durante el lapso de año y medio, cuya información se obtuvo durante periodos de tres semestres en los colegios.

Los resultados señalan la necesidad que tiene el candidato a docente de involucrarse en el proceso educativo con acompañamiento de la tecnología, a objeto de comprender desde una visión práctica la importancia de integrar tecnología en el aula con fines de inclusión educativa. Además, se devela cuál es la dirección que deben tomar los programas de formación de docentes a objeto de transformar la educación con la conducción de maestros capaces y competentes desde una visión tecnológica que satisfaga necesidades estudiantiles con distinta cultura (Silva, et al., 2021).

Se establece la perspectiva en las experiencias para desarrollar la identidad colectiva como docentes mediante las auto narrativas y cómo el empleo de la tecnología permite promover innovaciones por representar una herramienta pedagógica que permite conectar al estudiante con la diversidad cultural involucrándose ambas partes en situaciones significativas facilitadoras en la transformación de la enseñanza y aprendizaje.

Se recomendó el desarrollo de un enfoque fundado en diseños a fin de preparar a los docentes o candidatos a maestros en el uso de la tecnología para que interactúen colaborativamente con estudiantes, generen actividades significativas los prepare para alcanzar un potencial excelente y sean benefactores de privilegios al contar con habilidades críticas y reflexivas vinculantes con el conocimiento digital. Igualmente, integrar la tecnología en programas de formación de docentes para que los candidatos a maestros las utilicen cuando imparten clases.

El estudio en mención, resalta la importancia del uso de la tecnología como oportunidad para generar y promover innovaciones en el campo pedagógico; y sobremanera, por el impacto que la dirección a ser tomada en los programas de formación docente. Ello, facilitará a cualquier estudiante sin distinción cultural, el logro de experiencias

significativas en pro de transformaciones en la enseñanza y aprendizaje; razón de peso para considerar cuál es el rol del directivo y docente líder en una institución educativa cuando se producen experiencias destinadas al fomento de actividades en los programas propedéuticos; es el caso concreto de las redes sociales para que el estudiante calificado tenga oportunidad de mejorar el conocimiento; y por ende, se constituya esta tecnología en referente facilitador de la inclusión del estudiante, planteado en el presente estudio al igual que gran parte de las recomendaciones formuladas, las cuales se pueden adherir en la investigación.

En California, Florida, Massachusetts, Missouri y Wisconsin, en los Estados Unidos, investigadores como Francis, et al. (2016), llevaron a cabo un estudio denominado: "*Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: Lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas*", con el objetivo de estudiar las buenas prácticas relacionadas con una o más características del Centro Swift (Schoolwide Integrated Framework for Transformation Center), centro de asistencia técnica norteamericano con base en la Universidad de Kansas dedicado a impulsar capacidades en instituciones educativas para brindar apoyo tanto académico como conductual a través de la inclusión basada en la equidad en función con 5 dominios como son: liderazgo administrativo, sistema de apoyo múltiple, marco educacional integrado, participación familiar y comunitaria, y estructura de política y práctica inclusiva (Henríquez & Escobar, 2016).

La metodología utilizada fue bajo un enfoque cualitativo, estructurado para la construcción de las categorías. La población estuvo conformada por 376 sedes educativas rurales y urbanas que reciben apoyo del Centro SWIFT, de las cuales fueron seleccionadas 5 del nivel primario y 1 secundario. Los sujetos fueron 49 madres y 9 padres quienes, llevándose a cabo once grupos focales, seis correspondían a padres de estudiantes con discapacidades, en tanto cinco incluían a padres líderes; es decir, involucrados en las actividades a nivel del aula, la escuela y del distrito.

La recolección de información se basó en la conformación de grupos focales y notas de campo. Los resultados indican, entre otros aspectos que la se identifica y manejan las necesidades del estudiante y padres en función al afrontamiento efectivo de dificultades individuales y del entorno institucional y otros elementos relacionados con necesidades básicas para ellos; así como la presencia de una distribución del liderazgo entre profesionales de la institución educativa y padres a través de acciones compartidas entre ambas partes, cuyos directivos impulsaban identificándose fortalezas y dificultades, abordándose áreas de interés relativas con logros académicos, mejoramiento del rendimiento, involucrándose en comités escolares, reuniones, generándose un clima escolar inclusivo con impacto positivo y acogedor para la participación y compromiso de todos.

Se concluye que hay un fuerte y comprometido liderazgo escolar promovido por directores y equipos de liderazgo cuando se proyectan prácticas inclusivas sostenibles y garantizan procesos de enseñanza, aprendizaje y toma de decisiones compartidas. En la determinación del liderazgo directivo se crea una cultura escolar en la cual las familias se consideran incluidas; puesto que los directivos usaron métodos afines para promover culturas escolares inclusivas, generándose motivación y oportunidad para una mayor participación de los padres de estudiantes conjuntamente con los profesionales.

Uno de los aspectos básicos del antecedente señalado, se direcciona en función con el modo como los actores educativos como el directivo y padres, a través de la identificación de necesidades de los estudiantes, el trabajo colaborativo de los padres y el ejercicio de un liderazgo directivo proyectado desde la institución educativa y los padres, pueden garantizar prácticas inclusivas, procesos de enseñanza inclusivos y toma de decisiones compartidas; por tanto, es relevante el aporte que ofrece este estudio previo a la investigación presentada, por cuanto se ofrece un clima escolar inclusivo con elementos afines al propósito que anima al investigador.

Estos elementos se abordan desde una enseñanza diferenciada que significa enseñar de manera diferente mediante nuevas prácticas de enseñanza que aseguren la calidad y sea productiva. Se recomienda gestionar el tiempo de instrucción con el establecimiento de directrices para una diferenciación eficaz a partir de la identificación de conceptos esenciales, uso de la evaluación antes, durante y después de la instrucción, generar pensamiento crítico y creativo, equilibrar el trabajo entre las actividades impartidas por el docente y las elegidas por el estudiante.

La innovación a través de las prácticas inclusivas, mediante el trabajo colaborativo y como estrategia un ambiente seguro, constituyen el eje focal del anterior antecedente, por lo que su investigador parte que una práctica inclusiva surge de la detección de las necesidades en el estudiante, esencialmente, aquél con diversidad cultural, social y económica, en correspondencia con el criterios de la presente investigación, que conciben que la vulnerabilidad en el estudiante obedece a diferencias discriminatorias en estos aspectos dinámicos que resulta de su

interacción y colocan en riesgo al estudiante; por tanto, el directivo y docente líder deben implementar estrategias en función con la disposición, interés y perfil de aprendizaje, mantener diálogos colaborativos, para abordar las diferencias individuales y generar un ambiente seguro y acogedor con justicia social y sin discriminación; que en el caso concreto de la presente investigación, se toma en consideración estos aspectos como elementos facilitadores y obstaculizadores que tiene el liderazgo educativo de los Programas Propedéuticos para el desarrollo de la inclusión de todo el estudiante.

Un estudio importante con relación a las competencias de líderes educativos fue presentado en España por Gómez González, et al. (2020), quienes desarrollaron una investigación denominada: "*Avances en el liderazgo. Marco de competencias de los líderes profesionales*". El objetivo fundamental del estudio consistió en determinar el perfil competencial deseado para un ejercicio eficaz del liderazgo en las organizaciones del Tercer Sector y, específicamente, de plena inclusión. Con referencia a la metodología, se fundamentó en procedimientos participativos para detectar necesidades, análisis documental y análisis experto participativo para tomar información de los perfiles directivos y personal técnico de apoyo con relación al ejercicio del liderazgo.

Se partió de la posición,de que las organizaciones del tercer sector asociadas con la plena inclusión, requieren proceso de cambio en la cultura, procesos y estructura; para su éxito, es importante el ejercicio de un liderazgo en quienes dirigen tales organizaciones afianzadas en competencias de liderazgo para gestionar el cambio. Los sujetos de estudio fueron docentes de las universidades de Valencia y Valladolid donde se elaboró un marco de competencias clave y necesidades formativas a través de dos sesiones de trabajo, tanto con gerentes como al personal técnico experto en procesos organizacionales.

Los mismos fueron 13 directivos o gerentes de organizaciones relacionadas con personas que mantienen discapacidad intelectual; también 15 técnicos de alto nivel encargado de funciones transversales en el Movimiento Asociativo quienes participaron en sesiones para detectar competencias y capacidades. La sesión de trabajo para la detección de competencias y capacidades se realizó a partir de dinámicas estructuradas (Metaplan) o semiestructuradas (DAFO y rondas de intervención). Se concluyó que hay un marco de competencias de líderes profesionales organizadas en los siguientes ejes: conocimientos, habilidades y actitudes; también enfocados en cinco niveles: competencias personales, respecto a las personas, los equipos, la organización y el entorno.

Este orden referencial representa el fundamento para promover sistemas de aprendizaje y formación de líderes para la inclusión, cuya información recopilada permite el diseño de un programa formativo y con potencial transformador en las organizaciones de Plena Inclusión y del Tercer Sector. Se recomendó aportar datos para el diseño de perfiles competenciales en organizaciones distintas a las seleccionadas en la investigación; además, dar mayor continuidad y ampliar la base empírica, incluyendo nuevas organizaciones del Tercer Sector, con similar rigor metodológico a fin de incrementar la validez de los resultados reflejados en el estudio.

Por otra parte, se tienen algunas investigaciones en Latinoamérica los cuales sirven de fundamento en la investigación realizada, puesto que se nutre con varios elementos que sirven para detectar elementos facilitadores y obstaculizadores que tiene el liderazgo educativo de los Programas Propedéuticos para el desarrollo de la inclusión.

En este punto, un estudio que plantea la inclusión en el campo universitario, específicamente en Ecuador (Bell, 2017) llevó a cabo un estudio denominado: *"El desarrollo de los procesos sustantivos de la educación superior ecuatoriana ante el reto de la inclusión educativa*", quien parte que la inclusión en el campo educativo superior representa un desafío que requiere mayor integración y acciones para cumplir fines legales y líneas para el ejercicio de la práctica educativa. Para ello, se deben superar obstáculos como es la preparación docente y del estudiante en función con métodos y herramientas para llevar una labor exitosamente transformadora.

En tal sentido, el estudio parte de la siguiente hipótesis general de la investigación: la inclusión educativa potencia el desarrollo de los procesos sustantivos de la Educación Superior. La metodología utilizada se corresponde con el paradigma cualitativo; es un estudio tipo descriptivo-explicativo. Los sujetos de estudio estuvieron conformados por 128 estudiantes aspirantes del curso de nivelación, y 29 docentes que representan el 80,5% del claustro universitario. La recolección de información se tomó desde dos tipos de métodos; por una parte, teóricos a través de la lectura crítica e inferencial (análisis, síntesis); también, el uso del método histórico-lógico, a fin de analizar el carácter evolutivo del concepto de inclusión educativa; por otro, a través de métodos empíricos como la técnica de encuesta a modo de cuestionario, la observación y un estudio biográfico narrativo.

Los resultados obtenidos verifican la hipótesis planteada en función que la inclusión educativa fortalece el desarrollo de los procesos sustantivos de la Educación Superior

a través de la docencia, investigación, vinculación y gestión como procesos sustantivos articulados en las instituciones de educación superior. Por otra parte, se admite que las barreras que obstaculizan la inclusión educativa se focalizan en los docentes quienes pueden desarrollar la inclusión de calidad como respuesta a la diversidad a partir del acompañamiento metodológico, compromiso y sensibilidad humana hacia el estudiante. Producto de la investigación, se generó pautas reflexivas y recomendaciones a ser considerada en el desarrollo de futuras líneas de investigación en la variable estudiada con repercusión local y a nivel internacional.

En la misma línea de tiempo, Fajardo (2017), analiza los escenarios en Latinoamérica a través de un estudio denominado: "*La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos*". El objetivo consistió en ubicar el campo temático de la inclusión educativa en el marco internacional y nacional desde el punto de vista de la implementación de las políticas públicas educativas, normativas y lineamientos internacionales, nacionales, sectoriales en educación y las políticas de las Instituciones de Educación Superior que han posibilitado la creación de observatorios, comisiones, organismos, redes instituciones e interinstitucionales, comités, programas y modelos de atención a las personas con discapacidad.

Las universidades fueron localizadas en Latinoamérica como es Chile, Argentina, Ecuador y Perú; así como en Colombia, retomándose estudios realizados en el término de diez años. La metodología utilizada fue de índole cualitativa, documental. Para la recopilación de información se utilizó tesis de grado, artículos, informes, lo cual facilitó la descripción del comportamiento o evolución del sistema educativo universitario hacia una educación inclusiva para las personas en situación de discapacidad. En la exploración realizada se analizan distintas realidades afines o contradictorias entre sí en función con el reconocimiento de la garantía del derecho a la educación inclusiva en correspondencia con políticas públicas y prácticas docentes inclusivas.

En virtud del análisis de antecedentes realizado, se infiere que en Latinoamérica persisten algunas iniciativas válidas a favor de la Inclusión tanto de instituciones públicas y privadas, a fin de facilitar el acceso, promover programas de permanencia en la educación superior y con proyección social; no obstante, hay presencia de obstáculos, limitaciones, dificultades y tensiones observadas en la implementación de los lineamientos de Inclusión para garantizar la calidad y equidad educativa, así como fallas para su desarrollo, dejándose como última prioridad las necesidades educativas de la población a ser asistida por el derecho inclusivo.

A pesar de la regulación normativo-legal, ésta pareciera ser poco efectiva en gran parte de las universidades, de modo que se dificulta alcanzar la inclusión para todos los sectores socialmente excluidos siendo poco tangible en las prácticas educativas; incluso, se observa mayor grado de exclusión en estudiantes discapacitados en la educación superior; todo ello, aunado al incipiente análisis de estrategias para adaptar y adoptar políticas públicas de inclusión a la educación superior.

Por otra parte, establece como obstáculos para el ingreso y permanencia del estudiante la carencia de macro políticas gubernamentales, el desconocimiento del docente sobre temas de inclusión, lo que genera barreras de comunicación, estructurales y socioculturales. Además, pese al reconocimiento que las tecnologías de información y comunicación representan una herramienta necesaria para la inclusión, no mantiene una cobertura que cumpla expectativas. Esto permite la identificación de vacíos teóricos y prácticos, hallazgo que impulsa la generación de otros estudios en este nivel.

Estas dificultades forman parte de algunos referentes tratados en la investigación presentada, primordialmente cuando se destacan algunos elementos que obstaculizan la inclusión, es el caso de contar con políticas de inclusión y normativas legales afines a la inclusión, pero cuya aplicación en el contexto real carece de efectividad, falta de preparación en el docente para promover acciones inclusivas, dificultades en la comunicación y poca cobertura de los medios digitalizados; razón expuesta en algunos párrafos del presente estudio.

La metodología utilizada se inscribió bajo un enfoque cualitativo, descriptiva, modalidad estudio de caso. Los sujetos de estudio fueron tres padres, cuatro docentes, tres miembros del personal no docente y un intendente (padre de familia); además, se realizó dos entrevistas al director al comenzar la recogida de información y otra un mes después. Por otra parte, se trabajó con dos grupos focales de seis padres y madres y seis estudiantes. La recolección de información se realizó mediante una entrevista individual; también se tomó información documental acerca del rendimiento escolar; además, datos informativos sobre el personal y los estudiantes, y planes anuales tanto en el área académica como pastoral.

Se concluyó en el liderazgo directivo presenta un alto impacto en el desarrollo de las personas y de la organización, así como en el aprendizaje de los estudiantes. Los rasgos que caracterizan ese liderazgo son entre otros, la cohesión del equipo docente en torno a una visión, la

sistematicidad de los procesos organizacionales, el desarrollo profesional docente a través del acompañamiento y la supervisión y de procesos formativos formales. Por otra parte, se evidencia un acercamiento a una comunidad escolar donde se generan procesos de liderazgo en el directivo y en la autoridad compartida con docentes y demás personal para lograr una convivencia armónica, se resuelvan conflictos con respeto y se desempeñen dignamente y con eficacia, aunado a la presencia de una cultura escolar en función con los valores procedentes del carisma y compromiso de todos.

Uno de los elementos de las políticas de inclusión se funda en la vulnerabilidad en el estudiante, cuya comprensión de su concepto por parte de los actores educativos puede representar la facilitación u obstaculización para la inclusión; por tal razón, el estudio que antecede aporta el insumo necesario para establecer cuál es el papel que juega el directivo cuando debe liderar desde su posición aquellos contextos altamente vulnerables, siendo oportuna la inferencia realizada en torno a la importancia del impacto que el liderazgo directivo ejerce no sólo en las personas.

En el mismo contexto mexicano, Cruz & Tecaxco (2018), consideran que los directores escolares están comprometidos responsablemente con la promoción de la educación inclusiva cuando se coloca en práctica dicho derecho. De allí, que realizaron una investigación denominada: "*El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo*". El objetivo consistió en dar respuesta a la interrogante: ¿Cómo es entendida la educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión que realizan los directores? La investigación se desarrolló bajo una metodología de tipo cualitativa, con alcance descriptivo e interpretativo, de corte transversal. La población de estudio estuvo conformada por directores de 15 instituciones de educación primaria ubicadas en los municipios de Huejotzingo, Chiautzingo, Tlaltenango, Calpan y Domingo Arenas, pertenecientes al Estado de Puebla, México.

En los resultados se determina que, en la construcción de categorías intermedias, los referentes empíricos demuestran que el directivo asocia la discapacidad con una condición deficitaria, como anormalidad, imposibilitado para realizar actividades normales, con posibilidad limitada, por tanto, se deben tomar decisiones por ellos, sin permitirles expresar sus necesidades debido al estigma como sujetos frágiles, sin atributos, controlados y sometidos a control social.

Estos estudios colocan la figura del directivo como esencial para promover la educación inclusiva en la delimitación de barreras que limitan la participación del estudiante, solo a través de él, se puede generar y motivar cambios que cobran su importancia cuando se acompaña con un tipo de liderazgo en virtud de la influencia trascendental; además, sea percibida como referente de transformación y fortaleza para todos los integrantes de la comunidad institucional. Igualmente, se aborda la inclusión desde una amplia visión que trasciende de aquellos estudiantes con discapacidad, tal como se trata en las investigaciones.

En el contexto de Chile, el liderazgo y la inclusión ha sido un tema de interés en la educación; así, se tiene a Garay (2016), quien desarrolló un estudio titulado: "*Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile*". El objetivo consistió en analizar los efectos del liderazgo de Rango Total en el rendimiento académico y la eficacia percibida, de la organización escolar, a través de variables mediadoras, como la participación, el esfuerzo extra y la satisfacción, a partir de instrumentos adaptados, elaborados y fundamentados teórica y operativamente.

Se constató que hay diferencias de media entre las perspectivas de los docentes respecto de los directivos, cuando se pondera el tipo de liderazgo que se ejerce. Además, hay diferencias significativas que se advierten en el nivel de satisfacción que alcanzan los docentes y directivos en su trabajo en el centro, así como en su disposición a realizar Esfuerzo Extra. En el liderazgo transformacional, si bien logra un alto efecto sobre la variable participación, este no logra tener un impacto sobre la variable dependiente, efectividad organizacional; pero presenta un impacto significativo sobre la variable mediadora Satisfacción y en este caso si se logra un impacto sobre la Efectividad Organizacional, pero a ello también contribuye de en un nivel no despreciable, el Liderazgo Transaccional.

El antecedente anterior, indica la importancia que tiene para el docente y directivo el ejercicio del liderazgo para el logro de los aprendizajes en el estudiante en algunas organizaciones escolares cuando se promueve la calidad educativa, porque el líder resulta un agente de primer orden para asegurar la excelencia y el mérito de las instituciones escolares, tal como se destaca en el discurso de este estudio previo y en el estudio presentado.

En lo correspondiente con la inclusión, precisamente en el ámbito universitario, y en el marco de profundas reformas al sistema escolar superior chileno, Vásquez & Alarcón (2016), llevaron a cabo un estudio denominado: "*La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales*". El objetivo consistió en rastrear la construcción del concepto de

inclusión en los planes estratégicos de algunas universidades chilenas, que se encuentra, por lo general, en la declaración de las misiones y valores.

Dichas declaraciones se contrastan con líneas de la Unesco acerca de cómo implementar medidas de atención sin exclusión en sistemas escolarizados; por tanto, a rastrear la construcción del concepto de inclusión, inicia el desarrollo del estudio por identificar el aporte de las universidades a la comprensión de la inclusión como política y práctica; también, el aporte de la inclusión como cultura; y finalmente, identifica indicadores de inclusión que no son atendidas por las universidades.

Se concluyó que las universidades chilenas asumen de modo incipiente el desarrollo de una sociedad más inclusiva, por lo que la construcción del concepto de inclusión parte de valores y misiones asumidos en planes estratégicos; además, cuando se intenta dar respuesta a la pregunta de investigación se tiene que los conceptos asociados a la inclusión se asocian con referentes culturales más que con el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas.

En virtud con relación a las prácticas y políticas inclusivas, que las universidades desarrollan el proceso de aprendizaje, pero con divergencias en los intereses para promoverlo, movilizan recursos, promueven una institución para todos y, con menor frecuencia, organizan apoyos para ser receptora de estudiantes con diversidad. Además, tanto universidades privadas como tradicionales se interesan en el desarrollo de políticas y prácticas ajustadas al desenvolvimiento profesional del personal de la institución.

Por otra parte, Carrasco & González (2017), realizaron un estudio denominado: "*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*". El objetivo consistió en analizar la percepción de los directores de establecimientos educacionales sobre la implementación de la Ley de Inclusión, y analizar qué tipo de liderazgo prevalece en su gestión. La investigación se adhiere al paradigma cualitativa, es un estudio exploratorio con enfoque comprensivo-interpretativo. Los sujetos de estudio fueron 10 directores/as de establecimientos educativos de la Región de Metropolitana y de la región del Libertador General Bernardo O'Higgins de Chile.

La técnica empleada para obtener la información fue la entrevista en profundidad y de carácter semiestructurada, la cual cumplió parámetros de validez mediante el procedimiento del juicio de expertos. En el análisis se empleó enfoques que abordan el liderazgo en las escuelas como factor transformador de interacciones sociales y pedagógicas, que aprecian la diversidad y promueven la participación mediante el despliegue de múltiples liderazgos, para lograr que la escuela sea un espacio inclusivo.

En las conclusiones se destaca que los directores no muestran diferencias significativas con relación a su percepción acerca de la norma jurídica establecida en la Ley de Inclusión o modo de liderar cambios; esto en virtud que las políticas públicas se distancia de la incorporación efectiva a comunidades escolares, son deficientes porque a pesar de recibir orientaciones sobre inclusión, poco promueven espacios para la adecuación de las instituciones tal como se ordena legalmente; además, hay obstáculos para generar espacios participativos y de labor colaborativa fundada en la confianza para la construcción de una cultura inclusiva cuando se observa una dinámica vertical del sistema escolar que reproduce en la interacción social establecida.

En el mismo contexto de Chile, y en consideración con el liderazgo y la inclusión, un equipo de investigación conformado por Rojas, et al. (2018), citado por Palma, et al. (2016), elaboraron un estudio titulado: "*Liderar la inclusión educativa en Chile, tendencias nacionales y una aproximación al caso de la región de Magallanes*". El objetivo consistió en conocer y analizar las posibilidades, oportunidades y también los obstáculos y nudos críticos de la implementación de la ley de inclusión para (des) favorecer procesos de liderazgo directivo orientados a la justicia social. El estudio se corresponde con el paradigma mixto cuanti-cualitativo.

En su primera fase cuantitativa se aplicó y analizó como técnica de recolección de datos una encuesta dirigida a varios directivos de cuatro escuelas municipales en regiones de Chile como Iquique, Coquimbo, Puerto Montt y Magallanes. Una segunda fase cualitativa a través de un estudio de casos a partir de grupos focales y entrevistas dirigidas a personal directivo, docente, centros de apoderados y de estudiantes de cuatro sedes educativas pertenecientes a la región de Magallanes; es decir en la localidad de Punta Arena y Puerto Natales.

La muestra estuvo conformada por 157 escuelas distribuidas en las regiones de Tarapacá, Coquimbo, Los Lagos y Magallanes. Los investigadores encontraron a modo de conclusión, que en gran parte de las instituciones hay una concepción limitada sobre la inclusión sólo hacia personas con necesidad educativa especial, lo cual hace difuso su conocimiento; en consecuencia, se obvian referentes como la pobreza y contexto sociocultural (lengua materna similar, pero de diversos países, nivel socioeconómico bajo, diversas culturas religiosas).

También, se percibe que la ley 20.845 de Inclusión Escolar impactará en la diversidad del estudiante en función con las dificultades individuales no en virtud de la condición social. Por otra parte, se ejerce un liderazgo instrumental; sin embargo son llamados por la justicia social como actores educativos, puesto que consideran que para liderar la implementación de la Ley y sus principios se debe focalizar en la satisfacción de tres necesidades cruciales como es promover menos presión en torno a los resultados en pruebas comparativas a nivel nacional e internacional, le siguen más recursos para contratar profesores especializados en inclusión escolar y mayores recursos para invertir en materiales e infraestructura (Alcalde, 2015).

Igualmente, refieren como obstáculos para hacer efectiva la Ley señalamientos como falta de tiempo destinado para planificar acciones inclusivas colaborativas, carencia de capacitación para trabajar en aulas con diversidad, entre otras razones.

El antecedente fija posición acerca de las acciones que el líder debe asumir frente a la inclusión educativa, posicionamiento que adquiere un carácter instrumental, sólo a fin de satisfacer necesidades institucionales, observándose un desinterés hacia el real sentido de inclusión como proceso multidimensional direccionado con procesos sociales (no a estudiantes diferentes) cuyo propósito es promover valores de justicia social en las instituciones; además, se plantean obstáculos similares al estudio presentado cuando se hace mención a la competencia de gestión en el líder en razón del tiempo dedicado a acciones de inclusión; igualmente, se suma metodológicamente bajo un paradigma cuali-cuantitativo, similar al estudio presentado cuando se combinan ambos paradigmas, siendo estos aportes referenciados en su oportunidad.

Finalmente, Valdés Morales & Gómez-Hurtado (2019), realizaron una investigación denominada: "***Competencias de prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social***". El objetivo consistió en describir competencias y prácticas de liderazgo claves que permiten el avance hacia un modelo de escuela inclusiva.

El estudio fue documental, diseño bibliográfico. En el mismo, se lleva a cabo una revisión documental de dos investigaciones sobre liderazgo e inclusión determinándose la concurrencia entre ambos referentes en función con los resultados obtenidos. A partir de esta descripción, se presentan diez competencias o prácticas de liderazgo, entre estas se tienen algunas de mayor afinidad con el trabajo de investigación presentado como son: (a) Liderando el ideal de educación inclusiva fundamentado en que para avanzar hacia dicho modelo, la inclusión debe ser un objetivo de carácter institucional; por tanto, los autores profundizan planteamientos como los señalados por Valdéz & Gómez-Hurtado (2019).

Parten que el ideal de un liderazgo para la inclusión debe ponderar la cultura de la inclusión a través de equipos directivos en reuniones colectivas, trabajo colaborativo y esencialmente, impulsar mecanismos para tratar elementos obstaculizadores; en otras palabras, los directivos deben promover la inclusión, no solo opinar sobre su aceptación. Otra práctica o competencia de liderazgo se funda en la construcción de una comunidad inclusiva con compromiso y de modo sistemática; de allí, que remite a la literatura al plantear que los equipos directivos impulsan la participación real del estudiante cuando hay apoyo del adulto, tal como especifica Boekhorst (2015), donde la labor directiva de los equipos de gestión son fundamentales para intervenir desigualdades en las instituciones educativas; por tanto, dichos equipos son relevantes en la construcción de escuelas participativas según reseña Lorea Leite, et al. (2012), al signar un papel importante al equipo directivo en este propósito.

De este modo, se fortalece la comunidad escolar; y por ende, las políticas educacionales más inclusivas y justas. Igualmente, establece la práctica de liderazgo basado en la colaboración por parte de todos y todas. En este sentido, se nutren de buena parte de la literatura para explicar cómo desarrollar una escuela colaborativa, es el caso de Cruz & Tecaxco (2018), quienes señalan que se debe desplegar la inclusión a través del principio colaborativo y Batista & Valcárcel (2018), cuando opinan que se debe impulsar la colaboración de toda la comunidad educativa en las escuelas inclusivas.

La revisión de las investigaciones relacionadas con el liderazgo para la inclusión, trátese de extranjeras o nacionales, dan cuenta que el liderazgo en el espacio educativo representa un compromiso importante de estudios sobre mejora escolar; esencialmente, cuando es ejercido por directivos o docentes, por cuanto sin duda, se devela la influencia, iniciativa y acciones de promoción en los resultados escolares de los estudiantes cuando el líder atiende parámetros de inclusión en honor a los principios rectores de los derechos humanos inalienables como son la no discriminación y justicia social.

CONCLUSIONES

Promover o desarrollar la inclusión a través del liderazgo educativo, significa posicionar pensamientos en programas de acción afirmativa conducentes al establecimiento del derecho educativo bajo idearios de equidad y justicia social, merecedor de quienes muestran talento, mérito,

excelencia y son profundamente vulnerables, lo que invita a cuestionar la hoja de ruta hacia una construcción de sistemas equitativos e inclusivos para todos los estudiantes, porque claramente emergen contradicciones con fenómenos que a diario se desdibuja en el Programa Propedéutico, y en este supuesto, avanzar hacia la construcción de esquemas y modelos de acción afirmativa más inclusivos, implica filtrar cambios en modos de admisión para que, puedan permearse en subjetividades de los actores educativos a través de prácticas de aula y en las políticas de inclusión emanadas del mismo Estado chileno, por cuanto imperan fórmulas que conllevan a una fuerte discriminación inclinándose su balanza en el orden social y académico.

En consecuencia, es importante asumir la conducción de un liderazgo comprometido con la inclusión porque resulta evidente e inadmisible que, comparativamente son los estudiantes de menores ingresos quienes se encuentran muy por debajo del nivel de quienes pueden acceder a la educación superior

Una aproximación del liderazgo sostenible primordialmente se caracteriza por su compromiso con la responsabilidad social y compartida en la cual se conjuntan experiencias para articular la inclusión al acceso a educación superior mediante Programas de Nivelación y Tutoría Académica de estudiantes con talento académico y de sectores desfavorecidos, que, mediante la intervención de la competencia de gestión, humana y técnica ejerza la influencia necesaria para guiar procesos participativos hacia una educación para todos (EPT), promueva logros individuales y grupales, esté abierto a los cambios y transformaciones e integre prácticas inclusivas sostenibles en el tiempo hasta lograr la meta deseable como es la titulación académica de estudiantes vulnerables socialmente, incluso, hasta hacer vida productiva, sin mediación de la falta de oportunidades, exclusión o discriminación alguna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alaníz Hernández, C. (2021). Políticas educativas para primera infancia en Chile y México: reconocimiento legal, cobertura y atención. ***Revista Colombiana de Educación, 1***(82).

Batista Hernández, N., & Valcárcel Izquierdo, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. ***Opuntia Brava, 9***(2), 22-28.

Batista Hernández, N., & Valcárcel Izquierdo, N. (2018). Validación Teórica de La Estrategia para el Desarrollo de la Competencia Emprender como Contribución a la Formación Integral del Estudiante De La Educación Preuniversitaria. ***Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 3***(3), 103-116.

Bell, R. F. (2017). El Desarrollo de los Procesos Sustantivos de la Educación Superior Ecuatoriana ante el Reto de la Inclusión Educativa. ***Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11***(1), 199-212.

Boekhorst, J. A. (2015). The role of authentic leadership in fostering workplace inclusion: A social information processing perspective. ***Human Resource Management, 54***(2), 241-264.

Carrasco Sáez, A., & González Martínez, 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. ***Educación y Ciudad,*** (33), 63-74.

Cruz Vadillo, R., & Tecaxco Tapia, B. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo. ***Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education, 2***(2), 49-73.

Delgado, L. E., Torres-Gómez, M., Tironi-Silva, A., & Marín, V. H. (2015). Estrategia de adaptación local al cambio climático para el acceso equitativo al agua en zonas rurales de Chile. ***América Latina Hoy, 69***, 113-137.

Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. ***Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11***(1), 171-197.

Garay Oñate, S. (2016). Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile. https://eprints.ucm.es/id/eprint/40417/1/T38095.pdf

Gómez González, F. J., Lacasta Reoyo, J. J., Martínez-Tur, V. A., & Rodríguez Sumaza, C. (2020). Avances en el liderazgo: marco de competencias de los líderes profesionales. Siglo Cero, 49 (4), 7-34.

Henríquez, N., & Escobar, D. (2016). Construcción de un modelo de alerta temprana para la detección de estudiantes en riesgo de deserción de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. ***Revista Mexicana de investigación Educativa, 21***(71), 1221-1248.

Kremerman, M. (2007). El desalojo de la universidad pública. Opech.

Lorea Leite, M. C., Moreira Hypolito, Á., Dall'Igna, M. A., Cóssio, M. F., & Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista mexicana de investigación educativa, 17*(52), 89-113.

Machado-Casas, M., Alanis, I., & Ruíz, E. (2017). La tecnología como inclusión educativa de la diversidad cultural: Transformando practicas informales de educación en los Estados Unidos. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,29, 55-66.

Ortega Chávez, W., Pozo Ortega, F., Vásquez Pérez, J. K., , Díaz Zúñiga, E. J., & Patiño Rivera, A. R. (2021). *Modelo ecológico de Bronferbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre: de la lógica difusa a la lógica plitogénica*. Infinite Study.

Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y., & Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania (Punta Arenas), 44*(2), 131-158.

Passeron, J. C., & Bourdieu, P. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Siglo XXI.

Porter, G., & Towell, D. (2017). Advancing inclusive education: Keys to transformational change in public education systems. Centre for Inclusive Futures & Inclusive Education Canada.

Silva Jiménez, D., Valenzuela Mayorga, J. A., Rojas Ubilla, M. E., & Batista Hernández, N. (2021). NeutroAlgebra for the evaluation of barriers to migrants' access in Primary Health Care in Chile based on PROSPECTOR function. *Neutrosophic Sets and Systems, 39*(1), 1.

Sverdlick, I., Ferrari, P., & Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. *Un estudio comparado en cinco países de América Latina.* Laboratorio de Políticas públicas de Buenos Aires.

Valdés Morales, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional, 58*(2), 47-68.

Vásquez, B., & Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 53*(2).

Presentation date: July, 2021 , **Date of acceptance**: Agust, 2021, **Publication date:** September, 2021

05

STUDENTS' OPINIONS REGARDING ON GIVING MATHEMATICS EDUCATION ONLINE, SUGGESTIONS ABOUT IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION, A COVID-19 PANDEMIC STUDY

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA EDUCACIÓN EN MATEMÁTICAS EN LÍNEA, SUGERENCIAS SOBRE LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, UN ESTUDIO PANDÉMICO COVID-19

Hediye Sarikaya Yetiş[1]
E-mail: hediye.sarikaya@neu.edu.tr
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6631-6441
Mehmet Salih Yarimsakalli[1]
E-mail: myarimsakalli@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1546-2166
[1] Near East University. Turkey.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Yetiş, H. S., & Yarimsakalli, M. S. (2021). Students' opinions regarding on giving mathematics education online, suggestions about improving the quality of education, a Covid-19 pandemic study. *Revista Conrado, 17(82)*, 43-60.

ABSTRACT

The study aims to determine the students' views on teaching mathematics online and get their suggestions for improvement. The participants were 125 students who study at 25 different departments from different faculties at a private university during the academic year of 2020-2021. The quantitative-qualitative mixed pattern model is utilised in the research. An online form was created in Google Forms and sent to students. In this form, there were some questions regarding their sex, age, departments that they studied in high school, departments they currently enrolled in, and 10 questions related to the research. Participants made many positive and negative opinions about online mathematics education. The answers given by the participants to the questions were examined in separate tables and analysed according to the departments they graduated from high school (numerical and verbal weighted). At the end of the study, researchers made suggestions about to minimize the difficulties experienced during online mathematics education and to increase distance education quality.

Keywords:

Distance Education, Mathematics Education, Student, Use of Technology, Views on Online Education.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo determinar las opiniones de los estudiantes sobre la enseñanza de las matemáticas en línea y obtener sus sugerencias para mejorar. Los participantes fueron 125 estudiantes que cursaron estudios en 25 departamentos diferentes de diferentes facultades de una universidad privada durante el curso académico 2020-2021. En la investigación se utiliza el modelo de patrón mixto cuantitativo-cualitativo. Se creó un formulario en línea en Google Forms y se envió a los estudiantes. En este formulario, hubo algunas preguntas sobre su sexo, edad, departamentos que estudiaron en la escuela secundaria, departamentos en los que se inscribieron actualmente y 10 preguntas relacionadas con la investigación. Los participantes hicieron muchas opiniones positivas y negativas sobre la educación matemática en línea. Las respuestas dadas por los participantes a las preguntas fueron examinadas en tablas separadas y analizadas según los departamentos que egresaron de la escuela secundaria (ponderados numérica y verbalmente). Al final del estudio, los investigadores hicieron sugerencias para minimizar las dificultades experimentadas durante la educación matemática en línea y aumentar la calidad de la educación a distancia.

Palabras clave:

Educación a distancia, educación matemática, estudiante, uso de tecnología, opiniones sobre la educación en línea.

INTRODUCTION

It is seen that 21st-century skills have an important place in terms of technology integration in education. In general, 21st-century skills are grouped under three headings, and each one is divided into branches. These can be listed as:

1. Learning and Innovation: Creativity and innovation, Critical Thinking and Problem Solving, Communication and Collaboration.
2. Information, Media and Technology: Information, Media and Technology Literacy.
3. Life and Career: Flexibility, Adaptation, Enterprise, Social Skills etc.

It is seen that each category mentioned has great importance in terms of education and teaching. This study is generally related to the information, media and technology literacy facet of the second category. It is inevitable for individuals living in the 21 st-century to be media, internet and computer literate when thought that information is formed, primarily through the internet and media (Candarli & Yuksel, 2012). Technology usage is one of the factors that created 21st-century skills. The rapid use of technology and technology adaptation made it compulsory to use it in education and teaching. Mainly due to the Covid-19 pandemic occurring nowadays, individuals perform almost all functions through technology. Phone, tablet, desktop computer and laptop are among the most used technological tools. It is seen that students prefer phones, tablets and laptops while participating in online educations due to their health concerns. Students who have difficulties in using technology experience difficulties in their education; hence, students must possess 21st-century skills (Chiu, 2021).

The emergence of Covid-19 in the world appeared with the report of pneumonia with an unknown cause to the World Health Organization (WHO) China Country Office on 31 December 2019 in Wuhan, China. The WHO has started to work by forming expert teams to analyse the data, make recommendations, and act in coordination with its stakeholders. "International Health Emergency" declaration announced on 30 January 2020. On 11 February 2020, the WHO declared the epidemic as Covid-19. As a result of this situation, chaos has started to occur, especially in the health and education system. This period which declared as "pandemic", caused a break to face-to-face education among all the primary, middle, high schools and universities located in Turkey and the Turkish Republic of Northern Cyprus. The distance education system started on 23 March 2020 with the Higher Education Institution's decision in the meeting held on 18 March 2020.

Education, which is defined as the process of deliberately inducing desired behaviour change through an individual's experience, is a process affected by the developments of our age (Gürer, et al., 2016). There are some changes in education paradigms due to the developments in information and communication technologies and findings obtained from new research in the 21st-century (Inan, et al., 2017). As a result of these changes, some differences are observed in educational environments, teaching approaches, course materials, learning methods and techniques. In addition to previous education concepts, concepts such as e-learning, web learning, web 2.0 tools, online education, and distance education have started to be used and took their place in the literature (Tamah, et al., 2020). Thus, traditional education methods move towards taking on a different appearance in the information age. Distance education has taken its place in education with the opportunities provided by information and communication technologies to human beings, and also, it has provided the formation of new basic concepts related to education.

Distance Education is conducting educational activities without physical interaction through tools such as television, computer, tablet, and mobile phone (Candarli & Yuksel, 2012). Distance education, in which learning occurs, where all kinds of interaction between learner and teacher are provided, and where learner and teacher come together, differ within the formal education process's scope. In this case, it can be said that the factors affecting learning also vary. Some of the factors that affect the educational process generally are motivation, sense of community, cognitive load and anxiety levels (Chiu, 2021). According to distance education, developed as an alternative to traditional face-to-face education, is the most significant change brought by information and internet technologies to educational environments.

It is predicted that distance education will become more widespread in the period after the Covid-19 pandemic, and it has been found that this education method generally has the following features and benefits (Jones, 1996; Santana De Oliveira, et al., 2018): (1) Being able to participate in the teaching process at any time and place; (2) the opportunity to access course content or material at any time; (3) that teacher and learner are present in different physical environments; (4) use of educational media or other tools; (5) bidirectional communication between student and teacher; (6) the ability to individualize education as well as delivering it to the masses; (7) providing cheaper training opportunities; (8) offering flexibility and diversity in teaching and learning processes; (9) reduce the inequality of opportunity and possibility and provide the

student with a rich learning opportunity; (10) to be able to benefit from experts in different places.

With the start of online education at universities, students' positive or negative opinions about online courses have emerged. Although distance education provides many benefits in social, economic, individual and education system areas, it also contains some difficulties and limitations (Tamah, et al., 2020). Among the benefits; information can spread rapidly from the source of education to the world, it keeps students' motivation at the highest point since there is no time and space limitation, the evaluation is done more objectively, and it provides a low-cost opportunity because there is a material limitation.

The limitations are that all courses are not suitable for distance education, lack of face-to-face communication in learning environments, that feedback and correction cannot be provided instantly during learning, lesson planning problems of individuals who have not gained the habit of individual study, communication problems in crowded student groups, and the economic dimension of infrastructure work required for distance education (Tamah, et al., 2020; Chen, et al., 2020).

It is seen that mostly the provision of numerical courses on the distance education platform leads students to an immense emptiness. It is seen that students have positive opinions about online mathematics education. Some of the positive thoughts are (1) that students can access the lessons whenever they want, and (2) that since the courses are recorded on the distance education platform, they have the chance to look at the subjects again while studying (Sarıkaya & Yarımsakallı, 2020). They indicated the system's benefits that students gained the learning environment they could not usually have at their university, and also, they benefited from different experts' experiences in their fields with the activities carried out via video conferencing.

Due to today's adverse health conditions, the urgent transition to distance education has negatively affected the students. It is clear that the adaptation of students to online courses takes time. Especially in online mathematics education, there are some significant consequences for students, such as having difficulty understanding the subjects and not adapting to the process. This study aimed to reveal students' opinions about online mathematics education during the pandemic period and to receive suggestions for its development. During the study, students will be divided into groups according to the departments they graduated from high school, and their opinions will be examined separately for each question in the interview form. The purposes of separating and comparing students according to the departments they graduated from high school are as follow;

To determine whether the students who studied in the verbal field and the students who studied in the numerical field have the same views

To see / determine whether vocational high school graduates and regular high school (Mathematics and Science, Turkish and Mathematics, Social) graduates have similar opinions about online mathematics education

By taking into account the students' departments graduated from high school, revealing the differences and similarities between face-to-face mathematics education and the distance mathematics education

To determine whether there are common problems faced by students during their online math education according to the departments they graduated from high school

To determine / reveal whether there are common suggestions for the development of online mathematics education among the Vocational High School, Mathematics and Science, Turkish and Mathematics and Social graduates

All determined goals were applied one by one for a total of 10 questions in the online interview form, and the results were compared.

MATERIALS AND METHODS

All primary, secondary and higher education institutions switched to online education with the sudden appearance of the Covid-19 pandemic in our country after the face-to-face start of education in the 2019 - 2020 Spring period. In this study, students' opinions and thoughts on providing mathematics education in distance education were evaluated. In this context, "Opinions of Students the Delivery of Mathematics Education in the Form of Distance Education" has been included, and a qualitative-quantitative mixed pattern research model has been adopted.

The research participants consisted of students from different faculties and departments who take Mathematics courses in a private university during the 2020-2021 Fall semester. Our study group consists of 125 (N = 125) voluntary students studying in 25 different departments in different faculties. Distribution by demographic information is summarized in Table 1. Some abbreviations were used in the study, and they are summarized as follows to understand the study better:

MS: Mathematics and Science

TM: Turkish and Mathematics

SOC: Social

VHC: Vocational High School

Table 1. Students' Demographic Information.

		N	%	Branch/Department
Sex	Male	MS = 47 TM = 3 SOC=4 VHC= 32	68.8	Mathematics Education (9), Electrical and Electronics Engineering (19), Civil Engineering (13), Mechanical Engineering (13), Primary Mathematics Education (10), Natural Gas and Petroleum Engineering (1), Automotive Engineering (4), Banking and Finance (5), International Business (1), Computer Engineering (7), Audiometry (1), Medical Imaging Techniques (6), Business Administration (5), Classroom Teaching (9), Psychology (6), Accounting and Tax Applications (3), Gastronomy (3), Food Engineering (2), Foreign Trade (1), Tourism and Hotel Management (4), Biomedical Device Technology (1), Nutrition and Dietetics (2)
	Female	MS = 15 TM = 14 SOC=3 VHC = 7	31.2	
Age	Age of 19-23	MS = 40 TM = 13 SOC=7 VHC = 28	70.4	
	Age of 24-28	MS =12 TM = 3 SOC= 0 VHC = 9	19.2	
	Age of 29-32	MS = 6 TM = 1 SOC= 0 VHC = 2	7.2	
	Age of 33-37	MS = 4 TM = 0 SOC= 0 VHC = 0	3.2	

62 students from MS, 39 VHC, 17 TM and 7 SOC graduates voluntarily participated in the study. 68.8% of the participants are men, and 31.2% are women. The youngest participant is 20 years old, and the oldest is 37 years old.

Interview technique was used to reveal student views about providing mathematics education as distance education. The data of the research were obtained through a semi-structured interview form. Four field experts were consulted for that matter and got approved to determine the validity and reliability of the questions in the semi-structured interview form. While preparing the interview form, care was taken to ensure that the questions could reveal the status of Mathematics education and the students' problems during the distance education process. Due to the Covid-19 pandemic process, face-to-face meetings could not be held with the participants. Interview form questions were prepared in the "Google Forms" program and sent to the students in a form format. In the interview form prepared for students on Google Forms, the students were asked about gender, age, the department they graduated from high school and the department they are currently studying at the university. In order for students not to have difficulty understanding the meanings of some words in the questions prepared on Google Forms, an information box was opened, and definitions were included in the form. The responses of the participants were also received via Google Forms. The data were collected during January and February 2021.

Table 2. Interview Form Questions Created for Students.

Is mathematics lesson suitable for distance education? Why is that? Explain.
Does online math education have the same features as face-to-face math education? Why is that? Explain.
What are the advantages of online math education? Why is that? Explain.
What are the difficulties you face during online math education? Why is that? Explain
Are the methods and techniques used by lecturers suitable for online mathematics education? Why is that? Explain.
Are the teaching materials used by the lecturers sufficient? Why is that? Explain.
What kinds of teaching tools (graphic tablet, tablet, external software etc.) do lecturers use during online math education? What are the advantages / disadvantages of the teaching tools used? Explain.

Should students be educated about the platforms where education is given before starting to provide mathematics education in the form of distance education? Why?
What should be done to increase the quality of online mathematics education? Why is that? Explain.
Do you think that teachers should improve in technological formation as well as in professional formation (pedagogy)? Why is that?

In Table 2, the interview form questions directed to the students are shown and the answers given to these questions were examined in detail in the study.

Among the qualitative data analysis types, the most commonly used method is content analysis. This method is generally used in analysing written and visual data (Silverman & Data, 2001). The primary purpose of content analysis is to reach the concepts and relationships that explain the collected data. For this purpose, the data collected must first be conceptualised, then organised logically according to the emerging concepts, and the themes presenting the data must be determined accordingly. The content analysis process is to gather similar data within the framework of specific concepts and themes and interpret them in a way that the reader can understand (Santana de Oliveira, et al., 2018).

After this analysis method, a framework was created according to the themes, the data were processed, and the findings were defined and interpreted. Thus, descriptive analysis has been created. The data obtained in the descriptive analysis are transferred in the form of quotations as they are unchanged. The aim is to present the results we have conveyed to the reader in an edited and interpreted form. Briefly, descriptive analysis can be defined as summarising and analysing data obtained under previously determining titles. The descriptive analysis consists of four stages. These are: (1) Creating a framework for descriptive analysis, (2) Processing the data according to the thematic framework, (3) Identifying the findings, (4) Interpreting the results (Sarıkaya & Yarımsakallı, 2020; Chiu, 2021). Different operations are performed at each stage of descriptive analysis (Chen, et al., 2020). These are: (1) At the stage of creating a framework for descriptive analysis, a framework for data analysis is developed, starting from the research questions, the research's conceptual framework, or the dimensions included in the interview and/or observation. (2) In the process of data processing according to the thematic framework, the data obtained are read and organised according to the frame created previously. (3) When defining the findings, the data edited at the last stage are defined and supported with direct quotations where necessary. (4) During the interpretation of the findings, the explanation, association and interpretation of the identified findings are made. Explaining the cause-and-effect relationships between the results and making comparisons between different cases, if necessary, help the researcher's interpretation be more qualified.

RESULTS AND DISCUSSION

In this section, findings regarding the students' views on the delivery of Mathematics education in online education, the results of which were obtained from the interview form, are presented. Tables were created by the researchers at the end of the coding and tabulation process of the content analysis performed on the data obtained as a result of the interview form sent to the students. Tables were made with the data obtained from the interview forms, and all of them are discussed in detail below.

Table 3. Positive views of the students regarding the question "Is mathematics lesson suitable for distance education?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Positive Views	MS	TM	VHC	SOC	Total
It is a suitable course. It depends on the learning level and the lecturers' style of expression.	6	3	4	-	13
SuiTable	8	2	6	-	16
Due to the pandemic period we are in, I think that online mathematics lessons are efficient.	3	-	2	-	5
It is a suitable course as long as the necessary materials are provided.	1	-	-	1	2
Recording lectures and listening to lectures over again results in better learning.	-	-	2	-	2
Students try harder, which results in better learning.	1	-	-	-	1

It is absolutely suitable. Theoretical knowledge and the applications carried out in the light of this information are only possible by following the teacher, and there is no physical obligation to teach. The student can also learn this information through distance education.	1	-	-	-	1
Using appropriate technological tools (tablet, computer, etc.) causes the lesson to be efficient.	2	1	-	-	3
Explaining the topics on the slides causes faster processing and more time is left to solve questions.	2	1	2	-	5
Lessons in the classroom can also be done on the distance education platform.	1	-	3	-	4
Since we are in dialogue, we are not far from the classroom environment.	2	-	-	-	2
Online mathematics lessons on the computer have the same feature as face-to-face education.	2	1	1	-	4
Total	29	8	20	1	58

When Table 3, is examined, 58 students participating in the survey, that is, 45.6% of the participants, argued that it is appropriate to conduct mathematics lessons in the form of distance education. When examined in more detail, 46.77% of the MS group, 47.06% of the TM group, 14.29% of the SOC group and 51.28% of the VHC group found it appropriate to teach mathematics as distance education.

Table 4. Negative opinions of the students regarding the question 'Is mathematics lesson suitable to be given in the form of distance education?'

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Negative Opinions	MS	TM	VHC	SOC	Total
No. Explaining the numerical lectures on slides causes the subject not to be understood.	2	1	2	-	5
It is more appropriate to demonstrate mathematical operations on a whiteboard in face-to-face education.	2	-	2	-	4
Since the mathematics lesson is a difficult lesson, students are more afraid and distant from the lesson during the distance education process.	1	-	-	-	1
The student should listen to the teacher one to one. Without the order in the classroom, the student cannot concentrate, and the incomprehensible places are passed without being asked.	3	-	1	3	7
None of the courses are suitable to be taught on a distance education platform.	4	-	-	-	4
No. Because numerical lessons are lessons in which communication should be strong.	5	-	2	2	9
Mathematics is learned better in a practical way in face-to-face education.	3	3	4	-	10
It is very difficult for lecturers to convey the subjects to the students.	2	-	-	-	2
Not suitable.	8	5	6	1	20
Students cannot express themselves; they cannot practice as they are face to face; therefore, online lessons are more difficult to understand.	2	-	2	-	4
It is not suitable for taking exams.	1	-	-	-	1
Total	33	9	19	6	67

When Table 4 is examined, 67 or 53.6% of the students participating in the survey stated that mathematics lessons could not be given online. Percentage of students with negative opinions; MS group constitutes 53.23%, TM group 52.94%, SOC group 85.71% and VHC group 48.72%.

Table 5. Positive opinions of the students regarding the question "Does online mathematics education have the same features as face-to-face mathematics education?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Positive Opinions	MS	TM	VHC	SOC	Total
Mathematics lessons can be taught in the same way in any environment.	6	-	6	-	12
Questions can be asked at any time during online education.	2	1	-	-	3
Topics become more understandable by listening to videos again.	2	-	3	-	5
Yes, it does.	7	3	4	1	15
Online math lessons help you save time on topic processing.	1	-	-	-	1
Online education is better than face-to-face education.	1	-	-	-	1
If the lecturers explain the subject well, solve plenty of examples and share additional resources, there will be no problems.	3	-	5	-	8
Since mathematics is a difficult lesson, lessons progress more efficiently due to the silence during online education.	1	-	-	-	1
If appropriate technological infrastructure is provided, it will not be different from face-to-face education.	-	1	-	-	1
Online training is better since if no formula is understood while lecturing, it can be searched on the internet and learned immediately.	-	-	1	-	1
Total	23	5	19	1	48

When Table 5 is examined, 48 of the students, i.e. 38.4%, argued that there was no difference between online math education and face-to-face math education, and even online math lessons were more efficient. According to the departments they graduated from, percentages of the participants are 37.10% of the students who graduated from the MS department, 29.41% from the TM department, 14.29% from the SOC department, and 48.72% from the VHC.

Table 6. Negative opinions of the students regarding the question "Does online mathematics education have the same characteristics as face-to-face mathematics education?".

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Negative Opinions	MS	TM	VHC	SOC	Total
Students may find it difficult to ask questions or speak up during online training, but it is easy to have them in face-to-face education.	5	4	6	2	17
No, it does not.	11	1	4	4	20
Face-to-face trainings are more beneficial and more important to the student.	9	3	5	-	17
Both situations have advantages and disadvantages.	2	-	-		2
Students who cannot listen to the mathematics lesson well due to the problems on the internet cannot obtain efficient information.	2	-	3	-	5
The teacher's sense of lecturing, comprehending the lesson and conveying it to the student is definitely better in face-to-face training.	1	2	-	-	3
Lecturing differs in online and face-to-face training.	2	-	-	-	2
It is very difficult to give and understand digital courses online in general.	3	2	-	-	5
Motivation and lack of focus occurs in online math education.	2	-	1	-	3
Insufficient time in online math exams turns all positive aspects into negative.	1	-	-	-	1
Face-to-face and online mathematics trainings are suitable for lectures but differ for the application parts.	1	-	-	-	1
It is used extremely inefficiently in situations where the use of technology by educators is not good.	-	-	1	-	1
Total	39	12	20	6	77

When Table 6 is examined, 77 students participating in the questionnaire (61.6%) argued that online mathematics education did not have the same features as face-to-face mathematics education and that face-to-face lessons were more efficient. Considering the departments, they graduated from, 62.90% is MS, 70.59% is TM, 85.71% is SOC, and 51.28% is VHC students.

Table 7. Positive opinions of the students regarding the question "What are the advantages of online mathematics education to you?".

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Advantages	MS	TM	VHC	SOC	Total
To be able to listen to the records taken in online math lessons	10	6	11	5	32
While the figures or graphics drawn on the board during face-to-face education cause a waste of time, in online education, time loss is minimized as the trainer reflects the shape or graphic directly on the screen.	4	-	-	-	4
During online education, we can be wherever we want and feel more comfortable.	12	4	2	1	19
It helps to save time	6	1	5	-	12
Working environment is more suitable	2	1	1	-	4
Graduating from a math class without learning anything	1	-	-	-	1
Ability to search on the internet related to the subject during the education	1	-	-	-	1
Continuous start of the lessons on time, continuous academic information is transferred without any details that will disrupt the course flow, and this has a great effect on individual development.	1	-	2	-	3
I improved myself in computer use.	3	-	1	-	4
It is easier to follow the topics.	2	-	1	-	3
Having more resources in the lessons and more question solutions increased the efficiency.	2	4	2	-	8
We are psychologically prepared for mathematics lessons more than formal education.	2	-	-	-	2
We can cheat more comfortably in exams.	1	-	-	-	1
Total	47	16	25	6	94

According to 94 of the students, that is, 75.2%, the advantages of online mathematics education are as indicated in Table 7. When the departments from which the participants graduated are examined, it is seen that 75.81% of MS group students have mathematics lessons on online education advantageous, similarly 94.12% of TM group students, 85.71% of SOC group students and 64.10% of VHC students.

Table 8. Negative opinions of the students regarding the question "What are the advantages of online mathematics education?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Disadvantages	MS	TM	VHC	SOC	Total
It has no advantage.	14	1	14	1	30
Interrupting the lesson due to a problem with the internet connection.	1	-	-	-	1
Total	15	1	14	1	31

When Table 8 is examined, 31 students, that is 24.8%, have listed the disadvantages of online mathematics education as seen above. 24.19% of the opinions in the table are MS group, 5.88% TM group, 14.29% SOC group and 35.90% VHC.

Table 9. Students' views on the question "What are the difficulties you encounter during online mathematics education?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Difficulties	MS	TM	VHC	SOC	Total
The difficulties experienced in the technological equipment used (Tablet, phone, etc.) and the insufficiency of materials	3	1	3	-	7
I am having trouble understanding and applying the subjects.	8	3	8	1	20
Power outages	1	-	2	2	5
Internet connection problems and interruptions	15	5	8	-	28
Since math is a difficult lesson in general, I have trouble when we miss the lesson or as a result of distraction.	4	-	-	-	4
Insufficient time in evaluations and inability to write formulas comfortably in classical questions	5	1	-	1	7
Not being able to ask questions that we do not understand after the lesson to the educator	1	-	-	-	1
During the lesson, it is difficult for the educators to use concrete examples.	2	-	-	-	2
Too much homework	1	-	-	-	1
Limited information exchange between educator and student	10	2	3	-	15
I did not have any difficulties.	12	5	15	3	35
Total	62	17	39	7	125

When Table 9, which includes the answers of the students in response to the question of the difficulties they faced in the online mathematics lesson directed to the students, is examined, 35 (28%) students who stated that they did not experience any difficulties, 28 (22.4%) students who indicated their connection problems due to the internet, and 20 (16%) students who expressed their difficulty in understanding the online mathematics lessons and their challenges in applying in the questions are included in the Table 9.

Table 10. Students' positive opinions regarding the question "Are the methods and techniques used by lecturers suitable for online mathematics education?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Positive Opinions	MS	TM	VHC	SOC	Total
They are.	34	7	16	2	59
It is convenient as the lessons are conducted by demonstrating step-by-step procedures.	2	-	1	-	3
The methods and techniques used are used in the best possible way for online mathematics education.	4	-	3	-	7
Since mathematics is a lesson based on sample solving, it varies according to the educator.	1	-	1	-	2
I find it more effective as we can watch the lesson again and as extra materials are used.	5	2	3	-	10
It is possible to improve the techniques by asking more questions in homework and exams.	1	-	-	-	1
Educators properly convey the subjects to the students using appropriate methods and techniques.	1	2	3	-	6
The methods used by using a graphic tablet are more convenient as it does not bore the student in terms of time.	1	-	1	-	2
Educators also have nothing to do on these issues.	2	1	-	3	6
With online education, education can be provided with more convenient and easy applications.	-	1	2	1	4
Total	51	13	30	6	100

When Table 10 is examined, 100 students (80%) stated that they found it suitable in the face of the question, "Are the methods and techniques used by lecturers suitable for online mathematics education?". 82.26% of the MS group, 76.47% of the TM group, 85.71% of the SOC group and 76.92% of VHC students found it appropriate.

Table 11. Negative opinions of the students regarding the question "Are the methods and techniques used by lecturers suitable for online mathematics education?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Negative Opinions	MS	TM	VHC	SOC	Total
The materials used are useful for students.	4	-	1	-	5
Better methods can be used.	1	-	3	-	4
It needs to be developed more.	4	1	1	-	6
No, they are not.	2	1	3	1	7
The techniques that can be used in online education may be limited in terms of lecture, demonstration, presentation or video. It would not be suitable for this.	-	2	-	-	2
Education mostly take the form of lectures and this makes the students passive after a certain period of time. There is difficulty in listening or focusing on the lesson.	-	-	1	-	1
Total	11	4	9	1	25

When Table 11 is examined, 25 students, in other words, 20% of the participants, did not find suitable for the question "Are the methods and techniques used by lecturers suitable for online mathematics education?" According to the departments they graduated from, the distribution of these students is 17.74% MS, 23.53% TM, 14.29% SOC and 23.08% VHC.

Table 12. Positive views of the students regarding the question of "Are the teaching materials used by lecturers sufficient?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Positive Opinions	MS	TM	VHC	SOC	Total
The materials used are for the benefit of the students.	2	-	2	-	4
Yes, they are.	40	8	24	2	74
During the pandemic period, the teaching staff used all their means.	1	1	1	-	3
As long as they go by typing and solving questions from the tablet or phone, it is enough, there is no need for more.	1	-		-	1
Many videos and resources are uploaded, and we can easily benefit from them whenever we want.	3	2	3	-	8
There are limited topics that can be done in online math classes, and despite these limitations, it is well managed.	-	1	-	-	1
Total	47	12	31	2	91

When Table 12 is examined, 91 of the students, that is 72.8%, found the teaching materials used by the lecturers sufficient. Considering the departments the students graduated from, it is seen that 75.81% of MS graduate students, 70.59% of TM graduates, 28.57% of SOC students and 79.49% of VHC students defend this opinion.

Table 13. Negative opinions of the students regarding the question of "Are the teaching materials used by the lecturers sufficient?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Negative Opinions	MS	TM	VHC	SOC	Total
No, they are not.	2	2	4	4	12
The lessons should be taught by drawing and writing on a tablet, not reading on PDF.	2	-	-	-	2
Materials should be increased.	4	2	1	-	7
I think it is not teaching that the teachers give the student 45 slide presentations about the lesson, additional video and site suggestions, and then they do a lesson in 5 minutes and leave. This is stressing the student. The lesson should be listened to in the lesson, then repeated and developed with additional resources. Nothing happens if the teachers do not teach the lesson and just give resources.	2	2	-	1	5
I am not sure.	5	-		-	5
No matter how good the materials are, nothing beats face-to-face education.	-	-	2	-	2
It varies from educator to educator.	-	-	1	-	1
Total	15	6	8	5	34

When Table 13 is examined, 34 students think that the lecturers' materials are insufficient, and these students constitute 27.2% of the research group. The percentages of the students who defend this view are as follows; 24.19% of MS graduates, 35.29% of TM graduates, 71.43% of SOC graduates and 20.51% of VHC students stated negative opinions.

Table 14. Students' opinions on the question "What kinds of teaching tools (graphic tablet, external software, etc.) do lecturers use during online mathematics education? What are the advantages / disadvantages of the teaching tools used?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Teaching Tools and Advantages	MS	TM	VHC	SOC	Total
Using the tablet, we solve live questions in the lesson and thus we can understand the lesson more easily.	7	-	2	-	9
Screen sharing is used with a computer.	12	2	9	-	23
They use all kinds of teaching tools required for students.	2	2	3	-	7
Instructor is projecting whiteboard from computer.	4	1	2	-	7
Distraction can be prevented with the teaching tools used.	1	-	-	-	1
With the teaching tools used, better learning occurs, and the lessons are more efficient.	7	1	6	-	14
It provides ease of learning and brings it closer to face-to-face education.	2	1	-	-	3
A graphic tablet is used. The advantage is difficulty disappears while writing on the screen and time is sufficient.	9	3	7	1	20
Thanks to the videos, the topics are supported and strengthened.	6	2	-	1	9
They prepared and shared slide works, lectured on the board and watched us from the camera, reflected their screens with the software they used, and drew curves from the tablet, and taught us how to use this software.	1	-	-	-	1
Total	51	12	29	2	94

When Table 14 is examined, 75.2% of the students think that lecturers' teaching tools during their online mathematics education have advantages, and it is seen that these advantages are as in the table above. The 18.4% (23 people) group argues that the best advantage of online mathematics education is screen projection on the computer. The group of 16% (20 people) say that graphic tablets used during online mathematics education are among the best advantages. Fourteen people (11.2%) argue that lecturers' teaching tools in the online mathematics education process enable more efficient learning.

Table 15. Negative opinions of the students regarding the question "What kinds of teaching tools (graphic tablet, tablet, external software, etc.) do lecturers use during their online mathematics education? What are the advantages / disadvantages of the teaching tools?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Instructional Tools and Disadvantages	MS	TM	VHC	SOC	Total
I have no opinion on this matter	7	-	4	3	14
It does not have any advantage.	4	3	3	1	11
It can be more effective if more extensive applications are used.	-	1	1	1	3
This topic is not the same for all educators. Because not every educator takes the necessary care.	-	1	-	-	1
It has no advantage. Because, using these tools, the lessons are not efficient because the lessons are taught serially.	-	-	2	-	2
Total	11	5	10	5	31

When Table 15 is examined, 24.8% of the student group argues that the teaching tools used by lecturers during their mathematics education do not provide any advantage in the learning process.

Table 16. Students' positive opinions regarding the question "Whether students should be educated about the education platforms before the mathematics education started to be given in the form of distance education?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Opinions	MS	TM	VHC	SOC	Total
It may be helpful to learn in advance what we will encounter during the lessons.	8	4	4	-	16
Preparing training videos will be fruitful for us.	1	2	4	-	7
It should definitely be given. Because there may be problems in understanding the system and therefore the lessons may be delayed.	4	2	1	1	8
It should be given.	15	2	14	1	32
There are many students who do not know how to use computers. Because they don't have computers. The state must provide these students with the necessary materials and provide the necessary training.	3	-	-	2	5
This type of training should be provided so that students should be able to take part as active individuals in the distance education platform.	3	-	3	-	6
As a society, we are not aware of online training, so it must be given.	2	-	3	1	6
Yes. Because there is a serious difference between students who do not have technical knowledge and who do not. People who do not know that they can solve technical difficulties on their own cannot benefit from education well enough. Eliminating the uncertainties and lack of information will increase both the interest and performance of the students, and thus their anxiety and prejudices will be reduced.	-	2	-	1	3
Whether or not training is provided, the old education system should be reverted to because nothing can replace face-to-face training.	1	-	-	-	1
I have no opinion on this matter	4	-	3	-	7
Because of the technology generation we are in, students have a good command of technology. So, there is no need for training.	5	-	3	-	8
It should not be given.	16	4	4	1	25
It does not need to be given before because it can be learned during the process.	-	1	-	-	1
Total	62	17	39	7	125

When Table 16 is examined, while 25.6% (32 people) defends the opinion that education should definitely be given, 20% (25 people) defends the opinion that there is no need for such training when asked: "Whether students should be educated about the education platforms before the mathematics education started to be given in the form of distance education?".

Table 17. Students' views on the question "What should be done to increase the quality of online mathematics education?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Opinions	MS	TM	VHC	SOC	Total
I have no opinion.	4	1	3	2	10
The lessons made are of sufficient quality.	20	1	15	-	36
It would be better for the instructor to give the lesson in handwriting and attend the lesson like that.	2	-	-	-	2
A better-quality education can be provided by increasing the technology knowledge of lecturers.	2	-	-	-	2
Platforms can be created that contain all topics related to mathematics lessons.	2	1	1	-	4
The training tools used can be more efficient.	6	-	-	-	6
Discussion environments should be created.	3	-	-	-	3
The lesson should be taught as if it is done more face-to-face. That way, most of us listen straight, just like listening to a tape. There may be problems such as focusing and comprehending.	1	1	-	-	2
The programs used for solving questions are required for displaying extra questions by writing.	10	1	6	1	18
Teacher-student relationship should be developed.	2	-	-	-	2
Better quality cameras should be used.	4	-	1	-	5
Students should be strictly prohibited from opening microphones or speaking during the exam. In addition, the Safe Exam Browser (SEB) application is very distracting.	4	3	1	-	8
Graphic tablet etc. products must be provided to both instructors and students.	2	-	2	-	4
The feeling of the classroom environment can make both students and lecturers feel better. For this, the infrastructure of the classrooms can be improved, and the lecturer can continue to lecture in the classrooms as if the students are there, thus this may increase motivation.	-	1	2	-	3
In order to increase the quality of online mathematics education, platforms should be developed where the student can also solve the questions with the teacher.	1	2	2	-	5
It should be explained with more comprehensive, more concrete material, with examples. Students should not be guided to memorization and logic should be taught.	-	6	1	-	7
Lessons should not be held online, or a better internet infrastructure should be established.	-	-	4	-	4
The duration of online math lessons should be increased. In this way, both the quality will increase, and the retention of the subjects will increase.	-	-	1	1	2
It may be better if the curriculum is adapted for online education, the situation of the students and the requirements of the subjects.	-	-	-	1	1
Explanation of the subjects beforehand will help students to attend the lesson prepared.	-	-	-	1	1
Total	62	17	39	7	125

When Table 17 is examined, 28.8% of the students, that is, 36 students, argued that it is more beneficial for the educators to explain the subjects by writing (in short, traditional methods). Considering the frequencies, the group of 18 people, i.e., 14.4%, argued that the solution to the questions should be explained by writing. Ten of the students, who make up 8%, did not give any opinion on this issue.

Table 18. Students' views on the question "Do you think that lecturers need to develop in technological formation as well as professional formation (pedagogy)?"

	Number of Students by Departments (Frequencies) (f)				
Opinions	MS	TM	VHC	SOC	Total
Yes.	26	10	17	3	56
Not necessary. Because right now is enough.	14	1	10	3	28
I have no opinion on this matter	4	1	5	-	10
They can receive in-service training.	2	-	-	1	3
I think partly.	4	-	1	-	5
Yes, it is required. Because even the professors who have spent their years in education now have problems with the use of technology.	1	-	-	-	1
Today's conditions require every teacher to be perfect in this regard. Certainly, every teacher candidate should receive such training during their university education.	1	1	-	-	2
I think, definitely. Apart from training, a teacher should be able to use technological tools in accordance with education and always update himself/herself.	4	2	-	-	6
Educators who have little use of technology during their undergraduate period should receive this type of training especially since they are lagging.	5	-	4	-	9
The pandemic has started a new era all over the world and most systems are happening online via computers. Instructors also need to be well equipped with technology.	1	2	2	-	5
Total	62	17	39	7	125

When Table 18 is examined, 44.8% of the students defended the view that lecturers should improve themselves in technological formation as well as professional formation, and 22.4% of students defended the view that lecturers are sufficient in technological formations.

As in the whole world, the Covid-19 pandemic has negatively affected all sectors and social areas in the TRNC and the education field. Distance education has emerged as an inevitable phenomenon to minimize the adverse effects on education. It took some time for students and lecturers to adapt to the distance education platform. Especially students who are not good at using technology have difficulty in keeping up with this process. It is observed that obstacles experienced during education (connection problem, power outages, etc.) negatively affect students' motivation. Problems arising from the inability to access or use the system can cause students to dishearten and quit online education (Lee & Choi, 2011). Insufficient teaching methods, teaching tools and materials used in the lessons also affect students' learning negatively.

Giving digital courses on a distance education platform can cause fear and anxiety in students. The lecturers' methods and techniques during their online mathematics education are of great importance for their students. The studies carried out demonstrated several advantages provided by online education to students. Some of them are that the materials are always on the distance education platform and that with the recordings of the online lessons, there is an opportunity to repeat the subject by opening these lessons and listening again.

As stated in the introduction, after comparing the opinions of the students according to the departments they graduated from high school, many positive or negative views about online mathematics education have emerged and the results obtained from the 10 questions in the interview form are as follows;

The results obtained regarding whether it is appropriate to give mathematics lessons in the form of distance education are as follows; There are many positive and negative opinions of the students regarding the teaching of mathematics lessons as distance education. When Table 3 and Table 4 are examined, it is seen that the number of students who expressed positive opinions (f = 58) is less than the number of students who expressed negative views (f = 67). When Table 3 is examined, among the common opinions of students from MS, TM and VHC; It depends on the learning level of the students and the teaching style of the lecturers, the subjects process faster thanks to the materials used in the lessons and the more time left in the solution of the examples. These findings are in line with the results obtained in the study of Caldwell (2006).

These studies examined the differences in academic performance, motivation, satisfaction and students' different lesson completion rates between face-to-face education, web-supported education and web-based education. They found that web-based education is as effective and successful as face-to-face education in terms of academic performance. When Table 4 is examined, it is seen there is not much difference between the percentages of students with negative opinions when looking at their high school graduate departments which are TM, MS and VHC.

Low information exchange between the teacher and the student, better understanding of the mathematics lesson in the classroom, and the inefficiency of the mathematics lessons taught on the slides are among the common negative opinions. The majority of SOC graduate students, 85.71%, stated that it is not appropriate. This result reveals that students who received minimal mathematics education in high school had severe difficulties in the online education process. It also shows that individuals who learned mathematics well in high school can adapt better to the online education process. When Table 4 is examined, and the results obtained are considered, the study of Lee & Choi (2011), supports the results obtained.

The findings on whether online mathematics education has the same features as face-to-face mathematics education are as follows; The number of students who argue that both have the same characteristics (f = 48) is less than the number of students who say that they have different characteristics (f = 77). When Table 5 is examined, VHC students, compared to the students who graduated from MS, TM and SOC, argued that mathematics education has the same characteristics when it is done in both ways. Their opinions are detailed in the Table Students who graduated from MS, TM and VHC advocated that both education models have the same characteristics, and that online mathematics education is more beneficial than face-to-face instruction. Some of these views are that silence during the education helps the lesson be more efficient, watching the videos repeatedly results in a better understanding of the classes and helps to gain time in terms of processing the subject.

These results are similar to the studies of Chen, et al. (2020), in which they examined the views of 524 Faculty of Education students towards distance education and found that there was no difference in the attitudes of the students according to the type of high school they graduated. Considering the departments where the students graduated from high school, which argues that face-to-face mathematics education is more efficient and does not have the same features as online education, SOC graduates are in the first, second MS, third TM, and fourth VHC graduates. When Table 6 is examined, among the views that students in all departments have gathered on a common denominator; It is shown that students do not generally have and that they are not comfortable asking questions and speaking during online education in face-to-face education.

The results obtained in line with the opinions of the students regarding the question "What are the advantages of online mathematics education to you?" are as follows; When Table 7 is analyzed, most of the students (75.2%) stated that online mathematics education is advantageous. That live lectures are recording, so that students can watch the lessons again and that they do not have to be a specific place during online education are among the common views of MS, TM, VHC and SOC graduates. In the light of the findings obtained, almost all of the TM graduate students argue that online education provides them with an advantage, and these views are seen in detail in Table 7. The opinions given in Table 7 shows that findings of the study of Almanthari, et al. (2020), by investigating the perceptions of university students towards distance education that online learning is essential and that permanence in learning provided without space and time limitation due to the recording of the courses.

The findings obtained regarding students' difficulties during their online mathematics education are as follows; When Table 9 is examined, it is seen that 28% of the students do not experience problems and 72% of them stated that they have issues. When the students are examined according to the departments they graduated from high school, it is seen that they have common difficulties such as understanding and applying the subjects and power outages. It is seen that the participants in the study conducted by Almanthari, et al. (2020), experienced difficulties similar to the views of the students given in Table 9. When Table 9 was examined, it was seen that the students expressed their opinion that they did not experience difficulties, but they did not provide any reason.

The findings obtained regarding the question "Are the methods and techniques used by instructors suitable for online mathematics education?" are as follows; While 100 students (80%) found it suitable, 25 students (20%) did not. When Table 10 is examined, it is stated that the methods and techniques used by lecturers for mathematics education are appropriate. According to the departments they graduated from high school, the distribution of the students is close to each other. 82.36% of MS graduates, 76.47% of TM graduates, 76.92% of VHC graduates and 85.71% of SOC graduates found the methods and techniques used by lecturers during their mathematics education appropriate. Mostly when Table 10 and the

percentage distribution is examined, it is seen that TM graduates and VHC graduates are close to each other and almost the same. Using extra materials and using appropriate methods to convey the subjects correctly to the students are Among the common opinions they gave are. Likewise, it is noteworthy that the percentages of students with MS and SOC graduates are close. A small part of the students participating in the study did not find the lecturers' methods and techniques appropriate. When the students were examined according to the departments they graduated from, it was seen that different students from each department put forward different opinions. When Table 11 is reviewed, some thoughts are using or developing better methods, arranging the techniques used during online mathematics education not to cause any time problems.

The findings obtained on whether the teaching materials used by the instructors are sufficient or not are as follows; While 91 students (72.8%) who participated in the study found it adequate, 34 students (27.2%) did not find it sufficient. When Table 12 is examined, it is seen that the distribution of MS, TM and VHC graduates are close to each other, and they argue that the teaching materials are sufficient. that during the Covid-19 pandemic period, educators use all the means available to them, and that since many resources are uploaded to the system where the courses are held, students can easily access these resources whenever they want are among the common views they defended.

Looking at these results, it observed that we had obtained the same findings with the results of study of Tonbuloğlu & Gürol (2016), which showed that distance education offers many advantages such as less time, low cost, service to students of all age groups, equal opportunity, production and dissemination of information, easy and fast access. When Table 13 is examined, it is seen that the students express the opinion that the teaching materials are not sufficient. Considering the departments where the students graduated from high school, SOC graduates come first, and TM graduates come second. In general, the opinions they defend on this issue are that the materials should be increased and that no efficiency can be gained by sharing too much material unless the lessons are taught efficiently.

The findings obtained result from the students' opinions on the question "What kinds of teaching tools (graphic tablet, tablet, external software, etc.) do lecturers use during their online mathematics education? What are the advantages/disadvantages of the teaching tools to you?" as follows; 75.2% of the students argued that the teaching tools they used during their online mathematics education were advantageous.

It is seen that students who graduated from MS, TM and VHC express more common views and some of these opinions are screen mirroring with computers, teachers using all kinds of teaching tools that students need, projecting a whiteboard using computers, and gaining time by using a graphic tablet. When the literature is examined, it is seen that drawing figures in different colours or emphasizing texts is positive for a numerical lesson and provides student motivation (Galligan, et al., 2010).

Hence, this has revealed the importance of using a graphic tablet. The results obtained show similarities with the findings of the studies by Papadopoulos, et al. (2011); and Tonbuloğlu & Gürol (2016), in terms of the lecturers' tools and the advantages they provide. A small portion of the participants, namely 24.8%, argued that teaching tools have disadvantages but did not give much opinion on this.

The findings obtained on whether students should be educated about the education platforms before the mathematics education started to be given in distance education are as follows; When Table 16 is examined, many opinions of the participants on this issue are encountered. Considering the departments where the students graduated from high school, 25.6% of them, in other words, 32 people, argued that education should be given. The common opinion of the graduates of MS, TM, SOC and VHC on this subject is that being prepared in advance for the system and knowing how to use the system can prevent the lessons' disruption. The results obtained are in line with the studies of Inan, et al. (2017). 20% of the participants, that is, a total of 25 students from MS, TM, SOC and VHC graduates, argued that there is no need for such training.

The results obtained from the issue of what should be done to increase the quality of online mathematics education are as follows when Table 17 is examined, the opinions of the participants to improve the quality of the education can be seen in detail. When the results obtained are analysed according to the departments they graduated from high school, it is seen that the graduates of MS, TM and VHC have shared common views. That the quality of the online mathematics lessons is good enough, the creation of different sites containing every subject related to mathematics, the use of extra programs for question solutions, the development of platforms where the student is at the centre instead of the platforms where the teacher is at the centre, preventing students from being in the mood for talking and the need of providing students with the information about security websites that will be used in exams beforehand are among these opinions.

The results obtained regarding the question "Do you think that lecturers should improve in technological formation besides vocational training?" can be summarized as follows; When Table 18 is examined, it is seen that they argue that lecturers are sufficiently advanced in technological formation, while the percentage that the lecturers need to improve themselves in technological formation is higher. Some of the views offered regarding the improvement of the lecturers in technological formation are the necessity of every teacher to improve himself/herself on this subject due to today's conditions, the need for lecturers to be able to use technological tools effectively during online education, and the need for teachers to be fully equipped in technology when it is predicted that online education will continue for a long time due to the pandemic process. Learning the perception of the prospective teachers for the ICT terms is important to take protective actions to change the undesirable perceptions of the prospective teachers for the ICT which is widely used in schools in this pandemic process (Akdemir, et al., 2020).

CONCLUSIONS

In general, when the findings obtained from the study evaluated, it is seen that the students of the departments who received limited mathematics education during their high school have severe problems in the process of online Mathematics education. Additionally, students with an excellent mathematical background are better adapted to the online education process.

The opinions about the distance education process of students who take mathematics lessons in the form of distance education and the problems encountered in this process, and also some suggestions are presented below for the distance education platform to be more efficient on behalf of learners and teachers:

1. The transition to distance education with the problems caused by the Covid-19 pandemic in education has affected all educational institutions, including higher education. At this point, all institutions should check how ready they are for this change,
2. Technological tools to be used in mathematics education should be developed to be efficient for students, and the necessary preparations should be made before education.
3. Mathematics education programs should be organized and implemented according to the distance education process, not in the face-to-face education process.
4. Different teaching methods and techniques should be developed in which students will be transferred from passive to active during online mathematics education.
5. Studies show that students understand less by only seeing (reading on presentations, etc.) mathematics during distance education. In this context, strengthening a learning, especially mathematics educators, should pay attention to choosing tools and materials (graphic tablet, etc.) which may help applied learning.
6. In the evaluations, mostly students' time shortage is shown as a critical factor. To avoid this problem, mathematics educators may need to pay attention to the compatibility of exam times and the number of questions and to prepare questions by considering the students' levels.
7. Care should be taken to ensure that the evaluations of mathematics lessons in the distance education process are process oriented. Otherwise, students cannot be prevented from exhibiting behaviours such as cheating. Considering the process-oriented evaluations, the validity and reliability of the evaluations can rise to a higher level.
8. Mathematics sometimes appears as a lesson that intimidates students. To prevent this, it can be considered that educators include more applications in classes, sharing alternative studies with students through the distance education platform, and sharing different mathematical software (Wolfram, Desmoss, etc.) that can help students while solving questions during lessons.

REFERENCES

Akdemir, Ö., Biçer, D., & Parmaksız, R. Ş. (2020). Information and Communications Technology Metaphors. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research, 4*(1), 11-18.

Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on E-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: the case of Indonesia. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16(7).

Caldwell, E. R. (2006). A comparative study of three instructional modalities in a computer programming course: Traditional instruction, web-based instruction, and online instruction. The University of North Carolina at Greensboro.

Candarli, D., & Yuksel, H. G. (2012). Students' perceptions of video-conferencing in the classrooms in higher education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47, 357-361.

Chen, T., Peng, L., Yin, X., Rong, J., Yang, J., & Cong, G. (2020). Analysis of user satisfaction with online education platforms in China during the COVID-19 pandemic. In Healthcare, 8(3).

Chiu, T. K. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. Journal of Research on Technology in Education, 1-17.

Galligan, L., Loch, B., McDonald, C., & Taylor, J. A. (2010). "The use of tablet and related Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.

Gürer, M., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Opinions of instructors who give lectures online about distance education. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7(1), 47-78.

Inan, F., Yukselturk, E., Kurucay, M., & Flores, R. (2017). The impact of self-regulation strategies on student success and satisfaction in an online course. International Journal on E-learning, 16(1), 23-32.

Jones, D. (1996). Computing by distance education: Problems and solutions. ACM SIGCSE Bulletin, 28(SI), 139-146.

Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. Educational Technology Research and Development, 59(5), 593-618.

Papadopoulos, P. M., Demetriadis, S. N., Stamelos, I. G., & Tsoukalas, I. A. (2011). The value of writing-to-learn when using question prompts to support web-based learning in ill-structured domains. Educational Technology Research and Development, 59(1), 71-90.

Santana De Oliveira, M. M., Torres Penedo, A. S., & Silva Pereira, V. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. Dialogia, (29), 139-152.

Sarikaya, H., & Yarimsakalli, M. S. (2020). The students' view for teaching numerical analysis in the form of distance education. World Journal on Educational Technology: Current Issues, 12(4), 348-360.

Silverman, D., & Data, I. Q. (2001). Methods for analysing talk, text and interaction.

Tamah, S. M., Triwidayati, K. R., & Utami, T. S. D. (2020). Secondary school language teachers' online learning engagement during the COVID-19 pandemic in Indonesia. Journal of Information Technology Education: Research, 19, 803-832.

Tonbuloğlu, B., & Gürol, A. (2016). Analysis of distance education students'opinions and satisfaction levels of their programs. European Journal of Open Education and E-learning Studies.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

06

ENCUENTRO TINKUY: EL CASO PERUANO, ¿POLÍTICA MULTICULTURAL O INTERCULTURAL?

TINKUY MEETING: THE PERUVIAN CASE, MULTICULTURAL OR INTERCULTURAL POLITICS?

Lilia Maria Nieva Villegas[1]
E-mail: lilianieva@unat.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9889-6332
Ketty Marilú Moscoso Paucarchuco[2]
E-mail: kmoscoso@unah.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2097-8658
Mayda Alvina Nieva Villegas[1]
E-mail: maydanieva@unat.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6958-5268
Susy Rosales Pariona[3]
E-mail: susy.pariona@unh.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2749-9596
[1] Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja "Daniel Hernández Morillo". Perú.
[2] Universidad Nacional Autónoma de Huanta. Perú.
[3] Universidad Nacional de Huancavelica. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Nieva Villegas, L. M., Moscoso Paucarchuco, K. M., Nieva Villegas, M. A., & Rosales Pariona, S. (2021). Encuentro TINKUY: El caso peruano, ¿Política multicultural o intercultural? *Revista Conrado, 17(82)*, 61-67.

RESUMEN

La presente investigación es un análisis, discusión y crítica de la verdadera comprensión de los términos interculturalidad y multiculturalidad, que son muy usados y citados en políticas en general y experiencias formativas latinoamericanas actuales. La discusión se centra en el caso específico de la política educativa peruana denominada "Encuentro de Saberes: TINKUY", que es una coincidencia de estudiantes del 6° nivel de educación básica de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, donde, se promueve la reunión de estos y los estudiantes de la capital, Lima, para un intercambio de experiencias, conocimientos y proyectos escolares. Se hace la diferencia filosófica entre los dos términos, que son comprendidos de diversos modos, esta confusión, genera dificultades en la implementación de verdaderas políticas educativas interculturales, asumiéndola como una educación básica bilingüe, para que en los siguientes niveles de enseñanza los estudiantes sean educados en la lengua dominante.

Palabras clave:

Política educativa, interculturalidad, multiculturalidad, educación bilingüe.

ABSTRACT

This research is an analysis, discussion and critique of the true understanding of the terms interculturality and multiculturalism, which are widely used and cited in general policies and current Latin American training experiences. The discussion focuses on the specific case of the Peruvian educational policy called "Meeting of Knowledge: TINKUY", which is a coincidence of students of the 6th level of basic education of indigenous peoples and Afro-descendant communities, where the meeting of these and the students of the capital, Lima, for an exchange of experiences, knowledge and school projects. The philosophical difference between the two terms is made, which are understood in different ways, this confusion generates difficulties in the implementation of true intercultural educational policies, assuming it as a bilingual basic education, so that students are educated at the following levels of education in the dominant language.

Keywords:

Policy educational, intercultural, multicultural, bilingual educations.

INTRODUCCIÓN

Según su Constitución Política de 1993, Perú es un país multilingüe y pluri-étnico, con una población de 32 millones 220 mil 764 habitantes, de los cuales unas 13 millones 263 mil 759 personas son consideradas indígenas, dentro de ellos, 6 millones 631 mil 879 son mujeres, que pertenecen a 2 703 comunidades indígenas censadas, que han declarado pertenecer a 44 pueblos originarios. En los censos realizados a partir del año 2007, obvian la pregunta de identificación étnica. En este sentido, el análisis de la población indígena básicamente se hace en relación a la lengua nativa o de origen y la localización geográfica de comunidades nativas y campesinas (García-Segura, 2019).

Se estima que hay una mayor proporción 48% de población indígena y quechua, 43% de esta población es aymara y el restante es población amazónica. La base de datos de la población indígena u originaria del Ministerio de Cultura, tiene actualmente registrado 55 poblaciones indígenas, de estas, la mayoría que habla quechua está localizada en Huancavelica con 56,9%, Apurímac con 61,43%, Puno cuenta con una población del 19.74% que habla aymara y 31,17% quechua; en Amazonas existen diferentes poblaciones indígenas de diversas lenguas que en total hacen 18,44%. En relación al acceso a la educación, la media de años de estudio en el ámbito nacional es de 10,15%. Pero en el análisis por áreas, en el área urbana es una media de 10,7% y en el área rural es de 7,2% .

Según INEI (2018) en el nivel básico, la cobertura educacional desciende en relación al área geográfica rural, esta situación se incrementa en las poblaciones indígenas a comparación de la población castellano hablante y urbana. En el estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, respecto al estado de los niños y niñas indígenas en el Perú, (INEI, 2018; UNICEF, 2011), se dice que la brecha del atraso escolar es mayor entre los niños y los adolescentes quechua-hablantes en comparación con los que tiene lengua materna de castellano y se va incrementado con la edad, llegando a una diferencia de 32 puntos porcentuales (de 67% a 35%).

En términos económicos, el Perú ha presentado un crecimiento en estos últimos años, pero aún, persiste la inadecuada distribución de estos recursos, manteniendo la situación de pobreza de la población más vulnerable (MEF, 2020). Según los datos oficiales del INEI (2017), la incidencia de pobreza afectó al 32,6% de las personas que manifiestan tener una lengua nativa, esta cifra representa casi el doble de la población hispano hablante. Según el nivel de residencia, tanto en el área urbana como rural, la incidencia de pobreza es mayor en poblaciones con lengua nativa (45,1% área rural, 20,3% área urbana) (INEI, 2017).

Las características mencionadas anteriormente, son las principales brechas de acceso a la educación en las poblaciones indígenas, donde se resalta el término de interculturalidad como forma de abordar estos factores, y que hace décadas viene influenciando la generación de políticas educativas, las mismas, que fueron concebidas desde los años 80, considerando a la interculturalidad como propuesta de trabajo en el ámbito educativo y salud de estas poblaciones (Canaza Choque, 2018). Los resultados no tienen la sustentabilidad deseada, pero, indican un avance en el desenvolvimiento de estas políticas, que necesitan ser discutidas, estos esfuerzos nos dejan el compromiso de trabajar en el camino del verdadero diálogo, impartida en la mayoría y no en pequeñas poblaciones (Marolla-Gajardo & Saavedra Solís, 2021).

Tal como se menciona en el párrafo anterior las diversas políticas hacen uso de los términos de multiculturalidad o interculturalidad continuamente, por tanto, este artículo busca mostrar el abordaje, diferencias y percepciones que algunos autores decoloniales, emergentes de América Latina, quienes centran la comprensión de la modernidad en el contexto de una forma de teoría crítica aplicada a los estudios étnicos, abordar estos conceptos, además, de discutirlos, evidencia la relación de estos términos, encuentro de saberes: TINKUY, como referente de política educativa para pueblos indígenas u originarios. Es decir, que tiene por objetivo analizar los usos de los términos de multiculturalidad e interculturalidad en la experiencia formativa peruana TINKUY.

DESARROLLO

La presente investigación es una revisión histórica de la política educativa peruana “Encuentro de Saberes: TINKUY” a lo largo de los últimos años, de carácter cualitativo, fenomenológico, hermenéutico y basa sus conclusiones en una dedicada revisión bibliográfica, centrado en las experiencias de este programa educativo entre los años 2015 a 2020, por tanto, ilustra algunos caminos recorridos, desde su elaboración en los órganos normativos y la ejecución de cada encuentro anual. El proceso comprende analizar la relación entre las concepciones filosóficas de los términos interculturalidad y multiculturalidad con la política educativa, para contribuir al estudio y discusión de propuestas innovadoras en el ámbito educativo.

Según López (2012), las diversas políticas sobre multiculturalismo - también llamado de pluralismo cultural o

cosmopolitismo - buscan reconocer y respetar la diversidad cultural presente en todas las sociedades. La palabra multiculturalismo, designa originariamente, la coexistencia de formas culturales o de grupos caracterizados por culturas diferentes en el seno de una sociedad moderna. Comboni & Juárez (2019), traen la cuestión de multiplicidad de sentidos atribuidos al multiculturalismo: *"Existen diferentes nociones de multiculturalismo, y muchos de ellos no tienen sentido emancipatorio. Porque el término representa las mismas dificultades y potencialidades del concepto de cultura, un concepto central de la humanidad, y de las ciencias sociales, y que, en las últimas décadas, se convirtió un terreno explícito de luchas políticas"*.

En la traición de la política neoliberal o el tratamiento de las diversidades presentes en la sociedad, se volvió un tema importante, por las cuestiones de como respetar las diferencias individuales o comunales, así como, garantizar los derechos universales. Rawls, manifiesta que el Estado, es responsable de garantizar la satisfacción personal, en el marco general de los derechos y oportunidades, y que facilite en consecuencia, el cumplimiento de objetivos personales de forma equitativa (Batista, et al., 2016).

Este énfasis de igualdad imparcial, puede diluir las diferencias únicamente individuales, en este sentido la multiculturalidad, propone el cambio de la centralidad del individuo, porque, hace el esfuerzo para conciliar la individualidad y el universalismo, reconociendo que la identidad individual es construida en una comunidad cultural. Pero, las situaciones históricas nos muestran constantemente que casi todos los individuos no podemos ejercer libremente nuestra identidad cultural, porque tienen que desarrollarse en una sociedad mayor y globalizante, que posee otra cultura, y que considera a los otros grupos minoritarios. Por tanto, en esta perspectiva, las poblaciones indígenas son consideradas minoritarias, como es el caso de los países de Bolivia y Guatemala, que, a pesar de su mayoría indígena, siguen siendo "minoría", porque no pertenecen a la cultura dominante de sus colonizadores europeos (Núñez, 2019).

Si, para las teorías liberales, todas las personas poseen los mismos derechos, donde las particularidades culturales, son asuntos privados, y que el Estado no puede legislar. Esta incompatibilidad entre el derecho, las diferencias y el principio de igualdad, es discutida en las teorías multiculturales. Esto, se debe al hecho de que la diversidad es una característica inherente de la vivencia en la sociedad, haciendo imposible un trato igualitario para todos, reflejado en la injusticia. También debemos tener en cuenta que la diversidad no es equivalente a desigualdad, actualmente existen diversas inequidades, que no son y no deben ser asociadas a grupos étnicos o culturales (Rosero, 2017).

En el ámbito educativo, la propuesta multicultural tiene amplia resonancia en los países como Canadá, por su referencial en el abordaje de particularidades de Quebec y las poblaciones originarias. En la Unión Europea, se convirtió en una cuestión central, debido a la creciente migración, que generó mayor diversidad en países como España y Francia. En este contexto, el sistema escolar, así como la sociedad, revelan las grandes deficiencias frente a los grupos culturalmente diversos. En tal sentido, Muñoz (1998), analiza la implementación de programas educativos multiculturales en España, con el concepto de "aditividad étnica", en el cual el contenido étnico, influye en el fortalecimiento del auto-concepto de los estudiantes de las minorías y ayuda a la preservación de la cultura de estos grupos. Esta propuesta se centra en los grupos diferenciados y cuantitativamente minoritarios; en una sociedad dominante, el diálogo y la valorización de conocimientos ocurren en condiciones de tolerancia (Batista & Valcárcel, 2017).

Es importante destacar que el término tolerancia, volvió a ser mencionado por los multiculturalistas, como el mejor medio para proteger a las minorías. Aunque, se constate sus méritos, la tolerancia padece de limitaciones para promover la virtud de la civilización, entre grupos mayoritarios y minoritarios que forman parte de la sociedad política y globalizada. En este sentido, los discursos multiculturalistas llevan a generar la política de las diferencias (Fleuri, 2006) o la política del reconocimiento de Taylor, basada en el principio de discriminación positiva (Garaicoa, 2011).

En relación a estas indagaciones, en América Latina, surgieron otros enfoques para las discusiones teóricas y desarrollo de políticas públicas, con énfasis en la inter-relación de diversos pueblos originarios en una sociedad de grandes diversidades.

En oposición al término de multiculturalidad, se prioriza el reconocimiento de las diferencias y se asume el derecho a ser diferentes, la interculturalidad transita en la apreciación del otro, que es diferente, reconociéndolo como fuente de aprendizaje. La propuesta de interculturalidad defiende la necesidad de establecimiento de puentes entre las diversas culturas y que la relación entre estas, se desenvuelva en mutuo respeto y valorización. Debemos resaltar que los primeros en definir el término de interculturalidad, fueron los lingüistas y antropólogos venezolanos Mosonvi y Gónzales, a inicio, ellos asociaron el término a proyectos de educación bilingüe, que se desarrollaban con indígenas Arhuacos. Este proyecto fue

una propuesta frente al dilema que enfrentaban entre la aculturación abierta y deliberada o al mantenimiento de las poblaciones en las condiciones que fueron encontrados (Bermúdez, 2017).

Durante los años 90, en América Latina surge una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, con el reconocimiento jurídico, y la necesidad de promover relaciones positivas entre diversos grupos culturales, así como la necesidad de luchar contra la discriminación, racismo, exclusión, con el objetivo de construir de una sociedad justa, equitativa e igualitaria. En ese entonces, el término interculturalidad, se constituyó en una moda, porque se usada en la variedad de contextos e intereses sociopolíticos, en algunos momentos opuestos a su esencia, en este sentido, la comprensión del término fue amplio y difuso.

Se evidencia la importancia de discutir su uso, sentido contemporáneo y coyuntural, a partir de la perspectiva de Walsh (2010), quien describe tres variantes: la primera denominada, la "intercultural relacional", que hace referencia a la forma más básica de contacto e intercambio entre culturas, quiere decir, relación entre personas, practicas, valores y tradiciones culturales distintas, que podrían suceder en condiciones de igualdad o desigualdad, según esta concepción, la interculturalidad siempre existió en América Latina, por el contacto y la relación entre diversas culturas, ejemplo de este tipo de "interculturalidad relacional", es el mestizaje, sincretismo y transculturaciones, como forma central de la historia latino-americano-caribeña. Esta perspectiva minimiza la lucha en el contexto de dominación y poder, donde, la relacionalidad se limita a aspectos individuales, olvidando las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas.

La segunda perspectiva es denominada "interculturalidad funcional", porque reconoce la diversidad y diferencia cultural, como meta de la inclusión al interior de la estructura social establecida. Por tal motivo, esta perspectiva, es descrita como funcional al sistema dominante, porque no discute las causas de asimetrías o desigualdades sociales. Como es descrito por Tubino (2005), ***"existe interculturalidad funcional, nos referimos a todos los discursos que hacen uso de interculturalidad, como forma de hacer invisible los problemas estructurales de injusticia social e inequitativa distribución de la riqueza. En la interculturalidad funcional, se cambia el discurso sobre pobreza por el discurso de cultura".*** Esta interculturalidad es definida como la nueva lógica multicultural del capitalismo, la cual busca reconocer la diferencia, sustentando su producción y administración dentro de la cultura dominante, neutralizando el significado y ecuanimidad, haciéndola funcional para este orden cultural. En este sentido, el reconocimiento y respeto de la diversidad, se convierte en estrategia de dominación y acumulación, incluyendo a grupos históricamente excluidos (Walsh, 2010).

La tercera perspectiva, es conocida como la "interculturalidad crítica", que no parte de la diferencia o la diversidad, porque hace crítica a los problemas estructurales, como los raciales o de género, donde, el problema de la diversidad y diferencia se construye dentro de un poder moderno y jerarquizado, como los blancos y blanqueados, por encima de los pueblos indígenas. En ese sentido este tipo de interculturalidad aún no existe plenamente, pero es una herramienta que se construye desde cada persona con anhelo de transformación y de deseo de nuevas condiciones de ser, estar, pensar, conocer, aprender, vivir; es otro proyecto político, social, ético y epistémico (Walsh, 2010), porque esta interculturalidad no solo se enfoca en los pueblos indígenas, sino también, trabaja con los blancos, mestizos y occidentalizados (Tubino, 2005).

En el Perú, la interculturalidad es el componente principal de políticas educativas, debido al incentivo de las organizaciones indígenas, específicamente de la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDESEP) y las Poblaciones Amazónicas. Los debates producidos posteriormente sobre interculturalidad, estuvieron basadas en la caracterización lingüística y educativa, que desenvuelve un concepto funcional de la interculturalidad, como fue descrito por Tubino (2005): ***"cuando hablamos de interculturalidad funcional, nos referimos a todos los discursos que hacen uso del término interculturalidad, como forma de hacer invisible los problemas estructurales de la injusticia social y la distribución inequitativa de la riqueza".***

En la interculturalidad funcional, se cambia el discurso sobre pobreza, por el discurso de cultura, olvidando la importancia de comprender las relaciones interculturales, desigualdades económicas, relaciones de prestigio y poder entre las culturas. Esta interculturalidad funcional, posibilita la producción del sistema post-colonial y la continuidad de brechas existentes, porque no cuestiona las condiciones de la población indígena, ni tampoco el poder que define las políticas públicas (Díaz-Canel Bermúdez & Delgado Fernández, 2021).

Tubino (2016), propone aplicar la interculturalidad crítica, porque no solo dialoga entre las culturas, sino también procura profundizar en las causas de las asimetrías, discutir las condiciones económicas, políticas, militares, y todos los factores que influencian el intercambio abierto entre las culturas de humanidad.

Para el autor, esta interculturalidad crítica, es clave para la construcción de ciudadanías interculturales. En el ámbito

político, esta interculturalidad, propone la necesidad de trabajar por la democracia inclusiva y verdadera, respetuosa y fortalecida con los conocimientos y visiones de mundo de diversos pueblos y culturas.

En el Perú y otros países latinoamericanos, se unen esfuerzos para incluir la interculturalidad crítica en las propuestas educativas, como es descrito por Zavala, Robles & Trapnell (2007), en las zonas andinas de Ecuador, Perú y Bolivia, se desarrollan propuestas de interculturalidad, no como culturas dóciles que conviven, tolerándose y manteniendo un diálogo inocuo, pero si, como un conjunto de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales inscritas en un tejido de contradicciones y escenarios de poder (Núñez, 2019).

En las siguientes líneas, vamos a presentar una política educativa específica, que presenta la intención de abordaje intercultural en la educación de comunidades, denominada Encuentro de Saberes: TINKUY, la cual será descrita y analizada en base a la descripción de multiculturalidad o interculturalidad, desarrollada anteriormente.

En los últimos años Perú, a través del Ministerio de Educación, promueve el Encuentro Escolar Nacional Tinkuy; la palabra tinkuy, tiene origen quechua y significa "encuentro". Es un espacio para que los estudiantes de pueblos indígenas y afro-descendientes a nivel nacional, participen en un proceso de inter-aprendizaje, donde se reúnen estudiantes del 6to nivel de educación básica en la ciudad de Lima, la capital, para un intercambio de experiencias, conocimientos y cosmovisiones; que además, promueve el respeto y valor por la diversidad cultural de Perú, usualmente es una jornada de dos o tres días, y cada año desarrolla diversas temáticas, por ejemplo, en el año 2015, tuvo la temática de "nuestra relación con la naturaleza"; el año 2017 tuvo como tema "recuperar y valorar los juegos", el año 2018, con la temática de "alimento de mi comunidad", "aprendiendo a comer sano y sin anemia", el año 2019, con el tema de "voces de mi pueblo para el Perú que queremos" y de manera virtual en el 2020 "Aprendiendo en comunidad valoramos la vida" (Riedemann, et al., 2020).

Para participar de este encuentro los estudiantes desarrollan proyectos de aprendizaje en sus instituciones educativas con la ayuda de su docente, la Dirección Regional de Educación es la encargada de seleccionar los proyectos que representarán a sus pueblos o comunidades, los participantes son estudiantes de comunidades indígenas, afrodescendientes; también participan, delegaciones de estudiantes hispanohablantes, de colegios públicos y privados de Lima y el Norte del país, los cuales intercambian visitas en las diversas presentaciones.

Se considera esta propuesta como una estrategia importante para el reconocimiento del Perú, como un país multicultural, social y lingüísticamente diverso, en busca de la concepción de biodiversidad como una posibilidad de bienestar colectivo y no como un problema, como es afirmado por la asesora del Ministerio de Educación, Lucy Trapnell: *"asisten muchos niños [y niñas] de colegios limeños públicos y privados, incluso de particulares muy de élite, y esos niños [y niñas] reaccionan muy bien, con gran interés y motivación. En los Tinkuy, hay momentos de juego y esparcimiento, pero hay momentos en que los niños [y niñas] que vienen de cada pueblo, arman su puesto con la temática del año, y ves a los niños [y niñas] preguntando con sus libretas, grabando; es un momento de diálogo y reconocimiento de que este otro niño [o niña] que sabe algo que tú no sabes y te interesa y quieres profundizar. Por ejemplo, los puestos donde más iban y más preguntaban eran los que tenían temas vinculados a plantas medicinales, había mucho interés por conocer*". (Matta, 2012)

Para las organizaciones indígenas las experiencias de Tinkuy son una iniciativa importante que valoriza y trae mejoras, porque trabaja en la interacción y reconocimiento mutuo entre los estudiantes de diferentes pueblos de Perú. En las palabras de una docente involucrada Gabina Córdova, el programa tiene potencial como un trabajo intercultural, porque incluye a la comunidad y los líderes indígenas en la elaboración y enriquecimiento del proyecto:

Por ejemplo, los Tinkuy que hace el Ministerio de Educación, son encuentros de estudiantes de diversas culturas, de pueblos indígenas que viajan a Lima, y comparten con estudiantes de regiones económicamente más desarrolladas, estas son acciones importantes para los niños, porque en el intercambio, ellos se sienten parte del país, aunque pueda parecer insignificante, tiene mucha importancia porque el encuentro aporta en ellos, para crecer fuera del divorcio entre el estado y los pueblos indígenas, que existe históricamente (Vaillant & Rodríguez, 2018).

En Perú hay avances en pro de la interculturalidad, considerada como un pilar de las políticas de educación nacional, pero, estas políticas, trabajan fuera de las poblaciones indígenas, y son aun incipientes, esta situación, estaría aplicando la política de diferencias o de reconocimiento (Ortega, et al., 2021).

El programa Tinkuy, es una práctica relevante de intercambio de saberes y conocimientos entre miembros del sistema educativo, estudiantes de colegios privados y públicos, y las organizaciones indígenas y afro-descendientes. Sin embargo, para definir si esta propuesta tiene

influencia multicultural o intercultural, tenemos que comprender que la palabra clave en la multiculturalidad es la tolerancia, y en la interculturalidad es el diálogo con respeto y condiciones de igualdad, intentar colocarse en el lugar del otro, entendiendo su visión de mundo (Garaicoa, 2011), comprender al otro, es también percibir desde la visión del otro, que no sería posible, si las culturas no se conocen o no tiene relación entre ellas.

En este sentido, la propuesta Tinkuy, tiene influencia de la filosofía intercultural, por el interés de generar conocimientos y experiencias en espacios específicos. Pero, también debemos considerar los procesos influyentes del proceso forzoso de la lengua de la cultura dominante frente a las culturas subalternas, por carecer de institucionalidad (Tubino, 2005). El acceso al trabajo, la esfera pública, la administración de justicia, etc. Por tal motivo, debemos considerar que no solo por el uso de la libertad, las culturas subalternas desaprenden su lengua y cultura, sino también por una necesidad de integrarse a una cultura dominante del Estado (Tubino, 2016).

Una crítica que se puede hacer a la propuesta Tinkuy, es que las reuniones son realizadas en la capital, Lima, donde se presenta la necesidad de comunicación a través del idioma dominante, castellano. También debemos de resaltar que el interés de las políticas del Estado Peruano, desarrollan una interculturalidad funcional, al considerar la existencia de diversas culturas, sin discutir las condicionantes de brechas y desigualdades a las que son colocados los miembros de las comunidades indígenas, llevándolos a alfabetizarlos y educarlos, con la finalidad de insértalos en una cultura mayor y dominante.

En este sentido, se debe reivindicar que el discurso de interculturalidad, debe ser comprendido como un reconocimiento de la identidad cultural, no como un don ofrecido por la cultura dominante, o como un regalo a las culturas subalternas; debe ser comprendido como un derecho propio de todas las culturas (Castro Sánchez, 2021).

CONCLUSIONES

En la aplicación de diversas políticas con enfoque de inclusión social, se debe considerar importante la necesidad de combatir las asimetrías sociales, económicas y culturales, para un cambio de paradigma, de una dominante y mono cultural, a una, decolonial y pluricultural.

Son varios años que se aplican políticas interculturales en el Perú, como en el caso del encuentro de saberes: Tinkuy, el discurso de interculturalidad, tiene puntos débiles, porque en la mayoría de las veces, es concebida como educación bilingüe, con el objetivo de alfabetizar al castellano, y que son enfocadas en áreas geográficas rurales y pequeñas, se propone ampliar el radio de acción, desde un enfoque intersectorial con programas sociales inclusivos, de salud, educación y administración de justicia, obligando a ser considerado un eje principal del Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista Hernández, N., & Valcárcel Izquierdo, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. ***Opuntia Brava, 9***(2), 22-28.

Batista Hernández, N., Montalvo Villalva, I., & Intriago Alcívar, G. C. (2016). Responsabilidad social, pobreza, derecho ambiental y naturaleza. ***Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 1***(2), 01-06.

Bermúdez, F. M. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. ***Revista Educación y Desarrollo Social, 11***(1), 116-145.

Canaza Choque, F. A. (2018). Justicia Ambiental vs Capitalismo Global Experiencias, Debates y Conflictos en el Perú. ***Revista de Investigaciones Altoandinas, 20***(3), 369-379.

Castro Sánchez, F. J. (2021). Cultura, ciencia e investigación: acerca del valor de los factores culturales de la ciencia para los gestores de la investigación universitaria. ***Revista Universidad y Sociedad, 13***(1), 131-136.

Comboni Salinas, S., & Juárez Núñez, J. M. (2019). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. ***Reencuentro. Análisis de problemas universitarios,*** (66), 10-23.

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.

García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la amazonía peruana. ***Revista de estudios y experiencias en educación, 18***(36), 193-207.

Garaicoa Ortiz, X. (2011). Para una concepción de justicia y legitimidad en el Estado constitucional. ***Parlamento y Constitución. Anuario***(14), 207-226.

Garaicoa Ortiz, X. (2017). Derechos vitales ambientalistas y responsabilidad jurídica desde el prisma de la interculturalidad y la transdisciplinariedad. ***Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 2***(4), 01-12.

Marolla-Gajardo, J., & Saavedra Solís, C. (2021). América Latina en el currículo chileno de Historia: análisis desde la literacidad crítica. *Revista Colombiana de Educación, 1*(82).

Matta, R. (2012). El patrimonio culinario peruano ante UNESCO: algunas reflexiones de gastro-política. https://www.desigualdades.net/Working_Papers/Search-Working-Papers/Working-Paper-28-_El-patrimonio-culinario-peruano-ante-UNESCO_/index.html

Ortega Chávez, W., Pozo Ortega, F., Vásquez Pérez, J. K., Díaz Zúñiga, E. J., & Patiño Rivera, A. R. (2021). *Modelo ecológico de Bronferbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre: de la lógica difusa a la lógica plitogénica*. Infinite Study.

Núñez, Y. I. (2019). Interculturalidad, educación superior y mercado laboral: un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil). (Tesis docotoral). Universidad Nacional de Misiones.

Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños (En línea)*, (64), 337-359.

Rosero, L. G. (2017). Enfoque intercultural en el currículo de las carreras universitarias. *Revista Publicando, 4*(10 (1)), 378-394.

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos interculturales, 3*(5).

Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*: Fondo Editorial de la PUCP.

Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 136-154.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica, 75*(96), 167-181.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

07

ETNOEDUCACION EN COLOMBIA: APUNTES HISTÓRICOS Y PROYECCIONES ACTUALES

ETHNOEDUCATION IN COLOMBIA: HISTORICAL NOTES AND CURRENT PROJECTIONS

Edward Nilson Zambrano Acosta[1]
E-mail: ezambranoa@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7290-7221
[1] Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología. Panamá.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Zambrano Acosta, E. N. (2021). Etnoeducación en Colombia: apuntes históricos y proyecciones actuales. *Revista Conrado, 17(82)*, 68-76.

RESUMEN

La naturaleza multiétnica y multicultural que distingue a Colombia ha sido, desde hace ya algunas décadas el centro de reflexión de las políticas educativas. La racionalidad de los análisis, se centró en la búsqueda de alternativas para responder a los reclamos de reconocimiento y derecho de los grupos y comunidades étnicas a presentar su cultura mediante una educación propia. En consecuencia, se identificó la etnoeducación como una propuesta viable, la cual ha venido superando las limitaciones que en cada momento se plantearon como desafíos. El análisis de los documentos, la sistematización de los estudios acerca del tema en tesis y artículos publicados en los últimos décadas, permitieron conformar una caracterización y síntesis de la evolución histórica del proceso, al tiempo que se reconocen los logros y se vislumbran nuevas reflexiones para lograr una propuesta, coherente con la proyección educativa que sustenta Colombia, en correspondencia con los derechos otorgados a los grupos étnicos y comunidades indígenas para la defensa de su cultura.

Palabras clave:

Etnoeducación, educación multicultural, multiétnica.

ABSTRACT

The multiethnic and multicultural nature that distinguishes Colombia has been, for some decades now, the focus of reflection on educational policies. The rationality of the analyze focused on the search for alternatives to respond to the claims of recognition and the right of ethnic groups and communities to present their culture through their own education. Consequently, ethnoeducation was identified as a viable proposal, which has been overcoming the limitations that were raised as challenges at all times. The analysis of the documents, the systematization of the studies on the subject in theses and articles published in recent decades, allowed to form a characterization and synthesis of the historical evolution of the process, while recognizing the achievements and envisioning new reflections for achieve a proposal, consistent with the educational projection that Colombia supports, in correspondence with the rights granted to ethnic groups and indigenous communities for the defense of their culture.

Keywords:

Ethnoeducation, multicultural, multiethnic education.

INTRODUCCIÓN

Colombia, es una república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales y democrática, con una variedad étnica, religiosa, de costumbres, tradiciones y formas de vida de su población, así como su riqueza natural y diversidad de climas, geografías y paisajes, entre otros que sustenta la gran multiculturalidad y gran diversidad de comunidades y pueblos indígenas y afro descendientes Con un total de 75 lenguas diferentes que ocupación del 25% del territorio nacional colombiano y una organización autónoma, amparada por un sistema normativo propio con representación legal que ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad (Ministerio de Salud Colombia, 2020).

Los departamentos con mayor porcentaje de indígenas son Guainía, Vaupés, La Guajira, Amazonas, Vichada, Cauca y Nariño, en los que los departamentos de La Guajira, El Cauca, y Nariño concentran aproximadamente la mitad de la población indígena del país. En las cabeceras municipales de los pequeños municipios y en las grandes consecuencias de procesos migratorios habitan la minoría indígenas que han introducido numerosos cambios culturales en las zonas urbanas.

En los últimos treinta años, las luchas por el derecho a la protección de las culturas al ejercicio de la autonomía de las comunidades y grupos étnicos, se convirtió en el referente esencial de los proyectos del país que los colombianos desean en el presente y el futuro de la nación. Un discurso centrado en superar las desigualdades, la exclusión y la injusticia social, por condición étnica y cultural favoreció la consolidación de movimientos sociales, las iniciativas de resistencia (Hernández, 2015) y también dio paso a un amplio marco legal que al abordar la multiplicidad étnica de Colombia amplio y cambiante. A lo largo de los años, en leyes y decretos se refleja la posición que van adquiriendo acerca de los indígenas dentro de la vida pública y política (Paes Iris)

En este marco, la educación se convirtió en la primera herramienta para garantizar los anhelos de supervivencia y conservación cultural de los grupos étnicos y los pueblos indígenas, al tiempo que se asumía la necesidad de dotar a los más jóvenes de los recursos necesarios para que pudieran insertarse a la sociedad actual.

Pero, en este entramado se vuelve difícil lograr el consenso pedagógico, pues, aunque se dieron pasos importantes, aun no se consigue armonizar la voluntad política, los recursos y las propuestas educativas. Los principales logros suscriben la posibilidad de ofrecer una educación bilingüe de calidad, sobre todo, en comunidades organizadas; pero, al mismo tiempo, se promovió la instauración de una educación propia, aun cuando en el orden público, los recursos que se destinaría a la cultura, la educación y los programas sociales, están signada por la estreches y los usos indebidos.

Las dificultades relacionadas con los daños causados por el poder y el control que mantuvo la Iglesia Católica sobre la educación, se sedimentó la instrucción del catolicismo y la enseñanza de la lectoescritura en castellano, centró el debate y el interés por rescatar la educación propia de las comunidades y grupos étnicos. Esta proyección significaba un cambio en la manera de concebir el proceso educativo; pues, para estos grupos debían tenerse en cuenta la dinámica sociocultural y de vida de cada étnica, consolidando así el desarrollo de la capacidad organizativa para defender sus intereses.

Varias décadas de lucha por el derecho a la educación, fueron marcando la profunda brecha entre los grupos étnicos y el Estado; pero, durante el siglo XX, se desencadenaros diferentes alternativas que han configurado un proceso histórico de carácter jurídico y pedagógico que respondiera a la necesidad de comprender las sinergias de este proceso. La solución se encontró en la etnoeducación como planteamiento más osado por más de cuatro décadas.

Así la etnoeducación se convertiría en un mecanismo de difusión de la interculturalidad, y reclama el derecho a la preservación de la vida de aquellas poblaciones que se reconocen y son reconocidas como grupos étnicos. Como todo proyecto pedagógico, la etnoeducación centra sus propósitos en revalorizar el derecho de las minorías y una denuncia de los procesos de sometimiento e imposición cultural a la que muchas de estos grupos han sido sometidas por décadas (Mosquera, 2021).

Desde los primeros momentos la etnoeducación no solo se incorporó al discurso político e institucional búsqueda de soluciones a los problemas de relaciones entre grupos culturales y de los mecanismos para su concreción en la práctica. Anclado en los intereses colectivos esta se concibió como una posibilidad para construir, desde una perspectiva endógena, la educación para el desarrollo de la comunidad o grupo étnico (García 2009).

Por más de tres década, el Ministerio de Educación Nacional, en Colombia desarrolló iniciativa de apoyo a las entidades territoriales y tradicionales y a las escuelas en el mejoramiento de sus capacidades para ofrecer entornos de aprendizaje de calidad a niños, niñas y adolescentes de comunidades indígenas y afrodescendientes. En formas de proyecto se incluye acciones de formación, acompañamiento y diseño de proyecto curriculares

pertinentes, orientados a desarrollar conocimientos y habilidades para aprender y vivir de acuerdo con la cosmovisión y cultura de cada pueblo, valorizando los saberes y las prácticas ancestrales como contenidos de enseñanza y aprendizaje y ofreciendo así la oportunidad de participar con igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida.

En general, la etnoeducación parte de entender de manera distinta la diferencia cultural que ha sido traducida a diversidad cultural, que si bien la han pensado negros e indígenas, tiene momentos y tiempos diferentes (León, 2005). Por tanto, se basa en los principios de autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, diversidad lingüística, y cohesión social, fundamentada en la territorialidad que están presentes en los modelos de educación propia que debe desarrollarse tanto, en la familia o en la escuela como en la comunidad, aquella que emerge del conocimiento de los mayores y la concertación que establecen las autoridades tradicionales y el gobierno (Santana Colin, 2015).

De este modo, los proyectos etnoeducativos que se diseñaron en las instituciones educativas colombianas marcarían la coexistencia de la diversidad multiétnica y multicultural, pero al ajustarse a las políticas públicas, se convirtió en un obstáculo para la concreción de los verdaderos objetivos, lo cual profundizó en la lucha para conseguir los progresos deseados (Castillo Guzmán, et al., 2005; Castillo Guzmán, 2015).

Por un lado, por tener que dar cumplimiento a los lineamientos curriculares obligatorios emanados desde el ministerio de educación colombiano que homogenizan la educación en Colombia y por otro, la carga económica, y de infraestructura que amerita la etnoeducación en pro de garantizar los saberes propios de cada grupo de comunidades indígenas existente en el territorio Nacional sin descuidar la formación de docentes que estén inmersos en sus culturas.

Se abrió así, una etapa en las que fue necesario repensar y reconceptualizar, las posturas asumidas bajo una mirada crítica y tomando como referente los factores que impulsan el proceso de cambio. De este modo se generaron proyectos etnoeducativos desde las prácticas y las investigaciones.

Responder a esta convocatoria es el propósito de esta comunicación. En ella se informa de los avances del proyecto de formación como PhD en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) de la ciudad de Panamá ; y se exponen los criterios que el autor ha venido elaborando desde la sistematización de los trabajos que justifican la pertinencia del tema.

El objetivo planteado enmarca la caracterización histórica y la proyección que desde el discurso político educativo se viene gestando en Colombia, durante los últimos años. El análisis realizado por el investigador, permitió identificar las pautas para enfrentar propuestas educativas que consoliden el propósito de una educación nacional de calidad. De este modo, se concretarán los principios universales de inclusión, justicia social y equidad de todos los ciudadanos a la educación.

Desde el punto de vista metodológico el proceso de construcción de la comunicación que se presenta es síntesis de un trabajo más amplio, en el que se valora ésta como una oportunidad para socializar la evolución del proceso y develar los vericuetos que se han sorteado para llegar a este momento. El compromiso, sigue siendo el mismo, el respeto al derecho de las comunidades y grupos étnicos e indígenas a organizar una educación que garantice la supervivencia de su cultura.

Bajo esta consideración se presenta una aproximación descriptiva a la evolución de las concepciones que se han construido a través de los años y que han sentado las pautas para nuevos proyectos.

DESARROLLO

La preocupación por preservar la cultura de los pueblos indígenas y los afrodescendientes no es nueva. Colombia es uno de los países con un alto número de población perteneciente a grupos étnicos indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, la defensa por sus derechos, la protección de sus territorios y cultura, la construcción de sus organizaciones y el logro de una mayor participación en la vida política del país ha sido un proceso complejo y difícil.

Aunque, en un principio, fue pensada como mecanismo de nivelación de estos grupos a los estándares de civilización del momento, se trató de la preservación de sus culturas, al tiempo que se promueve la adecuación de su comportamiento a formas de ver el mundo propias de las élites de cada época.

Entre reclamos y la promoción del derecho a la educación propia de los grupos étnicos y los indígenas en particular, se asumieron los principios y fines generales de la educación bajo los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Desde ellos se debía afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Las políticas y normas que se han venido avanzando en el campo educativo, en especial, a partir de la reforma constitucional de 1991 han estado dirigidas a niveles de educación básica y media, siendo muy débil su aplicación en la educación superior, tanto en lo relacionado a cobertura, como a los componentes curricular y académico, debido en parte al desconocimiento del sentido y de la importancia de fomentar programas de etnoeducación y educación intercultural en las instituciones universitarias (Sierra, 2005).

No es hasta la década de los 70, la posición crítica de las comunidades frente al papel que juega la escuela en la desintegración cultural de las comunidades étnicas, se decide crear propuestas pedagógicas bilingües, con una orientación comunitaria basada en los resultados de la investigación sociocultural. Se pretendía entonces acercar el modelo educativo a las necesidades y proyecto de vida como defensa de sus territorios, de sus identidades ancestrales y de su idioma.

Fue así que en 1972 se realizó en Bogotá la Primera Reunión de Trabajo sobre Educación Bilingüe en los Grupos Indígenas, convocada por la Dirección General de Integración y Desarrollo de la Comunidad, del Ministerio de Gobierno. En 1974, las normativas la educación escolarizada para los grupos étnicos en Colombia estaría en manos de la Iglesia bajo la modalidad de contrato.

Para 1976, el gobierno colombiano asume la importancia de que las comunidades indígenas atiendan la educación. Se inicia así la historia de una educación diferenciada que logra reestructurar el sistema educativo con el propósito de darles a los indígenas la oportunidad de tener una educación propia y de elaborar sus propios currículos. Estos pasos alcanzaron su máxima expresión en esta década cuando en 1978, se establece por decreto (Decreto 1142 de 1978) que la educación indígena debe estar de acuerdo a su entorno cultural, natural y social.

En 1982, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia dio un cambio a su política de educación, a partir de entonces se generan nuevas experiencias educativas en todo el país, sobre todo, las encaminadas a la elaboración de programas bilingües-interculturales, pero para octubre de 1986, se oficializa la política de etnoeducación que distinguirá tres aspectos fundamentales: la participación, el bilingüismo y la interculturalidad.

La primera participación buscaba que estos grupos (sobre todo los indígenas) aprendieran a gobernarse a sí mismo, el bilingüismo, se consideró una alternativa para acentuar la integración nacional y el reconocimiento a la interculturalidad se vería ligada a la capacidad del grupo para tomar decisiones de manera reflexiva, pues, "*la interculturalidad permite apropiarse (o rechazar) de manera reflexiva y crítica, aquellos elementos de otras culturas que constituyan [sic] al mejoramiento de las condiciones de vida de una població*n" (Bodnar 1986, 95).

Así, en los años 80 y hasta mediado de los 90, la etnoeducación en Colombia se convirtió en sinónimo de educación indígena. Se convocaron y desarrollaron varios seminarios y talleres regionales de etnoeducación, en los que participaron maestros, funcionarios, organizaciones indígenas y autoridades tradicionales. Se publicó el libro Educación bilingüe: comunidad, escuela y currículo (Colombia, MEN s.f.), y se impulsó el trabajo de las organizaciones en el diseño de materiales educativos, en ocasiones por su propia cuenta con la cooperación internacional, así como del apoyo profesional y financiero del Ministerio de Educación Nacional.

En este marco, se percibe que la selección y profesionalización del docente para las comunidades indígenas representaban un problema; pues, aquellos que iban a enseñar en comunidades indígenas debían reunir requisitos diferentes. Así, el capítulo tercero de la Ley 115, Ley General de Educación, de 1994, estableció la integración de la educación para grupos étnicos o comunidades indígenas que integran la nacionalidad colombiana, respondería a las necesidades particulares de las comunidades que hacen parte del proyecto.

Se oficializaba así, el compromiso de elaboración colectiva, de programas educativos en los que fuera posible lograr el intercambio de saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus saberes propios y autóctonos (Artículos 55 a 63 de dicha Ley y Decreto 804 de 1995). Para entonces, la etnoeducación se visualiza como una herramienta esencial en la atención educativa a la diversidad cultural.

En consecuencia, durante la década del 90, la necesidad de acogerse al reconocimiento, la autonomía para administrar y atender a su diversidad cultural y social, devino en posiciones más claras respecto al tema y, por tanto, se manifestó en la acogida a la etnoeducación como herramienta para legitimar la posición la educación propia y en defensa de sus identidades ancestrales y del idioma que debían desarrollar los grupos étnicos y las comunidades indígenas.

Fue a partir de 1991 que la etnoeducación, tomó un viraje y las perspectivas para su análisis cambiaron desde el punto de vista jurídico. La Constitución, cambió y se ampliaron, las regulaciones especiales: se declaró la oficialidad de sus lenguas en sus territorios; se reconoció el derecho que les asiste a los grupos étnicos con tradiciones

lingüísticas propias a una educación bilingüe; se facilitó los mecanismos institucionales para la participación de las comunidades en la dirección y administración de su educación y se estableció el derecho que tienen a una formación que respetara y desarrollara su identidad cultural.

En realidad, se evidenció la necesidad de hacer ajustes institucionales y legales; al mismo tiempo, estos cambios reclamaron cambios en la concepción del proceso educativo. Con la Ley General de Educación en 1994, Colombia empezó a dar los primeros pasos hacia el cumplimento del mandato constitucional de la Etnoeducación, lo que suponía que la educación estuviera orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad.

Se reconocía así que la educación de los grupos étnicos y comunidades indígenas debían asumir como finalidad: afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

De esta manera en 1995, se reglamentó el reconocimiento de los currículos propios, el alfabeto en lenguas nativas, la selección de etnoeducadores por las autoridades de dichos pueblos; el reconocimiento de la administración y la gestión de las instituciones educativas con un enfoque etnoeducativo. Estos pasos significaron un avance en la proyección educacional en Colombia asumiendo como base propuestas que afianzaron la etnoeducación, como garantizar para alcanzar la igualdad de oportunidades, frente al resto de la sociedad colombiana.

El Estado seguiría velando por el sistema nacional educativo, pero al mismo tiempo difundiría el conocimiento de las prácticas culturales propias de los grupos étnicas y comunidades indígenas mediante espacios de investigación, programas dedicados al reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural de la nación.

En la práctica se fundaron cátedras, centros de estudios y de investigación de la cultura afrocolombiana sobre todo en la costa pacífica del territorio colombiano comprendido por los departamentos Nariño, Cauca, Valle del Cauca y el Chocó. Se desarrollaron proyectos investigativos que promueven el fortalecimiento de cultura indígena y se normó la implementación de un enfoque de etnoeducación en los centros educativos que tuvieran en tuvieran alumnos procedentes de los grupos étnicos e indígenas.

También se desplegaron iniciativas en la formación docente. En particular un ejemplo del trabajo realizado en este sentido fue la Escuela normal Indígena María Reina, donde forma a docentes Normalistas de básica primaria para las comunidades de la selva amazónica. Esta escuela Normal ubicada en el municipio de Mitú en el departamento de Vaupés, atiende a la población indígena de los departamentos de Vaupés, Guainía y Guaviare, con un porcentaje del 80% indígena y con 24 grupos étnicos de la familia lingüística Tukano, su formación está enfatizada en básica primaria, secundaria, media y programa de formación complementaria en educación tradicional colombiana y etnoeducación regional.

Existen también centros educativos rurales administrados por las mismas comunidades indígenas que se han organizado para velar ellos mismos por el fortalecimiento y cuidado de sus saberes y costumbres. En el departamento del Putumayo, específicamente en el Alto Putumayo, conviven 2 comunidades indígenas que comparten territorio y algunas costumbres culturales, mas no su familia lingüística, los Camsá pueblo nativo original de la región y los Inga, pueblo que se radicó no solamente en este territorio si no a lo largo del departamento del putumayo, Nariño y parte del Cauca.

En el valle del Sibundoy alto putumayo el pueblo Camsátiene su centro etnoeducativo “Institución Etnoucativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá” y el pueblo indígena Inga también cuenta con su propio centro etnoeducativo llamado “Institución Etnoeducativa Rural bilingüe inga – Iachai Wasi– Carlos Tamabioy” instituciones que promueven sus propias culturas, lengua y saberes ancestrales en los niveles de primaria, secundaria y media, se caracterizan por sus conocimientos de medicina natural y agricultura.

Pero, en esta región el estado también ha dispuesto una institución educativa Normal que integra a estudiantes de las comunidades indígenas y no indígenas garantizando la inclusión y el derecho a la educación integral donde se les garantiza los niveles de preescolar, primaria, secundaria, media y programa de formación complementaria con un enfoque de educación académica tradicional colombiana; pero, sin dejar a un lado la etnoeducación por su misión de formar docentes para la región.

Con el siglo XXI, Colombia sintió los efectos de los procesos de mundialización, globalización y de transformación social que profundizan las asimetrías de las minorías étnicas cuando se buscaba evitar que la exclusión avance. Si bien es cierto, que procesos como la globalización, por un lado, crean las condiciones propicias para un diálogo renovado entre las comunidades, por el otro, también se generan situaciones de conflicto, de intolerancia, que se convierten en factores que influyen en el deterioro, la

desaparición y la destrucción del patrimonio cultural inmaterial, que constituye la principal riqueza de los grupos y comunidades indígenas.

En efecto, la política de atención educativa a grupos étnicos, y comunidades indígenas fue transitando desde políticas de reconocimiento a la diversidad, identidad, respeto e inclusión en un país multicultural, a la adopción de proyecto y programas sustentados en la etnoeducación, sobre todo, por las ventajas que ofrece para elevar la participación en sistemas educativos propios, comunitarios e interculturales. Estos aun cuando, son creados por la comunidad, y controlados por los que ejecutores, deberá asegurar la concertación entre las instituciones educativas y el Ministerio de Educación.

El Estado garantizaría que las autoridades de los grupos étnicos y a las comunidades, la participación e información sobre el programa o plan que se pretendía realizar en su territorio, de manera que se pudiera salvaguardar la integridad étnica, cultural, social y económica de los grupos étnicos y pueblos indígenas. Se proponía generar la participación activa y efectiva de las comunidades en la toma de las decisiones y su oportuna implementación y valoración.

El Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014, generó un nuevo escenario para el reconocimiento del enfoque diferencial y de los derechos humanos como fundamento para el goce efectivo de derechos de la población indígena víctima del desplazamiento. Al mismo tiempo, el "Plan Sectorial de Educación 2010-2014. Educación de calidad, el camino para la prosperidad", promovió la implementación del enfoque diferencial en cumplimiento de las normas nacionales e internacionales para atender a estos grupos y comunidades, ahora considerado un aspecto esencial de la calidad educativa.

Durante el 2015, se avanzó en la consulta previa para la consolidación del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), con el cual se avanzó en la construcción de acciones educativas articuladas desde un enfoque diferencial para los pueblos indígenas. Estas prerrogativas también se establecieron para las Instituciones de Educación Superior Indígenas; sin embargo, el avance en este proceso resultó insuficiente.

Si bien la información acerca de las condiciones de educación en las poblaciones indígenas y rurales es escasa, dispersa y no se utiliza para la toma de decisiones políticas a nivel nacional y local; en el 2016, se reportaron cifra de comunidades indígenas y grupos afrocolombianos que no tiene prioridad en la política educativa y no cuenta con un presupuesto de desarrollo lo cual explica que además, los proyectos de etnoeducación no logran que el aprendizaje de niños, niñas y adolescente de comunidades étnicas, avance como se esperaba.

En este sentido, el diario colombiano El Tiempo, publicó en octubre del 2016, la situación que describe esta situación: *"El 86 por ciento de los pueblos étnicos de Colombia no tiene acceso a una educación pertinente a su cultura, su contexto y su cosmovisión .El dato lo dio a conocer la ONG Save The Children, basada en estadísticas del Ministerio de Educación, en un informe en el que insiste en la necesidad de fortalecer las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas del país".*

Bajo esta proyección el mismo Ministerio de Educación Nacional en Colombia (2019), diseñó un rutero de procesos y procedimientos metodológicos en el cual se logra orientar mediante consultas y la concertación con los grupos étnicos la formulación del proyecto etnoeducativo, como guía de los procesos educativos decididos por un grupo étnico. Estos podían ser iniciativas de los grupos de acuerdo a sus necesidades o como complemento de la interculturalidad presente en los programas.

Sin embargo, la idea de que la implementación del proyecto etnoeducativo, debía cursar mediante el diseño y aplicación de modelos que correspondan a prácticas pedagógicas interculturales lo que se busca ahora es garantiza una aproximación más directa a la especificidad de las comunidades y sus intereses educativos de los grupos étnicos implicados, de esta manera la de contar con un proyecto basado en la etnoeducación se podría conseguir la ampliación de la visión intercultural que promueve las políticas educativas en Colombia.

Al hilo de estas prerrogativas se insiste en que los proyectos etnoeducativos requieren de un constante seguimiento para garantizar el fortalecimiento seguimiento, acompañamiento y evaluación de las estrategias y acciones, así como la valoración de la posibilidad de mejoras y retroalimentación inmediata a las decisiones que se tomen. De la misma manera, garantiza un reconocimiento de errores y, la identificación de las posibles soluciones a las dificultades que puedan surgir.

En estos últimos años, se reconoce que la etnoeducación no es un proyecto que se valga por sí solo, sino que necesita de un constante apoyo y retroalimentación de todos los implicados, sobre todo es preciso estimular la consolidación de las interrelaciones que sustentan las alianzas y comités técnicos que propician la validación y sostenibilidad de los proyectos.

A cierre del 2020, la agudización de los problemas económicos y sociales que vive el país entorpece el progreso de estos proyectos es evidente que la falta de continuidad

en los planes de formación para etnoeducadores; de asistencia técnica insuficiente a las escuelas etnoeducativas; de una apertura a la socialización de las experiencias pedagógicos que desarrollan desde la etnoeducación se vuelven ejes de conflicto para avanzar.

La crisis social que vive el país ha afectado a todo el sistema educativo durante finales de marzo del año 2020 hasta la mitad del año del 2021 y que evidencia un largo tiempo de recuperación hacia la normalidad, no ha resultado muy alentadora para los programas de etnoeducación. El Estado, se ha visto obligado a abandonar las acciones en este campo, y, sobre todo, en las comunidades indígenas se hace más evidente la gran desigualdad social.

En este panorama se ven muy afectados los proyectos etnográficos de las comunidades indígenas debido a que el Estado colombiano, homogenizó la educación hacia la enseñanza en virtualidad, sin tener en cuenta las condiciones de abandono tecnológico de las comunidades indígenas.

Según el censo del 2018, las personas indígenas cuentan con el menor acceso de INTERNET, en sus hogares que el promedio de la población colombiana, el 6,4% de la población indígena cuenta con este recurso en sus hogares comparado con el promedio nacional colombino que es el del 43%. A esto hay que sumarle el analfabetismo digital, llevó a una crisis educativa en las escuelas y de los proyectos etnográficos.

Las comunidades indígenas con sus dirigentes y maestros tuvieron que buscar alternativas para no parar las labores de enseñanza durante la pandemia, motivados por cuidar la educación de sus niños, adolescentes y personas mayores. Se fortalecieron de alguna manera como comunidad, encerrándose en su cultura, compartiendo consigo mismos y adoptando estrategias como la escuela en casa, ayudándose de guías impresas repartidas por las escuelas y colegios de sus comunidades, clases explicativas de los temas por medio de las emisoras radiales comunitarias y centros de concentración de pequeños grupos de estudio dependiendo si las condiciones lo permitan.

Lo cierto es que las comunidades indígenas no están preparadas para afrontar desde la etnoeducación, el reencuentro más activo, compartiendo su cosmovisión y aportar los saberes, herramientas que permiten contribuir al desarrollo de una conciencia social positiva, hacia las comunidades indígenas. Es en este proceso, que se pretende valorizar los diferentes campos que exige mayores recursos, para promover nuevas propuestas que ayuden a la educación etnográfica y en general a la educación colombiana.

El análisis deja claro que la convocatoria a implementar proyectos estratégico y transversal, el diseño e implementación de los modelos etnoeducativos, propios, comunitarios e interculturales, solo reflejaría el compromiso del gobierno con los grupos étnicos en la concertación de la política educativa nacionales. Se respondía así a los reclamos de los organismos internacionales como la UNESCO que insisten en promover la implementación de la etnoeducación o la llamada educación intercultural, como la vía más importe y pertinente.

En efecto, la etnoeducación hacen énfasis en la interculturalidad, para que los grupos que se beneficien de ella se identifiquen con la cultura a la que pertenecen y puedan interactuar con otras comunidades, para en pro de un aprovechamiento recíproco basado en el respeto; debe llevar a una comprensión de los fenómenos sociales y naturales que afectan al ámbito nacional e internacional.

Este tipo de planteamiento, exige un alto nivel de planeación y preparación para poder garantizar que la calidad de la educación llegue a todas las comunidades indígenas que formen parte de proyectos que con el objetivo de garantizarles este derecho a las minorías se centran en promover el intercambio y el diálogo franco de saberes entre la cultura mayoritaria y la autóctona.

Sin embargo, la Etnoeducación en Colombia, no es sólo una articulación transversal del currículum; se busca la integración del imaginario multiculturalidad en el diseño de las decisiones educativas en cada institución y región, propiciando un conocimiento, reconocimiento a la cultura de grupos étnicos y comunidades indígenas, desde los requisitos pedagógicos, psicológicos y didácticos que exigen elaborar proyectos educativos propios. Por tanto, la prioridad suscribe atender a los aspectos claves que deben considerarse en revisión y resignificación constante en los Proyectos Educativos Comunitarios –PEC.

Desde el punto de vista pedagógico, se insiste en que el éxito de estos proyectos descansa en la investigación y evaluación crítica de las culturas que se van a integrarla proyecto educativo comunitario, sobre todo, las herramientas, recursos pedagógicos y tecnológicos que utilizan las distintas culturas, y de cómo se utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en perspectiva el fortalecimiento de la cultura propia. En este caso, la construcción colectiva de propuestas curriculares ancladas al territorio y a los procesos comunitarios que deben articular con las políticas educativas locales y nacionales.

Atender a los **requisitos psicosociale**s es esencial para comprender el alcance de los proyectos que se diseñen con este fin. De este modo es preciso tener en cuenta las

características de los estudiantes, el contexto socioeducativo en que se desarrolla: los saberes compartidos: los saberes ancestrales y la construcción de los nuevos saberes que responden a la transculturación necesaria que supone la transculturación que caracteriza la vida cotidiana de los grupos y comunidades su relación con otras.

Pero**,** desde el punto de **vista didáctico,** resulta esencial que cada actividad educativa ofrezca la posibilidad que tiene el conocimiento de la diversidad epistémica y metodológica. En este caso, los criterios de selección del contenido, descansa en la armonización de la cosmovisión de las culturas de origen y las que presupone el desarrollo de las ciencias en la actualidad, el respeto con que se trate, la posibilidad de presentarlas como concepciones de culturas propias y que aportan a la comprensión de la realidad nacional y mundial. En este sentido, también, es necesario crear redes de afianzamiento en la enseñanza familiar y comunitaria que se utilizan estos grupos étnicos.

Es preciso, también. destacar que la elaboración de materiales educativos alternativos con lenguaje, simbologías que respondan a todos los grupos que fortalecen la enseñanza y de los procesos de transición que supone el aprendizaje, e incluir el método de investigación que motiven la sistematización de experiencias significativas y el uso de referentes propios de cada grupo étnico o comunidad indígena, deben ser tomados en cuenta para socializarlos y compartirlo en ámbitos más generales de manera que la actividad curricular se convierta en una opción de conocimiento y disfrute multicultural.

En este sentido, la implementación de la etnoeducación en los grupos étnicos y las comunidades indígenas en Colombia posee un marco legal y normativo reconocer que existen diferencia en la manera de concebir la educación pro los miembros de las comunidades indígenas y grupos étnicos y a las que tienen las demás personas e incluso los encargados de las decisiones en el Ministerio de educación nacional.

Pero, más allá de estas diferencias es preciso continuar trabajando en los fundamentos teóricos y metodológicos que pueden sustentar a las decisiones de manera que sirva de referencia a todos los involucrados en el proceso. Una concertación entre centralización y autonomía de las comunidades indígenas y grupos étnicos deberá ser expresión de la coexistencia, el respeto y la integración dentro de la multiculturalidad que caracteriza a país y una oportunidad, vía para dejar planteada debe verse reflejada en sus formas de participación. Para esto, se considera necesario que se entiendan los objetivos de la etnoeducación desarrollada por las mismas comunidades (educación propia), ya que es a través de esto que las políticas podrían ser adaptadas exitosamente a las comunidades.

CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio se pudo confirmar que el Ministerio de Educación nacional en Colombia mantuvo durante décadas una política bastante irregular en cuanto ofrecer una respuesta coherente con el reclamo de los comunidades indígenas y afrodescendientes, aunque hubo un aspecto que fue objeto de constante reflexión en las prácticas, la gestión de proyectos que preservar la cultura autóctona quedó atrapada entre el discurso y la esperanza de asegurar el derecho , el respeto y la conservación de la culturas de las diversas étnicas del país.

La etnoeducación asumió como una respuesta necesaria y comenzó a concretarse en el ámbito académico y social cuando se legitimó la identidad multicultural y multiétnica de la nación colombiana el reconocimiento de esta condición como producto de un proceso histórico en el que se cruzaron múltiples líneas de fuerza, entre ellas, la problematización del derecho de grupos étnicos a mantener su existencia y cultura dentro de la sociedad nacional, se convirtió en una su fuerza decisiva para abrazar la perspectiva etnoeducativos en el sistema escolar colombiano

Las discusiones y reclamos acumulados durante más de tres décadas y los resultados en proyectos que estimulan el cumplimento del derecho de los grupos a perpetuar su cultura sirvió de marco para que algunas iniciativas y experiencia acentuaran la viabilidad de los proyectos de etnoeducación. Unos más que otros alcanzaron resultados factibles, pero en general, se apuesta por encontrar un marco de referencia científicos que solo es posible mediante el ejercicio de la reflexión crítica y la búsqueda de propuestas sustentadas en la investigación etnoeducativos.

De acuerdo con lo analizado en este estudio se confirma que la brecha en el cumplimento de las normativas y proyectos orientados a la etnoeducación es evidente y que urge encontrar respuesta a las necesidades y derechos de los grupos étnicos e indígenas. Pedagogos, etnógrafos, sociólogos, antropólogos colombianos, asumen el reto de hacer viable los proyectos en este sentido porque si las culturas indígenas se extinguen esto significa que también perdemos la identidad de los pertenecientes a esa cultura y así mismo el valioso conocimiento de sus ancestros

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bodnar, Y., (2006). Diversidad Cultural Versus Prácticas Estadísticas asimilacionistas. https://docplayer.es/amp/20592362-Diversidad-cultural-versus-practicas-estadisticas-asimilacionistas-1-yolanda-bodnar-c-2-i-por-que-es-posible-hablar-de-diversidad-cultural.html

Castillo Bernal, E., Hernández Bernal, E., & Rojas Martínez, A. A. (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. Revista Colombiana de Educación, (48).

Castillo Guzmán, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. Revista Colombiana de Educación, 1(71), 343-360.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2019). Rutero de procesos y procedimientos metodológicos. MEN.

García Mínguez, J. (2009). Caminando hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana. Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, R. (2015). Etnoeducación interculturalidad y pedagogías propias. Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella. Colombia.

León, E. F. (2005). La etnoeducación como política y práctica de la representación. Revista Colombiana de Educación, (48).

Mosquera, H. E. (2021). Etnoeducación afrocolombiana en el contexto de la inter-culturalidad en Colombia. Revista Digital de Investigación y Postgrado, 2(4), 97-107.

Santana Colin, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. Revista Colombiana de Educación, (69), 97.119.

Sierra, Z. (2005). Reseñas de investigaciones Estudiantes indígenas en la universidad: ¿Qué modelo educativo caracteriza su formación? Revista Colombiana de Educación, (48).

Data de apresentação: Julho, 2021, **Data de aceitação**: Agosto, 2021, **Data de publicação**: Setembro, 2021

08

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR COMO FACTOR ASSOCIADO À QUALIDADE EDUCACIONAL E AO DESEMPENHO ESCOLAR

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A FACTOR ASSOCIATED WITH EDUCATIONAL QUALITY AND SCHOOL PERFORMANCE

Eudaldo Enrique Espinoza Freire[1]
E-mail: eespinoza@institutojubones.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0537-4760
Ginesa Ana López Crespo[2]
E-mail: glopezcr@unizar.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9928-7317
Yohandra Rad Camayd[3]
E-mail: hacamay2017@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6366-9727
[1] Universidad Técnica de Machala. Ecuador.
[2] Universidad de Zaragoza. España.
[3] Universidadde Namibe. Angola.

Citação sugerida (APA, 7ª edição)

Espinoza Freire, E. E., López Crespo, G. A., & Rad Camayd, Y. (2021). O desenvolvimento profissional do professor como factor associado à qualidade educacional e ao desempenho escolar. *Revista Conrado, 17(82)*, 77-85.

RESUMEN

O presente estudo de revisão bibliográfica tem como objectivo analisar o desenvolvimento profissional docente como factor associado à qualidade educacional e ao desempenho escolar. A pesquisa foi apoiada pelos métodos histórico-lógico, analítico-sintético e hermenêutico. Entre os principais achados estão as características e noções de desenvolvimento profissional do professor, qualidade educacional e desempenho escolar. A análise realizada mostrou que a qualidade educacional e o desempenho escolar são mediados pelo desenvolvimento profissional do professor como factor de influência.

Palavras chave:

Desenvolvimento profissional do professor, qualidade educacional, desempenho escolar.

ABSTRACT

The present bibliographic review study aims to analyze teacher professional development as a factor associated with educational quality and school performance. The research was supported by the historical-logical, analytical-synthetic and hermeneutical methods. Among the main findings are the characteristics and notions of teacher professional development, educational quality and school performance. The analysis carried out showed that educational quality and school performance are mediated by teacher professional development as an influencing factor.

Keywords:

Teacher professional development, educational quality, school performance.

INTRODUÇÃO

O progresso científico-técnico que experimenta a humanidade faz do ensino um complexo processo que, exige do sistemático desenvolvimento profissional docente (DPD) como premissa indispensável para garantir um adequado desempenho escolar e a qualidade educativa em todos os processos que se desenvolvem na escola.

Dessa forma, o DPD confere estabilidade ao processo ensino-aprendizagem; Mas essa segurança só pode ser alcançada com o empenho do professor no sentido de direccionar de forma eficaz a sua prática profissional. De acordo com Martínez, et al. (2020), a profissão docente requer desenvolvimento e enriquecimento contínuo de forma a contribuir para a formação adequada dos alunos, contribuindo assim para o prestígio e distinção de excelência da unidade educacional onde atua, bem como para o avanço significativo do sistema de ensino.

Nesse sentido, Horn & Murillo (2016); e Guamán Gómez, et al. (2021), estimam que o comprometimento do professor deve estar pautado no seu DPD, que o prepara como um profissional eficiente, dotado das competências profissionais necessárias para participar activamente no aprimoramento da prática profissional, buscar alternativas para aprimorar o processo educativo, levar a realizar pesquisa e inovação educacional e contribuir de forma eficiente para a gestão da instituição de ensino; Ações que demonstrem compromisso com o seu trabalho e com a excelência do processo ensino-aprendizagem, permitindo que se sintam especialistas em sua profissão.

No entanto, na prática educacional ainda existem limitações relacionadas à DP que afectam negativamente a qualidade educacional e o desempenho escolar, incluindo:

- Utilização de métodos reprodutivos que conduzam à memorização dos conteúdos.
- Rigidez no cumprimento do currículo.
- Pouca atenção às individualidades dos alunos.
- Negligência para a apropriação de competências tecnológicas.
- Domínio e implementação insipiente de metodologias activas que respondam às atuais demandas de educação.
- Pesquisa pedagógica insuficiente para encontrar novas soluções para velhos e novos problemas educacionais.
- Pouca aplicação de inovações e resultados da pesquisa pedagógica na prática escolar para o alcance da qualidade educacional e do desempenho escolar.
- Baixo desempenho académico como expressão de deficiências no desempenho escolar.

De acordo com García (2015); e Martínez, et al. (2020), entre os factores que conspiram contra a qualidade educacional e o desempenho escolar estão as limitações em termos de sustentabilidade e cumprimento da formação docente e sua actualização sistemática, bem como os factores tecnológicos e de infra-estrutura, aos quais também estão relacionados e afectar o DPD apropriado. Da mesma forma, consideram que outro elemento a ter em conta para alcançar a qualidade dos sistemas educativos é a melhoria dos currículos de estudos; visto que os programas educacionais não aplicam um planeamento equitativo para todas as áreas educacionais. Além disso, em muitas escolas há evidências de um trabalho docente ineficiente, da falta de aplicação de estratégias didácticas, bem como das condições desnecessárias de infra-estrutura, o que não contribui para o alcance da melhoria das necessidades exigidas.

Realidade que motivou o presente estudo de revisão bibliográfica com o objectivo de analisar o desenvolvimento profissional docente como factor associado à qualidade educacional e ao desempenho escolar.

METODOLOGÍA

Para o cumprimento do objectivo traçado, foi realizado um estudo de revisão bibliográfica com base nos métodos histórico-lógico, analítico-sintético e hermenêutico. O método histórico-lógico permitiu estudar a origem e evolução no tempo da DP; enquanto a hermenêutica e a analítico-sintética facilitaram a análise, interpretação e síntese dos textos localizados em livros, artigos científicos e ensaios, entre outros materiais bibliográficos localizados em bases de dados digitais especializadas no assunto. A informação recolhida foi processada com o auxílio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A lógica do processo de investigação teve como objetivo obter informações sobre os seguintes aspectos:

- Antecedentes históricos do desenvolvimento profissional do professor.
- Abordagem epistêmica da noção de desenvolvimento profissional, qualidade educacional e desempenho escolar.
- PD como fator associado à qualidade educacional e ao desempenho escolar.

DESENVOLVIMENTO

A qualidade do processo educacional associado ao desenvolvimento profissional tem sido objecto de múltiplas investigações desde a antiguidade, as primeiras

indicações sobre a formação de professores encontram-se no manual de formação de professores "Instituio Oratoria", de Quintiliano, em Roma.

Outro marco na formação de professores foi a introdução, por Comenius, de uma nova concepção do processo educativo no século XVII, que homenageou a primeira metodologia moderna de ensino, a chamada "Magna Didáctica", na qual norteiam os princípios do ensino e métodos, ainda presentes nos processos educacionais atuais.

No século XVIII, surgiram na Europa as primeiras escolas normais de formação de professores (Abbagnano & Vísalberghi, 1992). No último século 20, há estudos realizados na Europa por Crahay e Lafontaine em 1989 citados por Rickenmann (2007), onde foi abordada a evolução da formação de educadores ao longo da trajectória educacional. Esta pesquisa pedagógica experimental enfocou as práticas académicas e de trabalho do professor, a fim de analisar sua influência na aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, os resultados obtidos permitiram determinar os desafios impostos pela sociedade ao sistema educacional e a necessidade deste fortalecer a formação e o desenvolvimento profissional contínuo para ter professores competentes.

Já nos séculos XX e XXI, as demandas sociais exigem dos professores possuidores de métodos que permitam redimensionar as relações entre os atores do processo ensino-aprendizagem, onde o aluno ocupa o papel principal e se torna um construtor activo da aprendizagem, deslocando o professor de seu papel de liderança e fonte de informação, para se tornar um gestor e mediador. Situação que logicamente requer uma formação pedagógica baseada em novos modelos pedagógicos que respondam a estes novos tempos.

No século XXI, outros estudos foram realizados, inclusive o realizado nos Estados Unidos por Garet em 2001, em que se determinou a influência dos programas e estratégias de DP e seu impacto nos processos pedagógicos e educacionais. Portanto, no conhecimento. E aprendizagem dos alunos. Por meio desta pesquisa, o autor concluiu que a formação como um processo contínuo permite elevar os padrões de qualidade e requisitos do sistema educacional (Ávalos, 2007). Outro dos estudos a se destacar é o de Santelices, et al. (2015), que determinou a relação entre a qualidade da actuação profissional do educador e a preparação recebida durante sua formação, as características do corpo discente e a gestão institucional.

A DP como factor associado à qualidade educacional e ao desempenho escolar é entendida a partir de várias perspectivas, para as quais a análise de noções conceituam sobre desenvolvimento profissional docente, qualidade educacional e desempenho escolar, sob diferentes perspectivas, foi considerada em primeiro lugar. E em um segundo momento as características de cada uma dessas variáveis são detalhadas.

O DPD é concebido por Horn & Murillo (2016), como a actualização do professor sobre os conteúdos e práticas de inovação pedagógica que permitem contribuir para a melhoria dos processos realizados na instituição de ensino; é por isso que o DPD deve vincular a investigação, a resolução de problemas e a produção de novos conhecimentos.

Martínez, et al. (2020), que enfatizam a consideração do desenvolvimento de professores como forma de equilibrar o papel do trabalho pedagógico dos professores e a realização de um processo educacional eficaz e eficiente por meio do qual os conhecimentos, habilidades e aptidões dos professores sejam alcançados, elevar o nível de crédito competitivo e reconhecimento académico da instituição educacional.

Da mesma forma, Yao (2016), considera que o DPD nada mais é do que o constante alinhamento do fortalecimento das actividades do serviço académico com a formação docente de forma que seu trabalho profissional seja revivido e incentivado, para alcançar maior adaptabilidade ao processo educacional e onde se evidencia um procedimento evolutivo que permite actualizar e complementar sua formação académica inicial.

Por outro lado, Ávalos (2007), entende o DPD como um processo de ensino aprendizagem sobre o seu trabalho profissional, através de estratégias que permitem aprender a aprender e, portanto, contribuem para a inovação das suas práticas pedagógicas e em benefício do processo formativo dos alunos.

Da mesma forma, González (2019), considera que o DPD constitui desde a ética a responsabilidade pessoal e social do educador, vinculadas com sua formação contínua e a indagação científica das problemáticas educativas com o propósito de solucionar-lhas, centrando-se na formação holística do ser humano.

As diferentes percepções sobre a noção de DPD expostas acima têm um ponto de contacto, estabelecendo o constante desenvolvimento e actualização das competências profissionais docentes, por meio da formação sistemática como forma de encarar o trabalho profissional de forma inovadora (Espinoza & Ricaldi, 2019). O DPD requer a reconstrução contínua das estruturas cognitivas do educador que lhe permita actuar de forma pertinente

diante das diversas demandas educacionais de seus alunos. Nesse sentido, Santelices, et al. (2015), destacam que a formação continuada do educador é o caminho para a actualização profissional.

Considerando que o desenvolvimento do professor responde à actualização permanente desse profissional, a fim de aperfeiçoar as actividades pedagógicas e cumprir com eficiência seu trabalho, Cabrera (2018), aponta alguns dos atributos do DPD que se manifestam por meio das acções do educar, entre estes:

- Mente aberta para desenvolver o trabalho profissional, disposição para aperfeiçoar suas competências, aprendizado, adaptabilidade a novas mudanças para superar dificuldades e aprender com novas experiências.
- Máximo grau de flexibilidade e paciência, para dominar qualquer situação negativa que surja no processo educacional.
- Dedicação para assimilar novas competências que lhes permitam evoluir nas suas práticas pedagógicas, com o objectivo de atingir um elevado nível de profissionalismo.
- Atitude positiva perante as dificuldades e problemas profissionais que lhe permite agir da melhor forma e resolver esses problemas.

Por sua vez, Santelices, et al. (2015), que além desses atributos do perfil docente da actualidade, a inovação no processo pedagógico é um requisito necessário para alcançar a efectividade do profissional docente. Nesse sentido, ressaltam que o professor deve contar com resultados de pesquisas pedagógicas, inovações educacionais baseadas em competências para elevar resultados educacionais favoráveis, alcançar a qualidade do ensino e responder às novas demandas da sociedade, assumindo a responsabilidade de actuar de forma planejada forma e focada na assimilação e aprendizagem dos alunos.

Critérios compartilhados por Hortigüela (2017), que atribui significado especial às competências tecnológicas; surgindo a partir do fato da importância das TIC como ferramenta de apoio à práxis educacional e como meio de obtenção de conhecimentos, superando práticas tradicionais que colocam o professor e o livro didático como as principais fontes de sabedoria.

Nessa perspectiva, a DP deve ser constantemente enriquecida por meio da formação sistemática, da pesquisa pedagógica e da inovação, que possibilitem a incorporação de novos conhecimentos, métodos e habilidades de ensino ao trabalho do professor, de forma a contribuir para a qualidade educacional e o desempenho escolar.

Entre os autores consultados para responder a esta questão estão Rickenmann (2007), que afirma que a qualidade educacional se dá pelas distinções dos procedimentos e resultados que caracterizam o processo educacional eficiente, implicando em um conjunto de estratégias e compromissos gerados para satisfazer as necessidades dos membros. Da comunidade educacional.

Da mesma forma, Horn & Murillo (2016), definem qualidade educacional como o nível de eficiência gerado pelos procedimentos e recursos utilizados para atingir os objectivos estabelecidos do processo educacional e dos serviços educacionais.

Por sua vez, Cabrera (2018); e Escalona & Fumero (2021), estimam que a qualidade na educação é determinada como o cumprimento dos objectivos educacionais, gerados a partir da infra-estrutura, atenção aos requisitos educacionais e formação de educadores para contribuir com a sustentabilidade institucional actual e futura. Do processo educacional.

No entanto, González (2019), menciona que não deve se basear apenas na melhoria da infra-estrutura ou aumento de alunos nos espaços de sala de aula; Consideram também que a qualidade educacional se dá pela distinção especial da avaliação do contexto educacional em termos do desempenho profissional do professor e da melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, Granados (2019), definiu a qualidade educacional, neste caso, com base em vários factores como benefícios educacionais, excelência académica e satisfação das necessidades da comunidade educacional.

Por outro lado, Játiva, et al. (2021), define qualidade educacional como o conjunto de acções e intervenções que estão vinculadas à melhoria do processo educativo em termos de infra-estrutura, mecanismos escolares, abrangência da escolarização para um maior número de alunos, inclusão, formação contínua e melhoria do educador.

Com base nas propostas conceituais dos autores supracitados, determina-se que a qualidade educacional seja valorizada por meio da eficiência dos processos educacionais medidos a partir da satisfação das necessidades académicas dos alunos para atingir a competitividade dos alunos. Por outro lado, indica-se que para se considerar a qualidade educacional em uma instituição, algumas distinções devem ser visualizadas, tais como: infra-estrutura, grupo de excelentes educadores, desenvolvimento profissional dos professores, desempenho académico dos alunos, entre outros que indicam o estado de qualidade do ambiente educacional.

Um factor incontornável a se levar em conta quando se fala em qualidade educacional é o professor; Segundo Hortigüela (2017), o educador é um dos pilares fundamentais no processo educacional; é responsável por mediar a aprendizagem dos alunos, implementando estratégias e práticas inovadoras que permitam superar as limitações dos modelos pedagógicos e dos métodos tradicionais de ensino, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, assim, dar continuidade ao processo pedagógico com base em novas metodologias que elevem o qualidade e prestígio das instituições de ensino para se tornarem unidades com excelência profissional e estudantil.

A qualidade educacional é alcançada por meio de acções dos profissionais da educação que visam suprir as necessidades educacionais dos alunos e, consequentemente elevar seu nível educacional. Agora, como determinar quando há qualidade nesse processo educacional? Nesse sentido, Cabrera (2018), aponta algumas peculiaridades que nos permitem responder a essa questão. Esses atributos incluem o seguinte:

- Eficácia dos múltiplos recursos usados para neutralizar as necessidades de aprendizagem dos alunos e melhorar seu nível académico.
- Possibilidade de acesso democrático a um processo educacional inclusivo de excelência.
- Acção activa dos alunos no processo educativo desde a geração da sua aprendizagem e nas demais actividades institucionais.
- Integração de todos os membros da comunidade educacional no esforço de elevar o nível educacional dos alunos.
- Melhoria, desenvolvimento profissional e satisfação em todos os profissionais pertencentes à instituição de ensino.
- Compromisso dos profissionais da educação na elevação do nível académico da instituição de ensino.

Como se pode perceber, a qualidade educacional tem muito a ver com o desenvolvimento profissional dos educadores, a gestão institucional, a participação activa de todos os membros da comunidade educacional e o desempenho escolar dos alunos. Nesse ponto, é necessário analisar em que consiste o desempenho escolar.

De acordo com os critérios de Horn & Murillo (2016); e Espinoza Freire, et al. (2021), desempenho escolar é o acúmulo de resultados de aprovação referentes à aprendizagem alcançada pelo aluno no decorrer do processo de estudo e verificada por meio de processos de avaliação em que o aprendiz demonstra as competências alcançadas.

Da mesma forma, Játiva, et al. (2021), entendem o desempenho escolar como um procedimento que permite especificar o grau de conhecimento alcançado pelos alunos por meio da quantificação dos resultados obtidos nas diferentes actividades realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Critério compartilhado por Martínez, et al. (2020), que referem que o desempenho escolar é dado pela distinção académica quanto aos créditos que o aluno deve acumular no processo académico que garantem os conhecimentos alcançados.

Nas definições anteriores, os autores referem-se aos créditos que o aluno deve alcançar no processo de aprendizagem, dando uma preferência marcada à quantificação dos resultados. Também Granados (2019), ao se referir ao desempenho escolar, menciona a mensuração das competências dos alunos e a compreensão dos conteúdos de forma a responder às diversas exigências educacionais, o que alude tacitamente à qualidade desses resultados devendo satisfazer demandas na ordem educacional. Em outra perspectiva, Yao (2016), estima que o desenvolvimento escolar responde aos conhecimentos e habilidades adquiridos pelo aluno durante o processo académico e destaca criticamente como em algumas ocasiões as notas obtidas com o esforço do aluno são estimadas antes de outras considerações.

A análise dos depoimentos e considerações dos autores anteriores permite estabelecer que o desempenho escolar dos alunos é determinado a partir dos conhecimentos e competências que o aluno adquire ao longo do processo de ensino-aprendizagem em resposta às suas necessidades cognitivas. Os que são medidos através de um processo de avaliação sistemática, que leva em consideração não só a quantificação dos resultados académicos, mas também a sua qualificação.

Em outra linha, Yao (2016), considera que o desempenho escolar dos alunos está condicionado a diferentes factores; indica que, do ponto de vista psicológico, para que o desempenho escolar seja frutífero, devem ser considerados os aspectos comportamentais do aluno, o interesse em chegar a uma futura profissão, a preocupação em aprimorar seus conhecimentos e o ambiente familiar. Factores que, ao se envolver no processo educacional, ajudarão a elevarem o desempenho escolar tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Nesse sentido, Martínez, et al. (2020), menciona que os resultados do relatório PISA 2015 mostram que o desempenho académico dos alunos é instável, devido a diversos factores socioeconómicos, familiares e de localização

residencial, entre outros; Além disso, há estagnação no desempenho escolar, bem como instabilidade na intervenção imediata do professor e gestores institucionais, prejudicando a estabilidade académica.

O desempenho escolar é evidenciado por resultados académicos que evidenciam o grau de aprendizagem adquirido pelos alunos, o qual está vinculado a diversos traços característicos apontados por Granados (2019):

- Prevalência da dimensão cognitiva do processo de aprendizagem, caracterizada pela capacidade de adquirir novos conhecimentos considerando experiências, interesses e necessidades.
- Motivação para aprender; o aluno demonstra dedicação nas actividades académicas, focando em seu trabalho para o alcance de bons resultados académicos.
- Auto-regulação; O aluno regula a sua aprendizagem e exerce o autocontrolo do seu rendimento escolar, demonstrando as suas competências e interesses para determinar o grau de contribuição do esforço realizado e consequentemente ser capaz de tomar decisões.

O desenvolvimento profissional do professor como factor associado à qualidade educacional e ao desempenho escolar

A DP como factor associado à qualidade educacional e ao desempenho escolar tem despertado o interesse de pesquisadores de todo o mundo, incluindo García (2015); Escobar (2018); Guaicha (2019); e Poma & Granda (2020), que a partir de diferentes abordagens e metodologias forneceram valiosos referenciais teóricos e práticos sobre as particularidades do problema de estudo.

O objectivo do estudo foi analisar a evolução do desenvolvimento contínuo de educadores da área nos últimos anos, em resposta às demandas dos profissionais da educação. A pesquisa com abordagem quantitativo-qualitativa contou com uma amostra de 1.044 professores, aos quais foi aplicada um questionário, obtendo-se entre os principais resultados que 70% dos educadores foram formados em temas científicos, didácticos, tecnologia digital e inovação, evidenciando, assim, o interesse da comunidade docente para modelos de desenvolvimento permanente que permitam organizar ambientes de sala de aula de qualidade e obter conhecimentos sobre métodos de ensino que vão contra as práticas tradicionais; enfatizando o uso de tecnologias para optimizar o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, os respondentes atribuíram importância fundamental ao DPD como elemento fundamental para o alcance da qualidade educacional e incentivo ao desempenho escolar de seus alunos.

Outro dos estudos realizados sobre o tema é o de García (2015), denominado “O excelente perfil docente: um estudo em creches públicas e centros de educação primária na região de Murcia”, credenciado pelo Departamento de Personalidade, Avaliação e Tratamento Psicológico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Murcia, na Espanha. Esta investigação teve como objectivo ter um perfil actualizado do educador de excelência que distingue as capacidades académicas e disciplinares, as aptidões pedagógicas, as características psicológicas e os traços de personalidade necessários ao desempenho profissional.

O estudo foi sistematizado por meio de grupos focais, aos quais foi aplicado um questionário a 12 professores, 17 alunos do 5º e 6º anos do ensino fundamental e 6 pais seleccionados em 43 instituições públicas de educação infantil e fundamental da Comunidade Autónoma da Região de Murcia no ano lectivo 2014/2015. Os resultados obtidos mostram que existe uma coincidência entre os critérios dos respondentes (professores, alunos e pais), que se destacam pelo desempenho profissional do professor por possuir atributos pessoais em primeiro lugar, seguidos pelos pedagógicos e disciplinares em esse pedido.

Esta pesquisa contribui para o presente estudo o conhecimento sobre as particularidades que o educador deve possuir para o seu óptimo desempenho, destacando os traços de personalidade com equilíbrio pedagógico, emocional e ético que permitam aprimorar sua actividade profissional e consequentemente optimizar a qualidade educacional e o desempenho escolar do corpo estudantil.

Além disso, foi analisado o estudo realizado por Escobar (2018), denominado “Perfil de competências docentes para fortalecer os processos de qualidade educacional na educação básica primária”, endossado pelo Departamento de Pós-Graduação da Universidad de la Costa CUC da Colômbia. Esta pesquisa teve como objectivo analisar o perfil de competências docentes do Ensino Fundamental Básico para a concretização de um processo educativo voltado para a melhoria da qualidade do processo educativo da instituição escolar distrital María Inmaculada, localizada no bairro Olaya da cidade de Barranquilla, na Colômbia.

A investigação enquadrou-se no paradigma interpretativo qualitativo e sistematizado através dos métodos de observação científica e investigação-acção e das técnicas de entrevista estruturada e inquérito. A observação, questionário e roteiro de entrevista foram aplicados a 18 professores do ensino fundamental. Entre os resultados mais relevantes está que 28% dos educadores possuem as aptidões para a prática pedagógica, vinculadas a

parâmetros como: didáctica, competências, insumos pedagógicos, planeamento e preparação da aula. Singular é a relação que se estabelece entre a actuação profissional docente caracterizada pelo fortalecimento do perfil do educador e a qualidade do processo educacional.

Este antecedente contribui para explorar a importância de saber o que o professor deve considerar para aplicar as práticas pedagógicas em sala de aula, considerando a forma de preparar os conteúdos, o ambiente que deve ser gerado e as metodologias didácticas para alcançar com essas condições potencializar aptidões tidas como o principal factor que os educadores desenvolvem ao longo de seu trabalho académico e profissional e o aprimoramento constante.

Outra das investigações realizadas é a realizada por Guaicha (2019), intitulada "Desempenho docente e qualidade educacional, na Unidade Educacional da República do Equador, 2018", endossada pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos em Lima, Peru. O objectivo desta pesquisa foi determinar a relação entre qualidade educacional e desenvolvimento de professores na unidade educacional "República de Equador". Para sua execução, contou-se com uma amostra de 100 educadores da referida instituição, aos quais foram aplicados dois questionários; o primeiro sobre desempenho docente e o outro sobre qualidade educacional. Os resultados obtidos revelaram deficiências relacionadas à gestão e avaliação da sala de aula, atingindo 85% dos critérios negativos; A eficiência e o património da instituição são classificados como baixos por 43,75% da amostra; O planeamento curricular foi considerado inadequado por 85% e a inclusão escolar é percebida como baixa por 39% dos professores; evidenciando que, como existem limitações na DP, a qualidade educacional e o desempenho escolar diminuem.

Por fim, destaca-se o estudo quantitativo de Villón (2019), denominado "Padrões de qualidade educacional e gestão pedagógica dos professores da Unidade Educacional Eugenio Espejo, Santa Elena, Equador, 2018", credenciado pela Escola de Pós-Graduação "César Vallejo "Universidade da cidade de Piura no Peru; realizadas com o objectivo de determinar a correspondência entre os padrões de qualidade educacional e a gestão pedagógica dos educadores.

Este estudo teve como amostra um total de 20 professores pertencentes à unidade educacional em questão, aos quais foram aplicados dois questionários: o primeiro sobre padrões de qualidade educacional e o segundo referente à gestão pedagógica do ensino. Os resultados obtidos revelam particularidades positivas, indicando a existência de uma relação entre qualidade educacional e gestão pedagógica; ou seja, as dimensões de organização de estratégias, missão administrativa, pedagogia curricular, harmonia discente e a relação do centro educacional com a comunidade no que diz respeito à variável gestão pedagógica docente.

Esses antecedentes fornecem conhecimentos sobre a correspondência que existe entre desempenho docente com qualidade educacional e desempenho escolar, destacando a preparação do educador para fortalecer seu nível profissional como forma de elevar o nível de sala de aula, metodológico, de gestão. Didático e institucional em a fim de alcançar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Também no Equador, realizam-se pesquisas sobre o tema, entre as quais se destaca a de González (2019), que implantou metodologias orientadas ao desenvolvimento das competências profissionais dos educadores no âmbito do DPD e um requisito fundamental para alcançar a qualidade educacional. E desempenho escolar adequado do aluno. Neste estudo determinou-se que os educadores requerem competências e metodologias que se ajustem ao desempenho académico de seus alunos, desta forma está colaborando para aprimorar o trabalho pedagógico e melhorar a qualidade educacional.

Da mesma forma, Játiva Macas, et al. (2021), publicou o estudo intitulado "A formação de professores do Ensino Básico", onde concluem que o professor é um elemento fundamental para o desenvolvimento social de qualquer país, pelo que o DPD é um elemento determinante para o alcance da qualidade do ensino processos, aspecto a ser lembrado pelos governos e pelo Estado, que devem desenhar políticas públicas e implementar estratégias voltadas para a melhoria dos currículos das carreiras pedagógicas e, em particular, na fase pré-profissional do processo de formação; onde as necessidades sociais, as características do sistema educacional e as abordagens inovadoras de ensino são levadas em consideração.

Esta investigação fornece conhecimento sobre a necessidade de políticas públicas e currículos de formação de professores actualizados que respondam às necessidades sociais como formas de se alcançar a qualidade do processo educacional, que tacitamente reconhece a relação entre o desenvolvimento profissional pela formação continuada e a qualidade dos processos educacionais e do desempenho escolar.

As análises realizadas sobre os resultados da referida pesquisa permitem afirmar que a influência da DPD na qualidade educacional e no desempenho escolar é um fato comprovado. O trabalho do professor é decisivo para

alcançar a qualidade educacional da escola e do sistema educacional, bem como o desempenho escolar que estará em correspondência com o esforço do professor para alcançar o alto desempenho académico de seus alunos.

CONCLUSÕES

A DP tem sido um factor decisivo para o alcance da qualidade educacional considerada desde a antiguidade, que tem evoluído de acordo com o desenvolvimento humano e as demandas sociais dos sistemas educacionais.

O DPD é um processo contínuo de ensino aprendizagem para aquisição, aperfeiçoamento e actualização das competências necessárias para que o educador possa exercer o seu trabalho profissional de forma inovadora de acordo com as exigências de uma sociedade em constante mudança.

Dentre as características do desenvolvimento profissional docente, destacam-se: mente aberta para o desenvolvimento do trabalho profissional; o máximo grau de flexibilidade e paciência para empreender o processo educacional; dedicação para assimilar novas competências em benefício da prática pedagógica; atitude positiva em relação às dificuldades e problemas profissionais; capacidade investigativa; inovação no processo pedagógico e melhoria sistemática.

Qualidade educacional é o nível de eficiência gerado pelos procedimentos e recursos utilizados para atingir os objectivos do processo educativo e dos serviços educacionais que, diferenciados pela eficácia dos múltiplos recursos utilizados, possibilitam o acesso democrático a um processo inclusivo de educação de excelência, activo acção dos alunos, envolvimento de todos os integrantes da comunidade educacional, aprimoramento, desenvolvimento profissional e satisfação em todos os profissionais pertencentes à instituição de ensino e comprometimento dos profissionais da educação em geral na elevação do nível académico da instituição de ensino.

O desempenho escolar é o procedimento que permite determinar o grau de conhecimento alcançado pelos alunos por meio da quantificação e qualificação dos resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem.

O desempenho escolar é caracterizado pelo predomínio da dimensão cognitiva do processo de aprendizagem, motivação para a aprendizagem e auto-regulação da aprendizagem.

Existem vários estudos que mostram o desenvolvimento profissional do professor como um factor associado à qualidade educacional e ao desempenho dos alunos na escola.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N., & Vísalberghi, A. (1992). ***Historia de la Pedagogía***. Novena edición, Fondo de Cultura Económica. http://www.slideshare.net/marcelak/historia-de-la-pedagogia-abbagnano-visalberghi

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. Rev. Pensamiento Educativo , 41(2), 77-99.

Cabrera Tuanama. C. P. (2018). Desempeño docente y calidad educativa en la Universidad Nacional de San Martín. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Escalona Vázquez, I. C., & Fumero Pérez, A. (2021). Sistematización de los resultados científicos en la formación de docentes para la primera infancia. ***Sociedad & Tecnología***, ***4***(2), 123–137.

Escobar, A. (2018). ***Perfil de competencias docentes para fortalecer procesos de calidad educativa en la educación básica primaria.*** (Tesis doctoral). Universidad de la Costa.

Espinoza Freire, E. E., & Ricaldi Echevarria, M. L. (2019). Desarrollo de habilidades intelectuales en docentes de educación básica de Machala, Ecuador. ***Educación***, ***28***(55), 59-79.

Espinoza Freire, E. E., León González, J. L., Salvado Hernández, H., & Guamán Gómez, V. J. (2021). Preparación científico-pedagógica en estudiantes de la carrera de Docencia en Informática, en el Instituto de Educación de Huila. ***Revista Universidad y Sociedad***, ***13***(2), 410-418.

García, M. (2015). El perfil del docente excelente: Un estudio en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.

González, N. (2019). El desarrollo de competencias docentes para el fortalecimiento de la calidad educativa en la enseñanza superior. ***Revista Científica ECOCIENCIA***, 6.

Granados, J. (2019). P***rogramas educativos en el desempeño escolar.*** (Trabajo de titulación). Universidad de Guayaquil.

Guaicha, C. (2019). ***Desempeño docente y calidad educativa, en la Unidad Educativa "República del Ecuador, 2018".*** (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Guamán Gómez, V. J., Herrera Martínez, L., & Espinoza Freire, E. E. (2021). La investigación y la formación de estudiantes de la carrera de Docencia en Educación Básica, Universidad Técnica de Machala. ***Conrado***, ***17***(79), 55-61.

Horn, A., & Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. ***Psicoperspectivas, 15***(2).

Hortigüela, D. (2017). Análisis de la importancia de los criterios de evaluacióny el reconocimiento académico docente universitariocomo indicadores de la calidad educativa en España. ***Revista de la Educación Superior, 46***(181), 75-87.

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.

Martínez, G., Torres, M., & Ríos, L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. ***IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11***.

Poma Guerrero, P. N., & Granda Ayabaca, D. M. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. ***Sociedad & Tecnología***, ***3***(1), 29–38.

Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. ***EccoS Revista Científica, 9***(2), 435-463.

Santelices, M., Galleguillos, P., González, J., & Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en chile: el rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. ***Psykhe (Santiago), 24***(1).

Villón, I. (2019). E***stándares de calidad educativa y gestión pedagógica de los docentes de la Unidad Educativa Eugenio Espejo, Santa Elena, Ecuador***. (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo.

Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. ***Itineario Educativo*** (67), 217-225.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

09

LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS DE ESCASOS RECURSOS Y GRUPOS VULNERABLES. UNA MIRADA DESDE EL ECUADOR

EDUCATION FOR POOR PEOPLE AND VULNERABLE GROUPS. A LOOK FROM ECUADOR

Romo Sangoluisa Caiza[1]
E-mail: romoed.sangoluisa@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4472-599X
[1] Institución Educativa Geovany Pascoli. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sangoluisa Caiza, R. (2021). La educación para personas de escasos recursos y grupos vulnerables. Una mirada desde el Ecuador. *Revista Conrado, 17(82)*, 86-95.

RESUMEN

El mundo está cambiando rápidamente como consecuencia del avance tecnológico. Uno de los efectos de esta transformación está estrechamente relacionado con la educación. La educación es un elemento esencial para alcanzar el crecimiento, desarrollo y el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de un país. Una educación de calidad, que aumente los niveles de escolaridad y los conocimientos de la población es condición indispensable para el desarrollo social. Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad es un rasgo social que ha marcado las realidades de muchos países, pero más en el contexto latinoamericano, específicamente por los impactos del desarrollo que se han venido implementando a partir del desarrollo de la sociedad del conocimiento actual. Este elemento es el desafío más grande que tiene el sistema educativo, implementar buenas estrategias diversificadas con resultados positivos ante las múltiples realidades sociales del país donde incluya la posibilidad de variar, tanto, las estrategias de aula como las formas didácticas, pero con resultados equivalentes de aprendizaje. El objetivo del presente artículo es hacer una valoración de los diferentes elementos que inciden en el acceso a la educación de los diferentes grupos vulnerables y sus posibilidades de estudio en la actualidad a raíz de la pandemia del COVID-19.

Palabras clave:

Educación, grupos vulnerables, Covid-19.

ABSTRACT

The world is changing rapidly as a result of technological advancement. One of the effects of this transformation is closely related to education. Education is an essential element in achieving growth, development and the improvement of the living conditions of the inhabitants of a country. Quality education, which increases the levels of schooling and knowledge of the population, is an indispensable condition for social development. From this perspective, vulnerability is a social trait that has marked the realities of many countries, but more so in the Latin American context, specifically because of the development impacts that have been implemented from the development of the current knowledge society. This element is the greatest challenge that the educational system has, to implement good, diversified strategies with positive results in the face of the multiple social realities of the country where it includes the possibility of varying, both, the classroom strategies and the didactic forms, but with equivalent learning results. The objective of this article is to make an assessment of the different elements that affect the access to education of the different vulnerable groups and their possibilities of study at present as a result of the COVID-19 pandemic.

Keywords:

Education, vulnerable groups, Covid-19.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo actual implica, ante todo, el acceso a la educación, a los servicios de salud, a la vivienda, al empleo, a la alimentación y un grupo de elementos más que engloban el desarrollo humano. En la comprensión del proceso de desarrollo, por tanto, hay que ponderar en primer lugar la cooperación y la difusión de las libertades y las capacidades. Si bien el desarrollo económico es fundamental, resulta insuficiente para garantizar la reducción de las carencias, lo que trae consigo un análisis más profundo de las oportunidades y las opciones básicas para el desarrollo humano, así como, la ausencia de determinadas capacidades elementales para realizarse, como por ejemplo el acceso a la educación.

Cuando se hacer referencia a las capacidades humanas, estas tienen que ver con la autonomía de hombres y mujeres como una necesidad básica que les permite desarrollar la confianza suficiente en sí mismos para actuar y participar en la cultura y sociedad de la que forman parte. En este sentido, las capacidades se refieren a la libertad de elegir, como una cuestión relevante en el bienestar humano; además son las oportunidades para optar por un tipo de vida personal y social, que incluyen las habilidades para alcanzar esas condiciones elegidas de vida.

Que una persona logre el bienestar depende de los funcionamientos que alcance, desde los básicos, como tener alimentos y una buena salud, hasta los más complejos, como la autoestima, la autonomía, la identidad y la intervención en la vida comunitaria, aspectos estos últimos que son desarrollados en el proceso educacional. Lo anterior no se logra sin educación, entendida como un conjunto de acciones e influencias cuyo fin es cultivar y desarrollar en el individuo aptitudes intelectuales, conocimientos, competencias, así como actitudes y comportamientos en el marco de una moral determinada. Por tanto, y a tenor de lo anterior, el profesorado del siglo XXI debe ser competente para responder a los retos del nuevo milenio, un profesional bien formado y comprometido con los postulados de la educación a tono con las demandas sociales de la actualidad.

DESARROLLO

En las dos últimas décadas del siglo XXI se han aplicado políticas públicas que evidencian cambios sustantivos en la manera de interpretar la educación como estrategia en el desarrollo económico, humano y social. Desde el discurso político se crean argumentos para desarrollar la educación entre la población como una estrategia de crecimiento, desarrollo económico y progreso social de un país.

Con relación a lo anterior, un cuestionamiento sobre la educación y la relación que guarda con el acceso a la misma de los grupos vulnerables es que se trata de una construcción más del lenguaje, desde donde se establece, a partir de una idea muy arraigada, que la educación precisamente se constituye en una manera privilegiada de trascender. Dicha relación se expresa de alguna manera en el enunciado por Pérez (2020), cuando mencionaba que la educación es una vía hacia una mejor manera de vivir. Sin duda, al valorar esta frase, se puede destacar el aporte que el saber hace en cada individuo respecto a la manera de interpretar y actuar en la vida personal y social. En ello está implícita la posibilidad de ascenso en la estructura social.

Si bien en esta relación entre la educación y grupos vulnerables se estima el supuesto hecho de que 'estar educado' es una condición inherente a la disminución de la pobreza, desde otra perspectiva se asocia que las personas que viven en condiciones de carencia están más expuestas a recibir, con regularidad, una educación deficiente y de poca calidad.

Lo cierto es que, en la actualidad, la educación se configura como un elemento imprescindible en los procesos de desarrollo económico y humano de las naciones; no obstante, hay visiones parciales que insisten en que "***las estrategias para combatir la pobreza debieran dedicar suma atención a la generación de ingresos como la principal solución del problema***". Importa el ingreso, pero no lo es todo para una vida 'buena' y de calidad. (Bazdresch, 2007).

El autor anterior considera además que, ello es comprensible a partir de la nueva dinámica donde la educación ha dado un giro en lo que se ha dado en llamar "cambio de paradigma a nivel mundial", en primer lugar, por el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones que sientan las bases en la formación del perfil profesional apto para integrarse posteriormente a los diferentes eslabones de la cadena producción-investigación-educación. En segundo lugar, se incorpora al debate la renovación de contenidos de la educación vinculados en muchos casos al sector productivo y la evaluación; se sugiere, por tanto, de cara a la ciencia y a la tecnología, que dichos contenidos respondan a una perspectiva multidisciplinaria que posibilite una formación apropiada y acorde a las exigencias del desarrollo actual.

En la actualidad, la pandemia por el coronavirus COVID-19 ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos de la sociedad. La educación no se ha quedad fuera de esta emergencia, lo que ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones

educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe, aunque hay que destacar que incluso antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020).

En este contexto, la crisis ha tenido efectos negativos importantes en los distintos sectores de la sociedad, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo. Por su parte, Messina & García (2020), han identificado grandes brechas en los resultados educativos, que se relacionan con una desigual distribución de los docentes, en general, y de los docentes mejor calificados, en particular, en detrimento de países y regiones con menores ingresos y de zonas rurales, las que suelen concentrar además a población indígena y migrante respectivamente.

En el ámbito educativo, la mayoría de las medidas que se han adoptado por los países de la región se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción a desarrollar:

- El despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas.
- El apoyo tecnológico para la movilización del personal y las comunidades educativas.
- La atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes en contextos diferentes.

Además, interrumpir las trayectorias educativas, el cierre de las escuelas afecta la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en los sectores más vulnerables que eran priorizados en este sentido. La modalidad más utilizada entonces pasó a ser la entrega de kits de alimentos para preparar en el hogar, seguida de la provisión de almuerzos y, en menor medida, las transferencias monetarias y la entrega de vales para alimentos. Aunque es justo mencionar que no abarcó a toda la comunidad educativa que antes de la pandemia estaba protegida por la presencialidad.

Adicionalmente, muchos estudiantes accedían a través de las escuelas a otros servicios que también se interrumpieron como, la entrega de anticonceptivos, servicios de salud mental o actividades recreativas.

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto, por tanto, desafíos que se han abordado mediante diferentes alternativas pedagógicas y soluciones tecnológicas en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste.

Para realizar estos ajustes se requiere tomar en cuenta las características de los currículos nacionales o subnacionales, los recursos y capacidades del país para generar procesos de educación a distancia, los niveles desigualdad educativa de cada país y el tiempo transcurrido del año escolar, pues en todos los países no son iguales las condiciones.

La mayoría de los países cuentan con recursos y plataformas digitales para la conexión remota, que han sido reforzados a una velocidad sin precedentes por los Ministerios de Educación con recursos en línea y la implementación de programación en televisión abierta o radio. No obstante, pocos países de la región cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche las TIC (Álvarez Marinelli, et al., 2020). Así como, es de destacar que no todos los a estudiantes tiene iguales condiciones de acceso a la tecnología, , sin mencionar los costos generados por la implementación de estas plataformas virtuales, que necesitan por obligatoriedad acceso a internet, servicio que no es gratuito, lo que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad, lo que ha provocado desfases en la formación de cientos de ellos, fundamentalmente de las zonas rurales y de difícil acceso (Rieble & Viteri, 2020).

Esta situación exige, por un lado, priorizar y dirigir los esfuerzos a mantener el contacto y la continuidad educativa de aquellas poblaciones que tienen mayores dificultades de conexión y se encuentran en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener procesos educativos en el hogar y, por otro lado, proyectar procesos de recuperación y continuidad educativa para el momento de reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y las desigualdades que se han profundizado en este período pandémico.

Otro elemento para considerar es que la pandemia ha transformado los contextos de implementación del

currículo, no solo por la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto por las demandas que genera el desarrollo tecnológico mundial. Es preciso, entonces, tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafían a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes.

Es importante desde esta perspectiva, que en estos ajustes se prioricen las competencias y los valores prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros.

Em este sentido, y para enfrentar la crisis, algunos países han diseñado propuestas de priorización curricular que incluyen un conjunto de contenidos esenciales en las diferentes asignaturas, que van desde la priorización curricular al currículo vigente y modularizando los contenidos por niveles, asociados a objetivos integradores que puedan articularse entre asignaturas, para de esa forma contribuir desde la interdisciplinariedad.

Para la adaptación, la flexibilización y la contextualización curricular, por tanto, se deben considerar elementos como la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos que permitan lograr una mejor comprensión de ellos y responder de mejor forma, concentrando aspectos relativos al pensamiento crítico en torno a informaciones y noticias acaecidas, la comprensión de dinámicas sociales y económicas, y el fortalecimiento de valores como empatía, tolerancia y no discriminación, entre otros.

Por otro lado, se debe buscar un equilibrio entre la identificación de competencias generales, que son necesarias para continuar aprendiendo, y la profundización del carácter humanista de la educación, sin perder la perspectiva de los aprendizajes instrumentales.

Dado que la mayoría de los países optan por utilizar recursos en línea para lograr la continuidad del proceso educativo, el uso de Internet brinda una oportunidad única: la cantidad de recursos didácticos y de conocimiento disponibles, y diferentes herramientas de comunicación para acercar la escuela y el proceso educativo.

En las últimas décadas, la inversión en la infraestructura digital de los sistemas escolares ha sido importante en la mayoría de los países de América Latina. Las políticas educativas en el campo digital comenzaron a aplicarse en algunos países de la región a fines de la década de los ochenta. Hasta mediados de la década de 1990, el propósito general de estas estrategias era mejorar el aprendizaje escolar y los resultados de la enseñanza.

Posteriormente, el objetivo de lograr que los estudiantes obtengan equipos comenzó a convertirse en una prioridad, con especial atención a los sectores con niveles socioeconómicos más bajos como estrategia para equilibrar y buscar la equidad. En los últimos años, con la popularidad de las conexiones móviles basadas en Internet y el aumento de dispositivos digitales más accesibles, la política se ha orientado hacia la formación de las habilidades digitales de los estudiantes (Trucco & Palma, 2020).

Los autores anteriores, sin embargo, consideran que, a pesar de estos esfuerzos, como ha sido el caso en muchos procesos de transformación, los países de América Latina y el Caribe se han preparado de manera desigual para responder a esta crisis mediante el uso de la tecnología. Si bien la región ha logrado avances significativos en la reducción de la brecha de acceso en el mundo digital en los últimos años, especialmente debido a la popularización de las conexiones móviles, aún existe una brecha considerable en el acceso efectivo al mundo digital, que tiene grandes oportunidades y participación.

En los países de las regiones la región, el uso de este tipo de dispositivos en el hogar es muy desigual. Además de usar teléfonos móviles, el dispositivo más común en el hogar es una computadora portátil.

Es necesario considerar el significado de estos niveles de acceso en la situación actual, ya que es muy probable que varios miembros de la familia necesiten acceder al mismo dispositivo para continuar su educación o actividades laborales.

La desigualdad en el acceso a la educación a través de medios digitales ha exacerbado las brechas preexistentes en el acceso a la información y el conocimiento, que van más allá del proceso de aprendizaje facilitado por la educación a distancia, lo que dificulta la socialización y la inclusión universal. Es necesario entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque esto no sólo es una diferencia en el acceso a los equipos, sino también un conjunto de habilidades necesarias para aprovechar esta oportunidad. Esto es desigual entre estudiantes, docentes y familiares.

Por esta razón, las políticas que promuevan un acceso más equitativo a la tecnología deben primero reconocer estos diferentes aspectos de la desigualdad social en la región y hacer un esfuerzo consciente para revertirlos.

En este sentido, los docentes y el personal educativo en su conjunto han desempeñado un papel importante en la respuesta a la pandemia de COVID-19 y han tenido que hacer frente a varias necesidades que surgieron durante la crisis social y sanitaria. La mayoría de los docentes

no solo han replanteado el proceso educativo, incluidas las metodologías, la reorganización curricular, el diseño de materiales y la diversificación de medios, formatos y plataformas de trabajo, sino que también han cooperado para garantizar la seguridad material de los estudiantes y sus familias.

El profesorado y el personal educativo deben enfrentar las necesidades de los estudiantes y sus familias de apoyo social y emocional y salud mental, que se ha vuelto cada vez más importante durante la pandemia. Las acciones docentes y las nuevas demandas han encontrado que el personal docente capacitado y los recursos disponibles a menudo son insuficientes para enfrentar el desafío de adecuar los cursos y los formatos de enseñanza para los estudiantes desfavorecidos. Incluso antes de la pandemia, los profesores y el personal de la zona recibieron pocas oportunidades de capacitación para ser inclusivos o trabajar con los estudiantes en un entorno menos popular y más diverso (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

En este sentido, uno de los principales desafíos para los docentes y otros profesionales en formación es preparar a los estudiantes para enfrentar los contextos cambiantes, inciertos, complejos y extremadamente desiguales de incertidumbre (Navarro, et al., 2021). Pero en este sentido nos asaltan varias preguntas: ¿por qué no se promueve una verdadera educación inclusiva?, ¿qué metodologías son más eficaces para su desarrollo?.

Para conseguir una educación de calidad e inclusiva, hay que contar, por tanto, con profesionales comprometidos y preparados. Para ello, hay que mejorar la formación inicial y continua de los docentes, para así, mejorar las prácticas de enseñanza y las políticas educativas, además de, investigar e innovar para una pedagogía más eficaz.

Por tanto, una de las razones es que cualquier acción de formación docente debe resolver fundamentalmente la problemática que encuentran estos profesionales en su práctica diaria, porque "***existe un desajuste entre la formación de los profesores y las necesidades reales del contexto***" (González & Castro, 2012, p. 246). Pero también ha de estar muy contextualizada esa respuesta, porque no existen recetas de aplicación formativa válidas para cualquier contexto. Los docentes quieren formación que les proporcione correctas herramientas de trabajo, conocimientos modernos, técnicas novedosas, estrategias y metodologías innovadoras, sin olvidar en su formación otros aspectos no menores como actitudes, sentimientos, intereses, motivaciones (Santos, et al., 2014). El número de profesores que participan en las actividades formativas es aún reducido, además, cuando necesitan formación, primero requieren de estrategias de actuación impartidas en el propio centro y en un entorno colaborativo como factores de aprendizaje que favorezcan la mejora (Krichesky & Murillo, 2018).

En el proceso de enseñanza, se deben utilizar las herramientas tecnológicas como un medio para comunicarnos eficazmente en el aula. Dado que estas herramientas, no todas, se crean con fines didácticos, las escuelas deben adaptarlas desde una perspectiva innovadora a las necesidades y características del proceso educativo desarrollado en ellas, siempre enfocándose en la implementación de metas puramente educativas.

La implementación de nuevas tecnologías se desarrolla simultáneamente con cambios en los métodos de enseñanza e incluso en los métodos de aprendizaje y formación. Los estudiantes son quienes más a menudo controlan este proceso, los materiales y recursos que se adaptan a sus necesidades. Durante mucho tiempo, la incorporación de nuevos recursos a la formación tiene como objetivo ayudar a los docentes en el cumplimiento de sus tareas, esto gradualmente tiene más medios didácticos para implementar.

La disponibilidad de las TIC en los hogares de las y los estudiantes parece determinante del tipo de oportunidades y recursos educativos a los que se puede recurrir, así como también, de aquellos que se podrán aprovechar fuera de los mismos.

Como se mencionaba antes, la brecha digital y la desigualdad en cuanto a las condiciones materiales de los hogares y las escuelas representan un reto mayúsculo que debe ser atendido en la actualidad por gobiernos e instituciones educativas. Igualmente, en aquellos entornos que lo permiten, el acompañamiento a las y los docentes y la formación docente resultan clave para la utilización por parte de los estudiantes de las nuevas tecnologías en educación.

En este sentido, las nuevas tecnologías han dado lugar a un nuevo modelo de formación que se caracteriza por:

- El autoaprendizaje según las necesidades, intereses y circunstancias de cada individuo, el cual podrá planificar su propia trayectoria formativa en tiempos adecuados a sí mismo.
- El paso a un modelo más abierto, donde es posible la interacción de los individuos a través de los medios tecnológicos y en tiempo real o ajustado a las necesidades individuales.
- La variedad y diversificación de los recursos de información e interacción, quedando así, liberado el formador para desempeñar tareas de tutoría y apoyo.

Hoy en día, Internet es un modelo de tecnologías de la información y la comunicación, y se integra a la sociedad de una manera impensable donde no se concibe la vida sin ellas. La globalización tecnológica ha enriquecido y empoderado a algunas personas, pero ha marginado a otras, lo que ha provocado una "polarización social y geopolítica".

Para que las tecnologías de la información y la comunicación trabajen en pro de la igualdad de oportunidades de acceso al conocimiento, es necesario considerar las políticas y planes de acción para la adquisición de tecnología, lo que llamamos comúnmente, conectividad, pero también deben tener en cuenta muchas oportunidades que se ofrecen hoy desde las tecnologías: económicas, sociales, educativas, culturales e intergeneracionales que posibilitan que los usuarios accedan y contribuyan a los contenidos de la red y su uso adecuado.

En educación, las tecnologías de la información y la comunicación han producido una tendencia a la desjerarquía, que viene dada por la posibilidad de que los docentes y los estudiantes desempeñen alternativamente los roles de emisor y receptor de una manera más eficaz que la relación docente tradicional. Si nos centramos en la reforma del sistema educativo actuales, podemos decir de manera general que muchos de ellos han llevado a cabo nuevas reformas, aunque no son suficientes ni abarcan todos los grupos sociales.

Estas nuevas formas requieren de docentes capacitados y autorizados para que tomen decisiones docentes con base en los lineamientos curriculares definidos en cada país y las condiciones y circunstancias de los estudiantes. Aunque durante la pandemia, muchos participantes se ven obligados a proporcionar materiales y recursos en diferentes plataformas, las instituciones de enseñanza necesitan tiempo y orientación para explorarlos, comprenderlos y establecer estándares para las decisiones de uso.

Desde el punto de vista docente, la virtualidad significa el riesgo de perder el contacto cara a cara, y puede provocar tensiones por excesivo contacto entre profesores y alumnos, o dificultad para mantener la relación docente y la mediación. Esto es especialmente cierto en la etapa de educación primaria, donde es necesario coordinar el trabajo con los padres o cuidadores para acompañar y mediar en el proceso de aprendizaje de los niños.

Desde una perspectiva social, el aumento del desempleo y la pobreza (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020), sumado a mayores niveles de violencia intrafamiliar y problemas de salud física y mental, ha provocado que todo el personal escolar enfrente las dificultades y tensiones vividas por sus familias. En muchos casos, no existe un cálculo de los recursos materiales o profesionales necesarios para resolver estos problemas. Esta situación puede llevar a un agotamiento emocional, abrumador y estrés para el profesorado y el personal.

Para diseñar e implementar contramedidas educativas a la crisis socio-sanitaria que se vive en la actualidad, se requiere la participación de todos los participantes de la educación, ya sea durante el encierro o durante la reapertura de las escuelas. Es necesario, por tanto, fortalecer el equipo directivo para buscar una respuesta a la organización, docencia y apoyo de las instituciones de enseñanza; estas respuestas son creativas y contextuales y pueden resolver la continuidad del aprendizaje, el apoyo socioemocional y fortalecer el rol social de la escuela. Asimismo, se debe empoderar a los docentes y educadores para que puedan tomar decisiones docentes flexibles en función del contexto, manteniendo un adecuado equilibrio entre autonomía y apoyo.

Sobre la base del escenario descrito, puede afirmarse que las y los docentes requieren apoyo prioritario, durante el período de confinamiento y en los procesos de reapertura de las escuelas, en al menos las siguientes áreas:

- Formación, asesoría y recursos para trabajar en diferentes formatos de educación a distancia, incluida formación en competencias y metodologías para uso educativo de las TIC y otras plataformas de enseñanza y aprendizaje a distancia, y en criterios para la toma de decisiones curriculares contextualizadas y flexibles, evaluación y retroalimentación para el aprendizaje.
- Apoyo para mantener y profundizar los avances en la innovación metodológica y la implementación de formas alternativas de enseñanza, incorporando una apertura del currículo hacia lo lúdico y contextualizando la situación vivida, y en estrategias educativas para el aceleramiento y la recuperación de aprendizajes de las y los estudiantes que han sido más perjudicados durante la pandemia.
- Resguardo prioritario de la salud y apoyo socioemocional, junto con el desarrollo de competencias para la enseñanza en materia de habilidades socioemocionales a las y los estudiantes y sus familias.
- Garantía de continuidad laboral y de condiciones laborales y contractuales decentes.
- Fortalecimiento de las redes locales de profesorado mediante espacios de apoyo, aprendizaje y elaboración de propuestas colaborativas de abordaje del trabajo curricular, pedagógico y de apoyo socioemocional.

En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se concibe a la educación como un factor clave para el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y para alcanzar mayores niveles de bienestar, prosperidad y sostenibilidad ambiental. En su ODS 4 se expresa el compromiso de la comunidad internacional de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas.

Por lo mismo, en la Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, los Estados Miembros se comprometieron a "*hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje*" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020) para lo cual los esfuerzos en las políticas de educación deben centrarse en los grupos más desfavorecidos.

De acuerdo con lo anterior, la inclusión debe ser un eje central de las políticas educativas y una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto. Hoy en día, vale la pena señalar que la mayoría de las instituciones educativas se están preocupando cada vez más por la atención prestada a los estudiantes desfavorecidos y por si la educación inclusiva para estos estudiantes es efectiva.

En este sentido, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), la inclusión *"trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje. La inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa".*

La vulnerabilidad es un concepto multidimensional, y solo podemos entenderlo en el ámbito en el que podamos delimitar el ámbito al que se refiere. En términos generales, se refiere a los problemas internos y externos de los individuos o grupos, que determinan su capacidad para enfrentar y superar el impacto de eventos catastróficos (Wisner, et al., 2003).

En la configuración de la vulnerabilidad intervienen uno o varios de los siguientes elementos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2002):

1. Las características específicas de las personas o colectivos que los ubican en una situación de desventaja frente a los demás.
2. El conjunto de prácticas que los hace más susceptibles a determinados riesgos.
3. Los medios y condiciones que limitan su desarrollo o que disminuyen sus posibilidades de inclusión social.

En el primer rubro, se encuentran los individuos que son vulnerados por rasgos como la edad, el género, la raza o etnia, la discapacidad y otros indicadores evaluativos de esta. El segundo comprende a las personas pertenecientes a minorías religiosas, lingüísticas, políticas o de género. En el último rubro, están las personas que son vulnerados por su clase social o por sus ingresos económicos, los que habitan en zonas urbano-marginales o rurales, los que carecen de seguridad social y los que trabajan en el mercado informal.

La vulnerabilidad puede reducir las oportunidades de desarrollo individual y colectivo. La educación es un derecho que no ha sido plenamente garantizado para todas las personas y una de las variables de riesgo más importantes es la pobreza. De acuerdo con el Banco Mundial (World Bank, 2018), en los países de bajos ingresos, sólo el 25% de los niños de familias pobres logran completar la escuela primaria, en comparación con el 75% de los que provienen de hogares de ingresos altos. Además, las clases más pobres socialmente son los que resienten con mayor fuerza los recortes en el gasto público a la educación. Paradójicamente, "*los países de bajos ingresos están expandiendo rápidamente la educación secundaria, en un momento en que gran parte de su población todavía no logra concluir la escuela primaria*". (World Bank, 2018)

Las desventajas económicas hacen que estos infantes abandonen prematuramente el sistema educativo e ingresen al mercado laboral, generalmente en actividades informales, o en el mejor de los casos, solo pueden completar la educación obligatoria. En cualquier caso, la falta de conocimientos y habilidades académicas reducirá sus posibilidades de conseguir un trabajo digno, tener una fuente estable de ingresos, salud, seguridad social y otros derechos básicos.

Pero, la vulnerabilidad no es una condición adquirida de una vez y para siempre, ni tampoco atributo inherente a determinados individuos o grupos, sino que alude a situaciones intermedias entre la inclusión y la exclusión (Kummer, et al., 2009; y Arnaiz, et al., 2021); de este modo, al igual que existen variables que incrementan el riesgo de exclusión, como la carencia en los servicios básicos o el rezago educativo, existen otros pueden ayudar a disminuirlo, como el acceso a alguna transferencia económica gubernamental o a una beca de estudios. En este último, el rol de los agentes educativos es crucial porque

son las personas que administran los recursos y despliegan las estrategias; más importante, el estatus del Estado en el diseño e implementación de políticas públicas, y su capacidad para distribuir bienes y servicios.

En este sentido, y debido a que la pandemia ha puesto de relieve y exacerbado la desigualdad, las opciones políticas diseñadas para la educación en las circunstancias actuales deben reconocer las deudas históricas de estos grupos a fin de garantizar su educación en términos de oportunidades de aprendizaje y oportunidades de aprendizaje; derechos y oportunidades; y proporcionar una educación de calidad que sea relevante a sus condiciones, necesidades y deseos y adecuada para ellos. (Sánchez, et al., 2021). Desde la perspectiva de la continuidad educativa, es relevante considerar, por tanto, las diferentes necesidades y respuestas de los diferentes grupos, incluyendo la sensibilidad y las respuestas docentes relacionadas a las diferencias de cultura, lengua, género y accesibilidad.

Una situación particular que ha de abordarse es el riesgo de que estos grupos más vulnerables abandonen la educación y la abandonen debido a la pandemia y las crisis de salud, sociales y económicas que siguen. Para evitar la interrupción definitiva de la vida escolar, se deben tomar medidas a corto y medio plazo. En el corto plazo, es necesario promover la continuidad de los vínculos entre niños, niñas y adolescentes, que tienen más probabilidades de estar separados de la educación, y apoyar la continuidad del aprendizaje con todos los medios posibles.

Desde la perspectiva de mediano plazo, es necesario establecer un mecanismo que asegure que los estudiantes que no logren la continuidad del aprendizaje durante este período no se vean perjudicados en la docencia o promoción. Esto significa medidas claras, como eliminar la duplicación, establecer mecanismos de continuidad curricular flexibles y estrategias para apoyar la recuperación y acelerar el aprendizaje.

Estas medidas didácticas deben complementarse con apoyo social y emocional para los estudiantes y sus familias, así como, respaldos sociales y económicos, la coordinación con otras políticas para proteger y garantizar los derechos de los niños y las políticas para brindar protección social a las familias con niños dependientes es fundamental para ayudar mejor a las familias de familias desfavorecidas.

Las respuestas nacionales que se han dado en materia de educación permiten identificar desafíos emergentes a la hora de implementar medidas para proyectar la continuidad, la equidad y la inclusión educativa mientras continúe la pandemia y con ella la suspensión de clases presenciales y en los procesos de reapertura de los centros educativos (De Garay & Planas, 2021):

- Equidad e inclusión: centrarse en los grupos de población más vulnerables y marginados, así como en la diversidad sexual y de género.
- Calidad y pertinencia: centrarse en la mejora de los contenidos de los programas de estudios y en el apoyo especializado al personal docente, asegurando condiciones contractuales y laborales adecuadas, la formación docente para la educación a distancia y el retorno a clases, y el apoyo socioemocional para trabajar con las y los estudiantes y sus familias.
- Sistema educativo: preparación del sistema educativo para responder ante las crisis, es decir, resiliencia a todos los niveles.
- Interdisciplinariedad e intersectorialidad: planificación y ejecución centradas no solo en la educación, sino también en la salud, la nutrición y la protección social.
- Alianzas: cooperación y colaboración entre diferentes sectores y actores para alcanzar un sistema integrado, centrado en el alumnado y el personal educativo.

Al diseñar o evaluar estrategias para permitir que el sistema educativo haga frente al caos causado por el cambio social acelerado y para prevenir o reducir el impacto negativo de los problemas enumerados, es necesario distinguir cinco enfoques diferentes:

- Hacer un planteamiento preventivo. Ha cambiado el rol del profesor y se han constatado profundas modificaciones en el contexto social y en las relaciones interpersonales que se establecen en la enseñanza, debemos replantear el período de formación inicial, buscando una mayor adecuación a los problemas prácticos presentes hoy en la realidad de la enseñanza.
- Aumentar las dotaciones, la mejora de material o de instalaciones son accesorias. Una enseñanza de calidad sólo la hará un profesor de calidad, aunque sea en un sótano con humedades. Un individuo desmotivado y perdido, con los máximos títulos universitarios, vagará sin alma por centros escolares dotados de polideportivos fastuosos y de ordenadores personales, sin conseguir con ello dar mayor calidad a su trabajo.
- Articular estructuras de ayuda para el profesorado en ejercicio, para este profesorado que aún no ha logrado una vía de actuación práctica lo suficientemente coherente como para evitar fluctuaciones y contradicciones en su estilo docente; para esos profesores que, reconociendo su falta de recursos para dominar las situaciones de enseñanza, están utilizando la inhibición y la rutina como medios para atenuar su implicación personal ante problemas que se les escapan;

para esos profesores, por último, que viven su trabajo cotidiano dominados por la ansiedad.

- Establecer una línea política muy clara, para mejorar la imagen social de los profesores y de la enseñanza; destacando los importantes logros y los éxitos incontestables conseguidos en los últimos años, evitando que predomine en la consideración social una imagen negativa que sólo contempla las deficiencias y los problemas pendientes de nuestro sistema educativo.
- Actuar de la administración de manera que pueda mejorar una serie de elementos referidos a las condiciones de trabajo de los profesores elevando la calidad de su actuación profesional, su rendimiento y su satisfacción en el trabajo.

CONCLUSIONES

La política educativa puede apoyarse en un modelo más justo y equitativo de compartir una cultura democrática. El fundamento principal es escuchar más las inquietudes de los docentes y estudiantes por mejorar la educación, es decir, mostrar una serie de alternativas pedagógicas para enfrentar las diferentes demandas sociales, manteniendo una actitud abierta a múltiples críticas y valoraciones que a menudo se expresan en evaluaciones nacionales e internacionales.

La actual pandemia de COVID-19 plantea un importante desafío para los sistemas educativos y sociales de los países de la región, que debe ser abordado de manera clara y precisa. Estos desafíos y lecciones nos permiten hoy repensar el propósito de la educación y su papel en el mantenimiento de la vida y la dignidad humana. A medida que los países estudian cómo resolver mejor la incertidumbre y reabrir de manera segura las instituciones educativas, esta crisis brinda una oportunidad sin precedentes para aumentar la resiliencia del sistema educativo nacional.

Por otro lado, las escuelas necesitan mejorar las condiciones para impartir la enseñanza. En muchas escuelas mantienen prácticas tradicionales de enseñanza, son exigentes y frustrantes porque se enfocan en la enseñanza en aulas que en muchos casos no están equipadas. Sin embargo, como se ha demostrado, muchas escuelas en condiciones locales de pobreza, como en muchas comunidades indígenas, marginadas y rurales, hacen de la práctica educativa un centro importante para atraer a muchos estudiantes para lograr un buen rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M., & Viter, A. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Documento para Discusión. Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latinay-el-Caribe-ante-COVID

Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S., & De Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. Revista de Educación, 393, 37-67.

Bazdresch Parada, M. (2007). Los retos que enfrenta la educación. Una nota acerca de las finalidades de la educación y sus fundamentos. ITESO.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Síntesis y conclusiones. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13019/S022114_es.pdf?sequence=1

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/6/S2000264_es.pdf

De Garay Sánchez, A. G., & Planas Coll, J. (2021). Instituciones vs. sujetos. El papel de la universidad pública en la «educación a lo largo de la vida»: ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo? Revista de la Educación Superior. 198(50), 59-82,

González, C., & Castro, M. (2012). Evaluación de las necesidades de formación continua de docentes no universitarios. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(2), 245-264.

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. Educación XX1, 21(1), 135-156.

Kummer, V. Correa, B., & Hernán, A. (2009). Discusión de ejes para el análisis de la vulnerabilidad socio-educativa. (Ponencia). VI Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, Conocimiento y Protagonismo de los Actores en el Campo Educativo. Córdoba, Argentina.

Messina, D., & García, L. (2020). Estudio diagnóstico sobre docentes en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Navarro, M. J., López, A., & Rodríguez, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. Revista Electrónica Educare, 25(1), 1-18.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe Covid-19. CEPAL-UNESCO. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Pérez Castro, J. (2020) Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad, Voces De La Educación, 5(10), 59-74.

Rieble Aubourg, S., & Viteri, A. (2020). COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? BID. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COVID-19-Estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea.pdf

Sánchez Serrano, J.M., Alba Pastor, C., & Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. Revista de Educación, 393, 321-352.

Santos Rego, M. A., Cernadas, F. X., & Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), 17(2), 123-137.

Trucco, D., & Palma, A. (2020). Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. CEPAL. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45212/7/S2000334_es.pdf

Wisner, B., Blaikie, P. Cannon, P., & Davis, I. (2003). At risk. Natural hazards, people's vulnerability and disasters. Routledge.

World Bank. (2018). World development report 2018. Learning to realize education's promise. World Bank. https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018

Presentation date: July, 2021 , **Date of acceptance**: Agust, 2021, **Publication date:** September, 2021

10

THE INFLUENCE OF COUNSELLING ON ACADEMIC PERFORMANCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS

LA INFLUENCIA DE LA CONSEJERÍA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES PREGRADUADOS

Oyelami Blessing Oluwaferanmi[1]
E-mail: oyelamioluwaferanmi@yandex.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3989-9370
Gizem Öneri Uzun[1]
E-mail: gizem.oneri.uzun@neu.edu.tr
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1472-4133
[1] Near East University. Turkey.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Oluwaferanmi, O. B., & Uzun, G. O. (2021). The influence of counselling on academic performance of undergraduate students. *Revista Conrado, 17(82)*, 96-102.

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the influence of the counseling experiences of undergraduates on their academic performance. A convenience sampling method was considered for this research. The t-test and ANOVA statistics were used to test the hypotheses at a 0.05 alpha level of significance. The data collected with the help of the research questionnaire was analyzed with the help of the Statistical Package for Social Sciences software 22.0. This study will make use of data collection in the form of questionnaire administration to determine how counseling has influenced the students' academic performance. The study population includes 262 undergraduate students from the private school in the Turkish Republic of Northern Cyprus.161 female undergraduate students and 101 Male undergraduate Students. The result of the study showed that 181 participants out of the 262 said that they had experienced counseling before, 159 of them mentioned that their academic performance improved after counseling. The outcome of the study also showed that most of the participants only go for counseling yearly. Counselling had an impact on the academic performance of students in the school. Out of 181 participants that had experienced counseling before, 159 of them mentioned that their academic performance improved after counseling. There is a need for more awareness of counseling services in schools and the kind of influence they have on students' personal and academic lives.

Keywords:

Counselling, guidance, undergraduate students, academic performance.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue examinar la influencia de las experiencias de consejería de los estudiantes de pregrado en su desempeño académico, para lo cual se consideró el método de muestreo por conveniencia. La prueba t y la estadística ANOVA se utilizaron para probar las hipótesis con un nivel de significancia alfa de 0.05. Los datos recopilados con la ayuda del cuestionario de investigación se analizaron con la ayuda del software Statistical Package for Social Sciences 22.0. Este estudio utilizará la recopilación de datos en forma de administración de cuestionarios para determinar cómo el asesoramiento ha influido en el rendimiento académico de los estudiantes. La población de estudio incluye 262 estudiantes de pregrado de la escuela privada en la República Turca del Norte de Chipre, 161 mujeres estudiantes de pregrado y 101 hombres estudiantes de pregrado. El resultado del estudio mostró que 181 participantes de los 262 dijeron que habían experimentado asesoramiento antes, 159 de ellos mencionaron que su rendimiento académico mejoró después del asesoramiento. El resultado del estudio también mostró que la mayoría de los participantes solo reciben asesoramiento una vez al año. La consejería tuvo un impacto en el desempeño académico de los estudiantes en la escuela. De los 181 participantes que habían experimentado asesoramiento anteriormente, 159 de ellos mencionaron que su rendimiento académico mejoró después del asesoramiento. Es necesario crear más conciencia sobre los servicios de asesoramiento en las escuelas y el tipo de influencia que tienen en la vida personal y académica de los estudiantes.

Palabras clave:

Orientación, orientación, estudiantes de pregrado, rendimiento académico.

INTRODUCTION

The concept of counseling depicts a therapy or a session that encourages a person to discuss issues that the person is facing freely as well as feelings that have been disrupting normal daily activities. In counseling, students are entitled to several services that can range from individual counseling services to group sessions (Rowell & Hong, 2013). These students face so many expectations such as continuous high achievement in their academics, considering how busy the school gets with students complaining about clashes in course period time or too many courses, otherwise known as course load. The extracurricular activities are not left out, which the students try to get engaged in. For the students to attain a balance in this, guidance and counseling are necessary for these students and help them cope with stress and all other psychological issues they experience during the course of study.

For undergraduate students, education plays an important role in their development of skills such as cognitive skills and abilities. To determine if a student is successful academically, there are indicators such as achievement of high academic scores and participation and different skills attributed to specific fields and are learned whether academic-related or nonacademic (Blazar & Kraft, 2017). Stress for undergraduate students is explained as factors that can either be psychosocial or environmental factors and that daily contribute to oxidative stress in the body (Schiavone, et al., 2013). Eskici & Tinkir (2019), mention that lack of a supportive environment can lead to long-term negative consequences of emotion regulation difficulty and lack of social skills. The ability of undergraduate students to be able to cope and adapt to the educational environment has been a topic that researchers have been working and it is ongoing, and this study is also contributing to the research.

Guidance and counseling are portrayed as a program that helps recognize and achieve one's most extreme limit (Salgong, et al., 2016). A guidance and counseling program in school assists students with accommodating their abilities, interests and values and thus help them with developing their most extreme limit. Counseling is of two types*; the individual counseling is face-to-face and entails the one-on-one discussion between the counseling and the students requiring the service and can comprise* just a single meeting or a few ongoing meetings. The concentration in individual counseling meetings is on the student's concern. Objectives are created to help the student roll out sure improvements with respect to ways of dealing with stress, how the student adjusts to the circumstance of concern, or how the student acts. The second form of counseling is called ***group counseling*** which is between the expert instructor and students who have a comparable concern. The group counseling is further divided into small groups and large groups.

Tinto's (1993), theory of student retention is explaining the speculation of departure and how this speculation is related to the students' inability to cope academically or fit in. According to Tinto's speculation the decision to break down or drop out rises up out of a mix of student characteristics and the level of their academic, biological and social blend in an institution.

There have been workshops focused on the issues that occur with students in the universities regarding changes in academics and psychosocial change issues. These changes have shot it up that there is a need for more interventions need to address the issues considering their impact on dropouts and lack of educational completion being observed in the students. The investigation on the impact of counseling on academic execution and upkeep is limited and some researches like one that evaluated the relationship between counseling experience and CGPA, Lee, et al. (2009), discovered that there was no significant connection between them. However, another research discovered a significant relationship between counseling and the probability of student support. Turner & Berry (2000), found that during their assessment, a type of above-average of the clients exhibited that their worries own had an impact on were their academics, and practically half of the clients demonstrated that counseling urged them in deciding to continue with enrollment.

This has brought about the curiosity of if these counseling services actually contribute towards achieving the high academic performance of undergraduate students as these school counselors address the academic and developmental needs of all students, not just those in need, by collaborating with students, parents, school staff and the community (Darling-Hammond, et al., 2020). Previous studies have shown that undergraduate students encounter 'adjustment difficulties like appetite disturbance, concentration problems and depression are most evident in freshmen' (Renuka Devi, et al., 2013). One of the major reasons for these counseling sessions in schools for undergraduates, aside from helping them cope, is to also ensure that whatever problem they encounter, either social or emotional, does not affect their academic performance. This research examines the influence of counseling on the academic performance of undergraduate students.

MATERIALS AND METHODS

Near East University was considered for this study. The University is located in the Lefkosa district of the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). The convenience sampling method was considered for this research to make a sample selection of 300 students from Near East University with consideration of all faculties. Convenience sampling is explained as the selection done from the available data or, in this case, the participants within the study's reach. Also, giving the recent global crisis of the COVID 19 pandemic, this sampling method is efficient.

The data for this research was collected with the aid of questionnaire administration of a research tool called the questionnaire. The questionnaire used is named the "Influence of counseling program on Academic Performance of Students Questionnaire" (ICAPSQ). Researchers developed the scale and the psychometric property of the instrument has also been established (Bolu-Steve & Oredugba, 2017). The research instrument entails items that are grouped under two different sections. The first section contains demographic data of Age, Gender, nationality, and year of study with questions related to whether or not the students have gone for counseling services.

The other section, section B contains 15 items to measure the influence of counseling programs on the academic performance of Near East University undergraduate students. The five-point Likert scale was used to measure these items. Where Strongly Disagree is 1, Disagree is 2, Neither Agree nor Disagree (neutral) is 3, Agree is 4 and Strongly Agree is 5. The t-test and ANOVA statistics were used to test the hypotheses at 0.05 alpha level of significance.

The Online Google forms were considered for the administration of this questionnaire as the researcher made efforts to abide by the rules of social distancing resulting from the 2nd wave of COVID 19 pandemic. The quantitative method if research is considered for this study. The data collected with the help of the research questionnaire was analyzed with the help of the Statistical Package for Social Sciences software (SPSS Version 22.0). Consent was obtained from the participants for the purpose of the study. Ethical Approval was also obtained from the management/administration of the University for conducting of the study.

DEVELOPMENT

Table 1 above shows the frequency of the participants with majority of them being female and 38.50% of them being male.

Table 1. Gender Description (N=262).

	Frequency	Percentage (%)
Male	101	38.50%
Female	161	61.50%

Table 2 shows the age category of the participants with the total number of participants being 262. The age range with the highest frequency is between 23- 27 years while the lowest frequency for the age category was discovered to be from the age range of 33 years and above.

Table 2. Age Category (N=262).

	Frequency	Percentage(%)
18 – 22 yrs	96	36.60%
23 – 27 yrs	122	46.601%
28 – 32 yrs	36	13.70%
33 and above yrs	8	3.10%

The frequency of the educational level of participants is depicted in table 3 and it reveals that the participants are mostly in their third year and very few of them are in their first year.

Table 3. Education Level (N=262).

	Frequency	Percentage (%)
First year	35	13.40
Second year	53	20.20
Third year	88	33.60
Fourth year	86	32.80

Table 4 entails question 5 frequencies of the ICAPSQ scale of the participants' responses. 69.10% of the respondents mentioned that they had experienced counseling before while 30.90% said they had not gone for counseling.

Table 4. Have you undergone counseling before? (N=262).

	Frequency	Percentage (%)
Yes	181	69.10
No	81	30.90

Table 5 shows that most of the participants only go for counseling yearly with the frequency of 84 while just 9.90% of the participants go weekly.

Table 5. How often do you go for counselling? (n=181).

	Frequency	Percentage (%)
Weekly	18	9.90
Monthly	42	23.20
Yearly	84	46.40
Others	37	20.40

Out of 181 participants that they had experienced counseling before, 159 of them mentioned that their academic performance improved after counseling and this is shown in 6 above (Table 6).

From Table 6, 7, 8 and 9 above, it could be observed that the p-value for the analysis of variance (ANOVA) is greater than 0.05, It can then be concluded that ICAPSQ score does not statistically significantly varies relative to Age. Thus, it could be posited that Age does not have an impact on ICAPSQ.

Table 6. Did your Academic performance improve after counseling? (n=181).

	Frequency	Percentage (%)
Yes	159	87.80
No	22	12.20

Table 7a. Descriptive statistics of Gender and ICAPSQ (Group Statistics).

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ICAPSQ	Male	101	47.9505	12.27223	1.22113
	Female	161	51.3416	10.12676	.79810

Table 7b. Independent t-test of Gender and ICAPSQ (Independent Samples Test).

F		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
ICAPSQ	Equal variances assumed	4.297	.039	-2.428	260	.016	-3.39112	1.39647	-6.14095	-.64129
	Equal variances not assumed			-2.325	182.829	.021	-3.39112	1.45881	-6.26939	-.51285

Table 8. Descriptive statistics of Age and ICAPSQ (Descriptives).

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean			Minimum	Maximum
				Lower Bound	Upper Bound				
18-22 yrs	96	48.5313	12.10476	1.23544	46.0786	50.9839		15.00	67.00
23-27yrs	122	51.3115	10.68333	.96722	49.3966	53.2263		15.00	68.00
28-32yrs	36	49.3056	9.75652	1.62609	46.0044	52.6067		24.00	67.00
33 and above	8	51.8750	9.70180	3.43011	43.7641	59.9859		31.00	60.00
Total	262	50.0344	11.10429	.68603	48.6835	51.3852		15.00	68.00
Table 9. ANOVA.									
		Sum of Squares		Df	Mean Square	F	Sig.		
Between Groups		462.107		3	154.036	1.253	.291		
Within Groups		31720.584		258	122.948				
Total		32182.691		261					

Renuka Devi, et al. (2013), mentioned that University students, especially undergraduates, experience difficulties in adjustments or difficulties related to their academics which results to problems like appetite disturbance, concentration problems and depression and most of them do not even think of going to counseling offices for help, advice, and guidance.

Table 1 shows the frequency of the participants with the majority of them being female and 38.50% of them being male. Table 2 shows the age category of the participants with the total number of participants being 262. This result *tallies* with Bolu-Steve & Oredugba's (2017)'s research which had more female participants than male (Female 62.1: 37.9 Male). The age range with the highest frequency is between 23- 27 years, while the lowest frequency for the age category was from 33 years and above.

The Nationalities of the participants with N= 260 showed that the majorities of the participant are from Nigeria with the frequency of 93 while the lowest frequency is between Somalia and Togo nationals with just 1 participant each and followed closely by Sudan with 2 participants. A total of 22 Nationalities participated in this research. The frequency of the educational level of participants is depicted in table 3 and it reveals that the participants are mostly in their third year and very few of them are in their first year. Table 4 entails question 5 frequencies of the ICAPSQ scale of the participants' responses. 69.10% of the respondents mentioned that they had experienced counseling before, while 30.90% said they had not gone for counseling. Table 5 shows that most of the participants only go for counseling yearly with 84 while just 9.90% of the participants go weekly.

Out of 181 participants that they had experienced counseling before, 159 of them mentioned that their academic performance improved after counseling and this is shown in Table 6. Previous research by Renuka Devi, et al. (2013), on the 'Effect of Counselling on the Academic Performance of College Students' showed that the students perceived counseling and noticed an academic improvement after counseling. Another study on the influence of counseling on students' academic performance was conducted in Nigeria with 196 students (Atsuwe&Achebulu, 2018). The study's outcome revealed that counseling does affect the academic performance of the students and these outcomes tally with the outcome of this research study.

On the contrary, a study by Bolu-Steve & Oredugba (2017), on the influence of counseling on the perceived academic performance of the students showed that there was no significant relationship between counseling on the academic performance of high school students. Likewise, an investigation on the impact of counseling on academic completion as well as CGPA by Lee, et al. (2009), showed no significant connection between them.

However, another research discovered a significant relationship between counseling and the probability of student support. Turner & Berry (2000), found that during their assessment, a type of above-average of the clients exhibited that their worries own had an impact on were their academics, and practically half of the clients demonstrated that counseling urged them in deciding to continue with enrollment.

With a p-value less than 0.05, it can then be concluded that ICAPSQ scores statistically significantly vary relative to Gender. Thus, it could be posited that females have a higher score (47.95±12.27) than males (51.34± 10.13), as shown in table 7a&7b. The p-value for the analysis of variance (ANOVA) is greater than 0.05; It can then be concluded that the ICAPSQ score does not statistically significantly varies relative to Age. Thus, it could be posited that Age does not have an impact on ICAPSQ, as shown in tables 8 & 9. Therefore, it can then be concluded that ICAPSQ scores statistically significantly vary relative to counseling utilization. Thus, it could be posited that those that go for counseling have a higher ICAPSQ score (54.64±6.74) than those that do not go for counseling (39.74±12.02). From Tables 10& 11, the p-value for the analysis of variance(ANOVA) is lesser than 0.05. Therefore, it can then be concluded that ICAPSQ scores statistically significantly vary relative to counseling utilization frequency.

The p-value for the analysis of variance(ANOVA) was discovered to be lesser than 0.05, which interprets that the ICAPSQ score statistically significantly varies relative to the frequency of counseling utilization. A Post- hoc test using the Tukey method was conducted, and it was found that there is a pairwise statistical difference between yearly and others ($p<0.05$). Thus, it could be posited that those that undergo a yearly visitation (55.89±4.65) have a higher ICAPSQ score than those who irregularly (51.68 ±6.79) go for counseling, as shown in table 12. Shaterloo & Mohammadyari (2011), mentioned that counseling programs assist students to build competencies in their academics, personal lives, and social lives.

It was discovered in this research that Out of 181 participants that they had experienced counseling before, 159 of them mentioned that their academic performance improved after counseling, and this is shown in 6. This answers the first research question.

A previous study by Renuka, et al. (2013), discovered that more than 90% of the students had found counseling

impactful; they found counseling useful. Further research showed that up to 43% of the students improved academically after counseling.

Another study by Pise & Kaikade (2019), on the 'impact of counseling on the attendance and academic performance of second year medical students in the subject Pharmacology' revealed that counseling impacts students' academic performance positively.

This result analysis showed that most of the participants only go for counseling yearly with the frequency of 84 while just 9.90% of the participants go weekly, which can be seen in Table 5. This answers the second research question.

Shaterloo & Mohammadyari (2011), mentioned that school counseling programs tend to carry out the goal of establishing foundational mission and goals, setting up educators in the school, and ensuring that the guidance and counseling programs are in line with the educational mission of the school and these tasks will enable every student to cope with academics. It is also very important to emphasize on stress and what it does to undergraduate students.

Dhabhar (2018), revealed that stress impacts the mind, body, and direction from various perspectives, all clearly appended to the fight-or-flight response's physiological changes. The specific signs and symptoms of stress move for the most part from individual to person. A couple of individuals basically experience pain in their lower back, stomach issues, and skin flare-ups. In others, the stress configuration focuses on eager signs, for instance, crying or sensitivity. These are very evident in undergraduate students as they either try to adjust to the new environment or try to adapt, socialize, and excel in their academics. Guidance and counseling try to create a balance with these expectations.

CONCLUSIONS

With the proven results from this research, guidance and counseling services in schools influence students' academic performance. The counseling services offered in schools can get better, and efforts should be made in this respect to improve the student visitation to the counselor's office. Guidance and counseling services for schools need more awareness and more exploration of how these services influence students' personal and academic lives.

REFERENCES

Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. Educational evaluation and policy analysis, 39(1), 146-170.

Bolu-Steve, F., & Oredugba, O. O. (2017). Influence of Counselling Services on Perceived Academic Performance of Secondary School Students in Lagos State. International Journal of Instruction, 10(2), 211-228.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science, 24(2), 97-140.

Dhabhar, F. S. (2018). The short-term stress response–Mother nature's mechanism for enhancing protection and performance under conditions of threat, challenge, and opportunity. Frontiers in neuroendocrinology, 49, 175-192.

Eskici, M., & Tinkir, N. S. (2019). Exposure to Emotional Violence: Relationship between University Students According to Their Demographic Characteristics. Pedagogical Research, 4(1).

Lee, D., Olson, E. A., Locke, B., Michelson, S. T., & Odes, E. (2009). The effects of college counseling services on academic performance and retention. Journal of College Student Development, 50(3), 305-319.

Pise, N.D., & Kaikade, S.B. (2019). Impact of counselling on the attendance and academic Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 625-628.

Renuka Devi, M. R., Devaki, P. R., Madhavan, M., & Saikumar, P. (2013). The effect of counselling on the academic performance of college students. Journal of clinical and diagnostic research: JCDR, 7(6), 1086.

Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies, and counseling approaches. Professional School Counseling, 16(3).

Salgong, V. K., Ngumi, O., & Chege, K. (2016). The Role of Guidance and Counseling in Enhancing Student Discipline in Secondary Schools in Koibatek District. Journal of Education and Practice, 7(13), 142-151.

Schiavone, S., Jaquet, V., Trabace, L., & Krause, K. H. (2013). Severe life stress and oxidative stress in the brain: from animal models to human pathology. Antioxidants & redox signaling, 18(12), 1475-1490.

Shaterloo, A., & Mohammadyari, G. (2011). Students counselling and academic achievement. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 625-628.

Tinto, V. (1993). Leaving college rethinking the causes and cures of student attrition. The University of Chicago.

Turner, A. L., & Berry, T. R. (2000). Counseling center contributions to student retention and graduation: A longitudinal assessment. ***Journal of College Student Development, 41***(6), 627–636.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

11

LA ETNOMATEMÁTICA. SU IMPORTANCIA PARA UN PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CON SIGNIFICACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

ETHNOMATHEMATICS. ITS IMPORTANCE FOR A TEACHING-LEARNING PROCESS WITH SOCIAL AND CULTURAL SIGNIFICANCE

Nilson Saumell Marrero[1]
E-mail: nsaumell@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2918-9295
[1] Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Saumell Marrero, N. (2021). La etnomatemática. Su importancia para un proceso de enseñanza aprendizaje con significación social y cultural. *Revista Conrado, 17(82)*, 103-110.

RESUMEN

La etnomatemática constituye en la actualidad una tendencia esencial en la introducción de las modificaciones a esta asignatura, estigmatizada con calificativos como difícil, de compleja compresión, alejada de los procesos cotidianos y culturales por su alto nivel de abstracción. El mundo actual en el orden social, cultural y científico gira cada vez más a una perspectiva antropológica que requiere de un vuelco en todas las ciencias, por tanto, se requiere identificar las dificultades en la contextualización sociocultural de los lugares de trabajo, el estado de las diversas disciplinas científicas para este trabajo como es el caso de las Matemáticas. Para ello se requiere de la organización y proyección de estrategias de formación de capacidades en profesores con fundamentos y competencias en un proceso de enseñanza y aprendizaje con significación social en contextos culturales educativos tipificadores donde la experiencia cultural que permita acercar de forma efectiva los conocimientos científicos a los saberes populares y acrecentar el interés por la ciencia. Por lo tanto, la etnomatemática se presenta como un recurso en la preparación didáctica y pedagógica de los profesores de esta ciencia a partir del diagnóstico y las características socioculturales de los alumnos.

Palabras clave:

Etnomatemática, proceso de enseñanza aprendizaje, significación social, contextos culturales educativos.

ABSTRACT

Ethnomathematics is currently an essential trend in the introduction of modifications to this subject, stigmatized with qualifications as difficult, of complex understanding, far from everyday and cultural processes due to its high level of abstraction. The current world in the social, cultural and scientific order increasingly turns to an anthropological perspective that requires a shift in all sciences, therefore, it is necessary to identify the difficulties in the sociocultural contextualization of workplaces, the state of the various scientific disciplines for this work such as Mathematics. This requires the organization and projection of capacity building strategies for teachers with foundations and competencies in a teaching and learning process with social significance in typifying cultural-educational contexts where the cultural experience allows effective knowledge to be brought closer to popular knowledge and increase interest in science.

Keywords:

Ethnomathematics, teaching-learning process, social significance, educational cultural contexts.

INTRODUCCIÓN

La propuesta de trabajo constituye uno de los resultados del Proyecto Nacional“ Formación académica en gestión Integral del patrimonio Cultural para actores sociales y articulantes del desarrollo local en Cienfuegos; está dirigido a la introducción de la etnomatemática en el proceso de enseñanza aprendizajes en el contexto sociocultural de comunidades pesqueras de pequeña escala: Castillo de Jagua- Perche vinculadas a las áreas de la enseñanza de la matemática y la educación de la infancia- Tiene como propósito preparar a los profesores con conocimiento de los fundamentos que están en la base del proceso de enseñanza y aprendizaje con significación social para los alumnos en los contextos culturales tipificadores.

Por ello analizar las acciones desarrolladas han estado dirigida a la formación de profesores la utilización de la Etnomatemática en la preparación didáctica y pedagógica de los maestros de estas zonas de acuerdo con las características socio-culturales de los alumnos en función de minimizar las dificultades que todavía se verifican tanto por la parte de los profesores como de los alumnos.

Se parte de los criterios teóricos y metodológicos de la Didáctica de la Matemática y la Metodología de Enseñanza de la Matemática para originar proyectos que resuelvan esta problemática, elevar la calidad de la enseñanza de las matemáticas, su valor como significación social a partir de la realidad de los contextos socioculturales de los alumnos en las comunidades pesqueras de pequeña escala. Es la razón por la cual el grupo de trabajo del proyecto conjuntamente con maestros y estudiantes de estas comunidades facilitará el desarrollo de las capacidades que permitan resolver los problemas que todavía existen con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática.

DESARROLLO

El hombre debe conservar sus tradiciones, un hombre sin conocimiento de su cultura, es un hombre que no conoce de donde viene y no podrá conocer para donde va su futuro, la identidad de los individuos, grupos, comunidades garantiza procesos profundos de autenticidad social y cultural, requiere de investigadores, promotores, para el desarrollo de estudios profundos que permitan aplicar metodologías y estrategias adecuadas de trabajo sociocultural y permita despertar el interés por los contenidos vigorizadores de las identidad, creadores de una conciencia que enriquezca el valor de la ciencia y la perciban como algo que no está conforme a su realidad, alejada de sus condiciones socioculturales (Soler, 2020).

El origen de la palabra Etnomatemática, está vinculado a la entrada de la etnografía en todos los campos científicos y el interés por los profesores de matemáticas por esta ciencia dado la posibilidad que brinda esta para facilitar procesos de enseñanza aprendizajes. La palabra etno en su complejidad cultural histórica, social y científico marca la denominación de este tipo de estudio y brinda la posibilidad que ofrece para facilitar procesos de enseñanza aprendizajes en contextos específicos.

El ejercicio de aplicar etnografía a las ciencias obliga a introducir nuevos aprendizajes con esmero, dedicación y sentimiento, con una alta potencialidad metodológica incorporar aquellos que conocen algunas claves, casi siempre desde la experiencia construida y trasmitida en una práctica docente que exprese el significado social de lo conocido a lo desconocido, de lo seguro a lo inseguro, de lo claro a lo oscuro, de lo manifiesto a lo oculto.

Introducir la etnografía a las matemáticas, en un sentido bourdieuesco, consiste en la construcción de un universo particular, de palabras, gestos y emociones, donde es posible la intercomunicación de «nosotros» con «otros», donde podemos jugar y conversar y lo que decimos y hacemos llevados a las prácticas de las matemáticas, en especial a sus aprendizajes.

Por eso trabajar el etno en las ciencias matemáticas significa construir un universo de comunicaciones de aprendizajes donde se necesite crear, inventar, imaginar, soñar incorporarse, resolver lo desconocido y los complejos procesos de las cotidianidades. Es importante que este universo de aprendizajes se construya entre dos, los profesores y los saberes tradicionales alumnos desde una horizontalidad y tenga como centro las prácticas humanas y sus niveles de resolución.

Estudiar los contenidos de la Etnomatemáticas como expresión del comportamiento humano desde una perspectiva cultural, comprende en primer lugar el análisis de las estructuras de relaciones sociales a partir de su relación con el entorno cultural y simbólico que los rodean y determinan, sus procesos diversos y heterogéneos, la multiplicidad de situaciones, objetos, hechos, alternativa, vicisitudes, mediciones, valoraciones, evaluaciones, entre otros que se requieren de los recursos matemáticos que al aplicarse permiten resolver situaciones cotidianas expresadas en un mundo simbólicos y transferencias de saberes .

Este aspecto es una gran oportunidad para el trabajo y expresar en lo cuantitativo las diferentes expresiones culturales y las significaciones sociales de prácticas que puede utilizarse en las acciones didácticas de las Etnomatemática con el empleo de acción proveniente

de las lógicas, de la inmanencia, para trabajar los desconocidos, lo imprevisto referidos desde lo conocido; posibilidad que ofrece la etnografía al estudio y la didáctica de las matemáticas desde el empleo de los saberes matemático.

Lo más común es que en las propuestas pedagógicas, los saberes etnomatemáticos no rebasen el nivel de motivación o contextualización para el aprendizaje de los contenidos escolares, al respecto plantea Ávila (2014), "*por ejemplo mediante referencias al contexto comunitario, a la actividad agrícola, o a las festividades locales; pero dichos saberes no se incorporan realmente como base de las propuestas didácticas ni de los procesos de aprendizaje específico que se quiere promover en los alumnos.*

Es decir que la vinculación entre la matemática que circula en la comunidad y la que se enseña en la escuela, no obstante estar en el centro de las intenciones de formación de los profesores, permanece aún como problema abierto. Es importante, pues, aportar información sobre cómo los maestros conciben los saberes etnomatemáticos y cómo integran en la enseñanza los dos tipos de saber que se les solicita armonizar; plantear algunas reflexiones a partir de esta información y hacer recomendaciones para el desarrollo curricular y la formación de maestros". (p.21)

Trabajar con la etnomatemática permite trabajar al hombre individual, sus mundos interiores irreductibles, al hombre cultural, desde las referencias que componen los diferentes conjuntos y sus distinciones como términos sociales; al hombre genérico (Soler, 2020). Al hombre que trasciende conocimientos, números, técnicas, saberes singulares simboliza la existencia y sentido al grupo donde perteneces y que necesitan de lo cuantificable en los procesos de valoración, da sentido a sus prácticas e interrelaciones, entendido como un conjunto de relaciones transables, comunicables y comprensibles.

Al respecto Ávila (2014), plantea: *"Alan Bishop afirmó hace tiempo que todos los pueblos han generado conocimientos matemáticos al realizar seis tipos de actividades: a) contar; b) localizar; c) medir; d) diseñar; e) jugar; f) explicar* (Bishop, 1999)". Con ello este autor evidencia que las matemáticas están dentro de la actividad humana, forma parte de sus intrínsecos procesos y se muestra como un fenómeno pancuntural.

El término de etnomatemática creado por D'Ambrosio (2005), retomado por otros investigadores, sirvió después para referirse directamente a: *"El conjunto de los saberes producidos o asimilados por un grupo sociocultural autóctono: contar, medir, organizar el espacio y el tiempo, diseñar, estimar e inferir, vigentes en su propio contexto" (*Villavicencio, 2001, *p.173)*. La etnomatemática, según el análisis de Barton (2006); y Milton Orey (2006), ha adquirido diversidad de significados, incluido el de programa de investigación (Aroca, 2013).

Villavicencio (2001), plantea que en la actualidad el empleo de los saberes previos de los alumnos como estrategia de enseñanza una necesidad de la enseñanza tras los giros antropológicos de las ciencias se hace necesario retomar una de sus funciones: que los niños utilicen los conocimientos que ya tienen para resolver ciertos problemas y a partir de sus soluciones iniciales comparen sus formas de solución para hacerlos evolucionar hacia los procedimientos y las formulaciones propias de la matemática convencional.

Su complejidad debe analizarse y debatirse de forma aprehendida y capturada desde las realidades locales y comunitarias se quiere para entrelazar saberes matemáticos "locales" "comunitarios" y "escolares" que permitan legitimar los primeros y potenciar los segundos y desde las experiencias estudiadas e investigada aún no se cuenta *"con el conocimiento necesario, ni en cuanto a los saberes locales, ni en cuanto a una didáctica de las matemáticas intercultural"*. (Ávila 2010, p.44)

Esto es necesario comprenderlo en la proyección y de la educación matemática intercultural requiere, entre otras cosas, que los contextos y las realidades indígenas sean considerados en el tratamiento de los contenidos curriculares debe identificarse los puntos de partida de los miembros de la comunidad, inventariar los saberes previos, conocer como circulan en las comunidades y las estrategias específicas útiles para su incorporación productiva en la escuela.

Debe sustentarse en el acontecer de experiencias concretas, visibles accesibles, útiles de gran potencialidad de socialización, de factores y dimensiones que posibilitan el desarrollo y la experimentación de formas didácticas y en especial el vínculo escuela-matemática loca y comunitaria, que hay que inventariar y rescatar para hacerlo conocer a los estudiantes.

Esto complejiza el empleo de la etnomatemáticas en la elaboración de currículos y programas docentes, así como en la planificación del proceso de enseñanza aprendizajes y por ende la problemática pedagógica implicada– partir de los saberes previos – en los tiempos actuales en el ámbito de las matemáticas y su enseñanza, es partir de las experiencias y saberes previos de los estudiantes para lograr aprendizaje significativo.

La etnomatemática permite utilizar en su didáctica en el juego de relaciones sociales en su unidad, en la diversidad de la actual contemporaneidad, por eso es más

necesaria que nunca, la etnomatemáticas permite desde la didáctica adaptarse a los cambios de los hombres, los grupos y las comunidades según de las modalidades de simbolización o de simbolización generada por los códigos sociales, culturales y matemáticos.

La etnografía aplicada a las matemáticas genera una actuación vinculada con el conocimiento y las transferencia cultural de las matemáticas ofreciéndoles donde hay una riqueza a las cotidianidades y a las prácticas humanas para explicar las particularidades de sus mundos, sus visiones, su maneras de intervenir, permite asumir aspectos como la resiliencia, la comprensión de las adaptaciones al abordar las escalas en sus más diversas dimensiones en la simbiosis de lo cuantificable y lo cualitativo, ello será un gran motivo para que los individuos, grupos y las comunidades se acerquen sin miedo y prejuicios a las matemáticas.

Y por lo tanto se presentan interrogantes que constituyen elementos metodológicos para el diagnóstico y empleo de los saberes matemáticos populares y su incorporación a la matemática convencional, ellas son: ¿Cómo identificar los saberes matemáticos que circulan en las comunidades locales, ¿Perviven aún saberes tradicionales en las comunidades, como lo perciben los formadores y educadores?, ¿Cuál o cuáles saberes deben identificarse, analizarse y seleccionar para llevar a la escuela?, ¿Para qué es necesario traerlo y cómo utilizarlo?, ¿Cómo preparar a los profesores para sistematizar la identificación de saberes matemáticos populares?, ¿Están preparados para aplicar una didáctica que en la formación que reciben sólo se establece y se norma?

Esto ha motivado que, en el 5º Congreso Internacional de Educación Matemática realizado en agosto de 1984, en Adelaide, Australia, se abordaron algunas nuevas tendencias en la Educación de la Matemática, tales como ***Matemática y Sociedad, "Matemática para todos" e Historia de la Matemática y de su pedagogía*** entre otras. En este congreso el profesor Ubiratan D'Ambrósio presentó su teorización para una línea de investigación sobre Etnomatemática. (2005)

La Etnomatemática ha despertado el interés de varios investigadores y docentes en el área de la didáctica de la matemáticas, en la búsqueda de solución de los problemas de su enseñanza y resulta de gran ayuda a los miembros de la comunidad de profesores al incorporarla a la resolución de los problemas pues sus surgidas en las cotidianidades en los contextos económico, político social y cultural, demostrar las posibilidades y probabilidades de los saberes matemáticos para satisfacer y ofrecer respuestas contextualizadas, estrechamente ligado al uso de los conocimientos matemáticos. (D'Ambrósio, 2005)

Define a la Etnomatemática como: "un programa que trata de explicar los procesos de generación, organizaciones y transmisión de conocimientos en diversos sistemas culturales y las formas interactivas que aprendizajes en tres procesos". (p.7) "***Es el arte o técnica de explicar, de conocer, de entender, en los diversos contextos culturales***" (D'Ambrósio, 2005, p.5).

Etnomatemática como acción didáctica requiere de formación de capacidades en el profesorado para elaborar, proyectar y estudiar las formas y medios por los cuales los números, conceptos matemáticos, problemas, soluciones, demostraciones, entre otros afloran y son expuestos en las diversas culturas y grupos, de acuerdo con las necesidades, aprendizajes, problemas y necesidades de las cotidianidades. En otras palabras, se busca que los estudiantes identifiquen y recuperen los saberes tradicionales de la comunidad en la que se ubica la escuela

Es necesario que los maestros investiguen y determinen las condiciones contextos donde trabajan y propongan estrategias para su tratamiento didáctico y vinculación con los saberes escolares, con el fin de lograr un aprendizaje de las matemáticas más significativo. ***"Es fácil percibir que tal propuesta implica una gran complejidad técnica y conceptual que difícilmente podrá llevarse a la práctica si no se cumplen varias condiciones, entre ellas la guía de un asesor avezado en la temática".*** (Ávila, 2014, p.26)

Para el desarrollo de esta actividad los maestros deben poseer conocimientos sobre las actividades productivas de la comunidad en donde está ubicado su centro de trabajo y de aquellas actividades que implican matemáticas, aunque los saberes matemáticos que identifican refieren casi exclusivamente a la medición. Del análisis de la información colectada evidencia que los saberes matemáticos locales identificados por todos los profesores están relacionados con los instrumentos, unidades y formas de medición propias del lugar y de las prácticas tecnoproductivas con saberes previos vinculados a las actividades de medición; actividades de compra-venta y sistemas de conteo y cálculo propios de las comunidades y distintos de los utilizados según las experiencias de la cultura popular y comunitaria. Las estrategias didácticas de los maestros y profesores deben dejar de ser disposiciones y acontecer desde experiencias concretas, visibles y útiles para una didáctica de las matemáticas en el medio marinero popular.

El diagnóstico realizado en las comunidades pesqueras Castillo de Jagua Perché apreciamos algunas

problemáticas con respecto a las matemáticas y que constituyeron los puntos de partida para la intención pedagógica del empleo de la etnomatemática, entre ellos se encuentran: profesores que desconocen sus temáticas y metodologías, sus objetivos y funciones, débil conocimiento de las dificultades y los factores que lo provocan por el empleo de una posición unilineal de la ciencia en la docencia, la pobreza en el conocimiento de prácticas culturales relacionadas con factores que provocan problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática, y la manera de utilizar sus contenidos en la vitalidad y la trascendencia se sus saberes.

Desde su función la etnomatemática también se apreciaron la falta de vinculación de la enseñanza con la realidad sociocultural de los alumnos, la carencia de material didáctico adecuado que promueva el interés por la disciplina, la falta de programas curriculares en las escuelas y el desinterés por desconocimiento del empleo de la matemática, así como la imposición de programas docentes verticales con objetivos y contendidos que no dejan espacio al profesor para su uso, falta de una relación teórico práctica entre el contenido abordado en las clases y las actividades desarrolladas por los alumnos en la comunidad en sus actividades diarias.

También resulta un obstáculo la falta de material bibliográfico para profesores y alumnos, del dominio de conocimiento matemático por parte de profesores formados en las áreas específicas que asumen la mono docencia, también se evidencia la falta de condiciones en las infraestructuras, de metodologías adecuadas para orientar al profesor en la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje .No obstante, las escuelas de las comunidades pesqueras de pequeña escala se encuentran muy interesados en aplicar la etnomatemáticas, de diferentes formas en este sentido.

En el mundo actual sobre todo en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, la etnomatemática alcanza una utilidad mayor en especial en aquellas comunidades donde aún mantienen tradiciones ancestrales, como es el caso de las comunidades marineras, con prácticas socioculturales específicas necesitadas del conocimiento de las matemáticas para sus prácticas tecnoproductivas y requieren resolver problemas esenciales de la comunidad.

En la actualidad existen un sin número de experiencias en la aplicación de las metodologías de las etnomatemáticas en el mundo pedagógico en América Latina relacionados con la aplicación de la matemática en las etnias y el leguaje quechua, en México África en Angola, en norte del Congo y al este de las provincias de Zaire, al Sudoeste de Kwanza Norte y al Sur de Malanje, entre otras.

En los momentos actuales en Cuba dado el desarrollo de la trasformación curricular en los diversos niveles de enseñanza se crea las condiciones para la introducción de la etnomatemática por construir una nueva forma de conocer el mundo desde la significación social, además esta ciencia es un nuevo recurso en la preparación didáctica y pedagógica de los profesores, ellos al igual que sus alumnos forman parte de un propio contextos socioculturales de los contextos donde pertenecen y se desarrollan los alumnos.

A partir una perspectiva antropológica - con base en los grupos y las comunidades- aplicada a las matemáticas se propicia una mayor motivación por su aprendizaje al incorporar los contendidos, la valoración de las tradiciones culturales del conocimiento matemático trasmitido y utilizado por las diversas generaciones y de acuerdo a sus perspectivas de desarrollo que garanticen la utilidad de la significación y el mundo simbólicos de las comunidades y su presencia en los modos de vida.

La propuesta de trabajo en Cienfuegos parte del criterio de utilizarla dentro de proyectos socioculturales en comunidades pesquera de pequeña escala dado el nivel cuantitativo y cualitativo de los estudios etnográficos allí realizados a las familias, grupos de pescadores, portadores de tradiciones tecnoproductivas que empelan las medias, las valoraciones y las apreciaciones matemáticas en sus más diversos contenidos.

Los seguidores de las etnomatemáticas requieren crear *un método para el análisis etnográfico* es decir por una parte documentar por escrito y gráficamente, el proceso de producción de estos productos, que por pertenecer a una microcultura.

*"Esta es primordialmente oral, y cuya transmisión es presencial, no tienen documentos escritos que expliquen todo su proceso de creación, desde los materiales empleados al uso social que tienen en cierto entorno geográfico, pasando por todo el proceso de elaboración; todo ello es de gran interés para nosotros desde el punto de vista etnográfico, ya que consideramos que estos objetos son signos y códigos culturales pervivientes hoy expuestos a disímiles vulnerabilidades y riesgos antes procesos como la globalización". (*Oliveras & Albanese, 2012)

Su tratamiento puede desarrollarse desde la disciplina Metodología de la Matemática, por los recursos que posee y la flexibilidad en categorías, métodos y técnicas para asumir el resultado de trabajos en carreras humanísticas, de las ciencias sociales, agrarias y educativas que buscan alternativas de empleo de los saberes populares y sus buenas prácticas.

Es el uso de la didáctica de la matemática para trasmitir y consolidar saberes populares y comunitarios como centro las experiencias de sujetos de identidad, costumbres de comunidades que requieren ser visualizada y trabajadas desde las cotidianidades trabajadas en diplomas o tesis de maestrías; estos contenidos identitarios constituyen un material valioso que puede emplearse en la proyección de la etnomatemática en especial la primaria y la secundaria.

La etnomatemática se presenta como ámbito que integra diversos conocimientos matemáticos locales, lo constituyen las actividades de la pesca y las acciones que ellas generan. Por ejemplo, las mediciones de la distancia, la profundidad, el número de pesca implica el uso del paso como unidad de medida, y un sencillo pero importante conteo, pero que genera saberes esenciales que influyen en su actividad tecnoproductiva muchos aprendidos desde las experiencias desde edades muy tempranas

La compra venta de pescado y productos del mar son actividades que implican matemáticas identificadas por los niños pues sus padres, abuelos, tíos y parientes cercanos exigen cuentas precisas que en ocasiones emplean la calculadora, Este es, un aprendizaje que implica ciertas habilidades de cálculo para ubicar en el presente al saber matemático comunitario y lo vincula de manera privilegiada con acciones cotidianas en las más diversas actividades tecnoproductivas, mercantiles o de intercambios de esa comunidad es decir como "vive" las matemáticas en estos contextos. Aquí es importante tener en cuenta el presente y los modos de ejecución "ahora" y el "cómo", y no en el "entonces", que además de los contextos históricos de las matemáticas centra su interés ***"en las maneras por las cuales diversos pueblos comprenden y utilizan la matemática en la vida diaria y en el mundo moderno".*** (Monteiro, et al., 2006, p.15)

Por esta razón se incluye la propuesta de trabajo en el proyecto Formación de capacidades para la gestión integral del Patrimonio Histórico Cultural en beneficio del desarrollo local. Estará organizada en varias etapas hasta el 2022 y se trabaja en estudio exploratorio sobre tema y sus posibilidades de uso, la recolección de información necesaria a emplear para los niveles primario y secundario y para ello se seleccionó la comunidad Castillo de Jagua- Perché.

La experiencia se desarrollará como parte de la sistematización de herramientas de formación para elevar la cultura de los profesionales de la educación en el desenvolvimiento de una enseñanza de la Matemática de cualidad y con significación social y cultural para los alumnos, sus familias y los miembros de la comunidad.

La formación desde la etnomatemática presupone contribuir al saber hacer de los alumnos, para resolver problemas prácticos del cotidiano, la aprehensión de la Matemática como conocimiento social e históricamente construido por las generaciones que le antecedieron sobre todo al utilizar los recipientes, depósitos, botes, embalajes, productos de la pesca, las medidas, los volúmenes, áreas, magnitudes entre otros como parte de sus diversas actividades tecno productivas.

Utilizar esos saberes populares aprendidos empíricamente necesarios para su vida y usarlo para demostrar objetivamente la abstracción, formalismo y simbolismo del conocimiento matemático. Al contextualizar este conocimiento al entorno sociocultural de los alumnos, lo alejamos de las consecuencias negativas de la monodocencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática.

Las comunidades pesqueras de pequeña escala seleccionadas poseen un alto sentido de pertenecía por el contexto y la cultura marinera, mantienen sus propias características sociales y culturales lo que posibilitará hacer comparaciones del desenvolvimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática a través de la Etnomatemática y evaluar la motivación y el saber hacer tanto de los profesores en formación como de los alumnos.

El proyecto de formación utilizará el contenido extraído en la experiencia existentes en las actividades tecnoproductivas, las costumbres, las tradiciones como la pesca, la alimentación, la artesanía, la construcción de embarcaciones, muelles, avíos de pesca, existentes en los inventarios patrimoniales y socioculturales, con eso el diseño relaza el proceso de aprendizaje y legitima una de las acciones principales de estos inventarios; su introducción en programas educativos particularizados y en función de su trasmisión a las futuras generaciones.

La experiencia propone preparar a los alumnos para su vida futura, con los conocimientos matemáticos donde los profesores además de enseñarla numeración en el leguaje oficial lo llevarán también a las equivalencias en los lenguajes tecnoproductivos y de los saberes que relacionan y objetivizan en sus actividades cotidianas sin perder el papel y el lugar del sujeto de identidad en la confirmación de sus tradiciones, ahora enriquecida con una nueva visión de las etnomatemáticas.

El proyecto vincula los contenidos etnomatemáticos a la elaboración de proyectos educativos que ayuden a los profesores en formación a trabajar con las realidades del proceso de enseñanza y aprendizaje en estas comunidades y proponer metodologías y acciones que preparen

a los profesores en formación para ser aplicadas en su práctica pedagógica en lo cotidiano.

El proyecto consta de cinco (5) etapas: diagnóstico estratégico, planeamiento, aplicación, validación y la estrategia sistematización de experiencias en formación de capacidades y por tanto el proyecto propones del Investigación acción para la formación de capacidades las siguientes tareas.

- Acción participativa e inclusiva, desde el significado del sentido de individuos grupos y comunidades.
- Construcción de acciones desde la perspectiva sociocultural de las comunidades marineras y el sentido de la construcción de una identidad, consensuada con actores sociales y articulantes del territorio según lo noma el empleo del método etnográfico.
- Responsabilidad compartida, evaluativa y crítica.
- Desempeñar acciones de reflexión/evaluación para construir teorías desde las prácticas de las experiencias en formación de capacidades para los agentes educativos, potencializando competencias en el ámbito del trabajo sociocultural desde estudios de caso y grupos de discusión activos en la intervención del planeamiento y la evaluación.
- Desarrollar una visión educativa, éticas y de compromiso con las comunidades implicadas capaz de definir el saber hacer y el ser desde los contenidos de las etnomatemáticas.
- Prever la autorregulación, en el sentido de permitir una constante validación del proceso.

Entre las acciones que se han desarrollado se encienta el diagnóstico de necesidades de aprendizajes las cuales determina condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje actuales en el Castillo; las características de las mismas, y el estudio de todas las investigaciones del Proyecto Luna y las intervenciones del Manejo de zona costera, así como las estrategias de actuación a partir de las conclusiones y recomendaciones generadas por este grupo de investigadores.

En los estudios de los contextos se caracterizaron los lugares donde desarrollar el proceso de aprendizaje y el levantamiento de infraestructuras apropiadas para los alumnos y profesores, los ambientes comunitarios que sirvan para desarrollar clases, las instituciones culturales poseedoras de información como el Museo Fortaleza Nuestra Señora de los Ángeles de Jagua y el Centro de Interpretación del Patrimonio Inmaterial, y en casas de familias de pescadores de prestigio con condiciones para la realización de dichas actividades.

La segunda etapa se proyecta en estos momentos conjuntamente con las instituciones culturales, educativas y sociales de estas comunidades para el planeamiento de acciones de etnomatemática desde la Didáctica de la Matemática y Metodología de la Enseñanza de la Matemática conjuntamente con los profesores de las dos escuelas ubicadas en el Castillo de Jagua.

El plan también comprende el empleo de las herramientas socioculturales para ser utilizada como herramientas pedagógicas en la etnomatemática con calidad innovadora y de significación social, en este sentido es válido el concepto de tecnología social que emplea las carrereas de humanidades y ciencias sociales por su flexibilidad para su uso en la Didáctica de la Matemáticas.

El planeamiento está acompañado de un proceso de formación de capacidades para el empleo de la metodología de la etnomatemática se realizará de forma sistemática y conjunta; estará orientada a la preparación metodológica para orientar la organización de la clase, elaborar procedimientos, discutir el diseño de acciones curriculares, la manera de proceder para mantener el interés de los alumnos en cada clase y un mayor control por el profesor de las actividades de los mismos.

La actividad formadora de capacidades estará determinadas por la orientación metodológica dirigida a: Objetivo de que las clases, su relación con la realidad y el significado sociocultural, las diferentes motivaciones, la bondad de estudiar y aprender Matemática, la relación de los cometidos de la matemática con el mundo simbólico el apoyo de la familia, los lenguajes que se emplearan distribución de los alumnos en la clase, estrategias de enseñanza con apoyo de los elementos del contexto marineros, acompañamiento de los padres y la formas que se desarrollará la sistematización de experiencias y la transformación del comportamiento de los alumnos en la clase.

Conjuntamente se elaborará un proyecto educativo es un documento estratégico, orientador de la acción del establecimiento de educación-formación con un grupo multidisciplinario que incluye los profesores de matemáticas de las escuelas. los profesores que imparten Didáctica de la Matemática y Metodología dela enseñanza de la Matemática, Historiadores, etnógrafos, museólogos, investigadores del manejo integrado de zonas costeras, psicólogos, comunicadores sociales miembros del Proyecto Asociado al Programa Nacional donde `pertenece el proyecto. De esta forma esta propuesta constituye el acercamiento inicial de la etnomatemática a las comunidades pesquera de pequeña escala.

CONCLUSIONES

La propuesta de trabajo docente investigativo forma parte de las tareas del Proyecto Nacional Formación Académica en gestión del Patrimonio Histórico Cultural y Natural para actores sociales y articulantes del desarrollo local y constituye una actividad dirigida a la formación de capacidades desde las experiencias de trabajo en las comunidades Castillo de Jagua-Perché.

El proyecto propone además de lo curricular la elaboración de proyectos educativos para la investigación en estas líneas de exploración y la realización de investigaciones comparadas en diferentes áreas costera para propiciar el aprendizaje de la Matemática de una manera más efectiva y minimizar los grandes problemas que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina.

La etnomatemática tiene gran potencial para servir de base en la elaboración de actividades matemáticas con la intención de colaborar significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fundamentalmente en las áreas con mayores dificultades para que los alumnos comprendan su importancia en la vida en este caso vinculada a las actividades cotidianas de las comunidades marineras relacionadas con sus prácticas tecno productivas de la pesca y las cotidianidades que ellas generan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aroca, A. (2013). Los Escenarios de Exploración en el Programa de Investigación en Etnomatemática. Educación Matemática, 25(1), 111-131.

Ávila, A. (2014). La etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 7(1), 19-49.

Barton, B. (2006). Dando sentido a etnomatematica: etnomatemática fazendo sentido. En, J. P. Machado, M. C. Santos-Domite & R. Ferreira (organizadores). Etnomatemática: papel, valor y significado. (pp. 39- 74). Zouk.

Bishop, A. (1999). Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural, Paidós Ibérica.

D'Ambrosio, U. (2005). Etnomatemática: arte ou técnica de explicar o conhecer. Ática.

Milton, R. & Orey, D. C. (2006). Abordagen do Programa Etnomatemática: delineándose um caminho para a ação pedagógica, Bolema, 19(26), 1-26.

Monteiro, A., Orey, D. C., & Santos-Domite, M. C. (2006). Dando sentido a etnomatematica: etnomatemática fazendo sentido. En, J. P. Machado, M. C. Santos-Domite & R. Ferreira (organizadores). Etnomatemática: papel, valor y significado. (pp. 13-37). Zouk.

Oliveras, M. L., & Albanese, V. (2012). Etnomatemáticas en artesanías de trenzado: un modelo metodológico para investigación Educação Matemática, 26(44), 1315-1344.

Soler, S. D. (2020), La sistematización de experiencias del Proyecto Formación Académica en Gestión Integral del Patrimonio Cultural. (Ponencia). Congreso Internacional Universidad 2020. La Habana, Cuba.

Villavicencio, M. (2001). El aprendizaje de las matemáticas en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno y en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador. Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos. Paidós.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

12

VIOLENCIA ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA. UNA ESTRATEGIA PARA SU ENFRENTAMIENTO

VIOLENCE BETWEEN THE EDUCATIONAL COMMUNITY'S MEMBERS. A STRATEGY FOR HIS CONFRONTATION

Yosniel Estévez Arias[1]
E-mail: yosniel.estevez@upr.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7401-8559
Miguel Jorge LLivina Lavigne[2]
E-mail: mj.llivina@unesco.org
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3742-0466
Yoanka Rodney Rodríguez[2]
E-mail: yoankarr@ucpejv.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9396-1817
Daniel Bulgado Benavides[3]
E-mail: danielbb@ce.vc.rimed.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3944-1439
[1] Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". Cuba.
[2] Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". Cuba.
[3] Universidad Central de las Villas "Marta Abreu". Santa Clara. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Estévez Arias, Y., LLivina Lavigne, M. J., Rodney Rodríguez, Y., & Bulgado Benavides, D. (2021). Violencia entre los miembros de la comunidad educativa. Una estrategia para su enfrentamiento. *Revista Conrado, 17(82)*, 111-117.

RESUMEN

La violencia escolar en todas sus formas de expresión tiene una repercusión negativa en el desarrollo de la personalidad del ser humano. Su complejidad, multicasualidad y multifactorialdad hacen que cada vez aparezcan nuevas formas de expresión en las personas. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico de los docentes, sobre la base del empleo de métodos del nivel teórico, del nivel empírico y del nivel estadístico, se propone una estrategia de atención educativa, para la prevención y corrección-compensación de las secuelas que originan en los niños, las niñas y los adolescentes, las situaciones de violencia entre los miembros de la comunidad educativa. Se considera que es un estudio novedoso, ya que en él se revela el enfoque biopsico social, interdisciplinario e intersectorial para la atención educativa del estudiantado implicado en situaciones de violencia, lo que facilita el cumplimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes a la educación, la salud y el bienestar y a su vez, al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos hasta el 2030.

Palabras clave:

Violencia, atención educativa, prevención, corrección, compensación.

ABSTRACT

School violence in all its forms of expressions has a negative impact on the development of the human personality. Its complexity, maulticausal and multifactorial nature means that new forms of expression are appearing in persons. Taking into account the results obtained in the diagnosis made by teachers, based on the use of theoretical, empirical and statistical methods, a strategy of educational care is proposed for the prevention and correction-compensation of the consequences that violence between members of the educational community has on children and adolescents. It is considered a novel study, as it reveals the biopsychosocial, interdisciplinary and intersectoral approach to the educational care of students involved in situations of violence, which facilitates the fulfilment of the rights of children and adolescents to education, health and well-being and, in turn, the fulfilment of the Sustainable Development Goals established until 2030.

Keywords:

Violence, educational care, prevention, correction, compensation.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos remotos, la violencia es un fenómeno que acompaña a la especie humana. Este fenómeno presente en mayor o menor medida en todas las sociedades, tiene múltiples implicaciones a escala global y al interior de cada país, así como para las comunidades, las familias, las escuelas y los medios de comunicación, entre otras agencias de socialización.

La violencia afecta a millones de seres humanos en el mundo. Se manifiesta en las relaciones sociales, pues no existe sociedad con independencia de sus costumbres, religión o cultura, que se encuentre exenta de la violencia. Según plantean Rodney, et al. (2017), se expresa cuando se apoya en patrones y modelos de relaciones sociales que se basan en el uso inadecuado del poder y en estilos de interacción no democráticos, hostiles y agresivos.

La literatura especializada reconoce a diversas personalidades que a lo largo de la historia realizaron críticas y descripciones a este fenómeno. Se oponen al empleo de la violencia, específicamente en las escuelas, como vía para lograr la educación de niños y adolescentes, pues al entender que los mismos no eran considerados personas, el maltrato era visto como una práctica de crianza válida y aprobado por la generalidad de la población mundial.

Estudios indican que la violencia se ha normalizado en las escuelas, tanto de maestros a estudiantes como forma de corrección, como entre estudiantes a través de amenazas, insultos, burlas, golpes y acoso. Algunas de las investigaciones profundizan en la forma en la que la violencia se esconde tras la pretensión de ser un juego y cómo los débiles lazos de amistad y compañerismo entre estudiantes contribuyen a la desolación y a la perpetuación de la violencia.

Autores como Ortega & Mora (2000); Trianes (2000); Rodney & García (2017); Prieto (2017); Pérez (2018), entre otros, consideran que la violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se da en los contextos escolares. Puede ir dirigida hacia personas, propiedades u objetos. El abordaje del daño que la violencia escolar ocasiona, implica brindar atención o asistencia especializada y protectora a víctimas, agresores y espectadores con el fin de contribuir a la transformación adecuada de su conducta.

Un estudio exploratorio inicial (2019), a partir del empleo de diferentes métodos (el análisis documental, la observación y la entrevista), reveló las necesidades de los docentes de las escuelas asociadas a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Cuba, con respecto a la concepción de la atención educativa, para prevenir y corregir-compensar los daños y consecuencias que ocasiona la violencia entre los miembros de la comunidad educativa. De ahí la necesidad de proponer en el presente artículo, una estrategia como resultado científico y práctico, que permita contribuir a la solución de dicha problemática social.

DESARROLLO

La violencia es un fenómeno complejo, multicausal y en el que intervienen factores individuales, socioeconómicos, culturales y ambientales, como es el caso de los desastres naturales, tecnológicos y sanitarios, que provocan una repercusión negativa en el ser humano por las grandes secuelas que deja, tanto para el desarrollo de su personalidad como para la sociedad en general.

Sus diversas formas y manifestaciones son de interés para la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación. Sus efectos limitan la vida de las personas y el disfrute libre y selectivo de las actividades cotidianas y del establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas sobre la base del respeto a los derechos humanos, la paz y la solución de conflictos de manera pacífica.

De manera especial, la violencia que afecta a las personas menores de edad repercute en el establecimiento de las relaciones interpersonales con las personas adultas con las cuales interactúan y con sus coetáneos, agudizan los estados socioemocionales adversos en las personas y en particular en las niñas, los niños y los adolescentes, lo que puede provocar el aumento de situaciones de violencia en la escuela, la familia y en la comunidad.

Desde esta posición hay que destacar que todo acto de violencia incluye las acciones u omisiones intencionales, lo cual es importante tenerlo en cuenta con el propósito de enfatizar, no solo las que se utilizan de forma voluntaria, sino también aquellas que se dejan de hacer. A la vez, que exige analizar el fenómeno en el marco de los intereses y valores aceptados por cada sociedad en un momento de su historia.

Es evidente que la violencia como fenómeno social se relaciona con los desequilibrios de poder. Toda relación social se basa sobre él, pero la violencia aflora cuando dichos vínculos se centran en estrategias negativas (coerción, intimidación, uso de la fuerza, la amenaza, entre otras) y el poder se utiliza de manera desigual. Lo anterior implica reconocer que todo acto de violencia incluye formas de ejercer ese poder y los modos de demandarlo (Rodney & García, 2017).

Según se reconoce por el Ministerio de Educación en República Dominicana (2018), muchos de los comportamientos violentos están normalizados y hasta validados como forma viable de resolver problemas diversos o de

disciplinar a los niños, las niñas y los adolescentes. Esta situación que viven nuestras comunidades, afecta y determina, en gran medida, los comportamientos y la forma de vincularse de los actores de la comunidad educativa nacional en el entorno escolar.

La violencia es considerada como un problema social complejo, de derechos humanos y de salud a nivel mundial, porque impacta negativamente en disímiles espacios de la vida de las personas y en sus diferentes contextos y niveles. Su incidencia en la salud se evidencia en la magnitud del daño, la invalidez y la muerte que provoca, con consecuencias múltiples y diversificadas desde el punto de vista social, psicológico y biológico.

Teniendo en cuenta los referentes anteriores, se asumen los criterios expresados por Rodney, et al. (2020), al considerar la violencia como el "*fenómeno social y multifactorial que tiene sus orígenes en el desequilibrio de poder entre los miembros de la comunidad educativa, provocando daños, tanto para quien la aplica como para quien la sufre. Se considera a su vez, prevenible".* (p. 4).

Entiéndase en este contexto, por miembros de la comunidad educativa a Rodney, et al. (2020), *"todo el universo de personas que participan en la educación y el desarrollo de las niñas, los niños y adolescentes, es decir, los integrantes de la familia (madre, padre, hermanas/os, abuela/o, entre otros), los sujetos del entorno social (coetáneos, adultos, vecinos), el personal docente y no docente de la escuela".* (p. 4)

Como se ha podido apreciar, la violencia es un fenómeno que puede manifestarse en cualquier contexto social; en la escuela, la familia, el centro laboral o la comunidad, donde las personas implicadas asumen diferentes roles y modos de comportamientos dando lugar a su aparición. No obstante, le corresponde a la escuela actuar en función de su prevención. Para ello es necesario adoptar, según plantean desde una posición dialéctica e histórico-cultural, el enfoque bio-psico-social de la atención educativa ante situaciones de violencia, que explica, mediante la integración de los diversos factores individuales, relacionales, sociales y culturales, el origen y sostenibilidad de la violencia en contextos socio-históricos concretos, los cuales deben tenerse en cuenta, por parte de los docentes, para el desarrollo de acciones de prevención y corrección-compensación, ante situaciones de violencia en la escuela.

Significa que el Estévez, et al. (2019), *"trabajo preventivo y correctivo-compensatorio de las situaciones de violencia en la escuela, tiene una condicionante socio-histórico y cultural que se expresa en la dinámica de la influencia de factores biológicos, psicológicos y sociales, así como de la actividad y la comunicación que se desarrolla en la escuela por parte de los sujetos que participan y emplean la violencia como medio para resolver los conflictos".* (p. 12)

De este modo, la prevención de la violencia entre los miembros de la comunidad educativa se materializa en el diseño y ejecución de acciones de atención educativa, encaminadas a evitar que se produzcan y reproduzcan situaciones de violencia o reducir, neutralizar y eliminar los efectos que estos puedan causarle a los niños, las niñas y los adolescentes.

Sobre este particular la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016), plantea que es *"una estrategia rectora de cada acción, desde el desarrollo de marcos de política hasta el trabajo con las familias. El desarrollo de contenidos educativos y mecanismos de entrega, es decir, lo que se les enseñan y cómo se les enseña, a los estudiantes es una piedra angular de los esfuerzos de prevención del sistema educativo".*

La compensación está muy ligada a la corrección, entendida esta última no solo en el sentido de que las acciones compensatorias propician reformar, rectificar y transformar el aprendizaje y la conducta de las niñas, los niños y adolescentes; sino también en su mirada hacia lo que corrige, elimina y repara las secuelas y los factores que provocan la situación de violencia.

La efectividad de la prevención y la corrección-compensación es una tarea bien compleja para los docentes, así como lo es también encontrar las ayudas y los apoyos necesarios para ello. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015), recomienda la utilización de ayudas y apoyos como parte de los mecanismos de intervención desde la escuela, para el enfrentamiento a situaciones de violencia.

Se consideran las ayudas como las influencias (fuentes sociales de desarrollo), que ejercen los otros en la formación y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, por cuanto, se reconoce el papel que juega la comunidad educativa en la prevención y la corrección-compensación de los daños que puede ocasionar la violencia a los niños y adolescentes.

Las ayudas y los apoyos se relacionan estrechamente con la labor de orientación y seguimiento que, por naturaleza, distinguen la atención educativa de la violencia en el contexto escolar. Es la manera de reconocer y considerar el papel de la escuela, de conjunto con la familia y la comunidad, en la promoción de *"sociedades pacíficas, justas e integradoras, sin miedo ni violencia".* (Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017)

La influencia de los diferentes contextos sociales, como parte de la atención educativa de los educandos en situaciones de violencia en la escuela, es esencial para el desarrollo integral de su personalidad. Castellanos (2013), considera que es un *"proceso donde se proyectan acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas en general y la escuela en particular, que actúa en varias esferas de la personalidad y se estructuran de manera estratégica para aprovechar al máximo las potencialidades educativas de los escolares".* (p. 98)

Por tanto, le corresponde a la escuela desarrollar de manera coordinada y coherente el sistema de influencias educativas que permita propiciar cambios o transformaciones de diferente naturaleza en el sujeto que la recibe en función de prevenir y corregir-compensar, aquellas secuelas que originan determinadas conductas violentas que durante siglos, han estado enraizadas y enmascaradas por un complejo proceso socio histórico y cultural que se reproduce, en planos muy generales y tan particulares como la escuela.

El estudio del estado actual de desarrollo de los docentes, con respecto a este fenómeno, permitió corroborar que los 75 (100%), seleccionados como de muestra, manifestaron insuficiencias para concebir estratégicamente la atención educativa de los niños, las niñas y los adolescentes ante situaciones de violencia en la comunidad educativa.

Lo anteriormente planteado se evidenció en los siguientes resultados, según indicadores establecidos para el estudio:

- El 90% de los docentes mostraron insuficientes conocimientos sobre los diferentes aspectos que abarcan las definiciones sobre la violencia escolar y los roles que asumen los educandos implicados en estas situaciones.
- El 85% de los docentes presentaron insuficiencias para nombrar las diferentes formas de expresión de la violencia, sin embargo, el 52% de ellos sí pudo mencionar varias de las consecuencias que trae consigo este fenómeno en el desarrollo de la personalidad.
- El 100% de los docentes divagaron al mencionar los factores biológicos como causas predisponentes de la violencia, lo que no sucedió con los factores psicosociales, ya que el 93,3% pudo referir que este fenómeno tiene su génesis en la familia y en el marco de las relaciones interpersonales.
- El 100% de los docentes refirió los métodos e instrumentos para la identificación de manifestaciones de violencia en el contexto escolar, sin embargo, al profundizar en los indicadores a evaluar de constató su desconocimiento al respecto.
- El 64% de los docentes se refirió de manera acertada sobre el carácter preventivo de las situaciones de violencia en la escuela, no siendo así con el correctivo-compensatorio ya que el 93,3% de ellos refirió muy pocos recursos y apoyos psicopedagógicos a utilizar ante el fenómeno, lo que de igual manera dificulta la labor de orientación a las familias de los educandos implicados en situaciones de violencia.

Independientemente de estos resultados, el 100% de los docentes destacaron como muy importante la promoción de resultados científicos y acciones metodológicas que garanticen una mejor preparación para desempeñar profesionalmente tal labor. A partir de estos resultados se elaboró una estrategia para la atención educativa de los niños, las niñas y los adolescentes implicados en situaciones de violencia.

La decisión de elaborar una estrategia requirió de la búsqueda de definiciones y variedades de este resultado científico. Al respecto se encontraron diferentes criterios que las definen como un sistema de acciones personalizadas, que permiten implementar en la práctica pedagógica la utilización de los métodos y procedimientos que posibilitan la transformación de la conducta de los sujetos, manifestadas en el desempeño de quienes participan y en el mejoramiento profesional y a la elevación de la calidad de vida de los seres humanos que se desarrollan en un contexto sociocultural determinado.

El primer elemento de la estructura de la estrategia está relacionado con los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, jurídicos y legales, los que permitieron determinar el resto de sus componentes y acciones, así como sus relaciones de coordinación y subordinación para lograr el objetivo propuesto.

Al enfocarse en el ámbito de la pedagogía, la estrategia resulta un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que, partiendo de un estado inicial, resultado del diagnóstico, permite dirigir el paso de forma gradual del estado actual a un estado ideal, consecuencia de la planeación (Hernández & Ferro, 2020).

Desde este punto se considera que la estrategia propuesta se caracteriza por tener un carácter intencional, consciente y dirigido, que debe ser entendido como un sistema de relaciones interdisciplinarias e intersectoriales (Sánchez, et al., 2017), para lograr la prevención y la corrección-compensación que ocasionan las situaciones de violencia.

La estrategia propuesta tuvo como objetivo general; concebir la atención educativa de los niños, las niñas y los adolescentes implicados en situaciones de violencia. Para su cumplimiento se establecieron tres fases (diagnóstico, diseño y ejecución y evaluación), las que contienen acciones generales, a corto, mediano y largo plazos; así como recursos, métodos y procedimientos propios del tema en cuestión.

La primera fase (identificación de las necesidades y potencialidades de los sujetos y contextos) estuvo dirigida a la realización de un estudio integral de los educandos (víctimas, agresores y espectadores) y de los agentes y entornos sociales en los cuales se desarrollan, con el fin de determinar sus necesidades y potencialidades.

Es un proceso que debe estructurarse dialécticamente teniendo en cuenta la propia complejidad, multicasualidad y multifactorialdad que caracteriza el fenómeno social, lo que permitirá identificar los posibles factores biológicos, psicológicos y sociales condicionantes y predisponentes que originaron la situación de violencia en la comunidad educativa. De este modo, la atención educativa estará en función de prevenir y corregir-compensar sus secuelas, pero también de eliminar o mitigar las causas que la provocaron.

La segunda fase de la estrategia (diseño y ejecución) estuvo dirigida a la elaboración e implementación de un sistema de acciones para la prevención y corrección-compensación de las necesidades de los educandos. Estas acciones tienen un carácter secuencial y se interrelacionan entre sí, pues posibilitan ofrecer de forma individual y personalizada, las ayudas y los apoyos en función de la prevención y corrección-compensación de las secuelas que pueden presentar los educandos ante tal fenómeno.

Independientemente de que las acciones para la prevención y corrección-compensación de las secuelas que origina la violencia en los educandos, deben ajustarse a las circunstancias particulares del suceso. Todas ellas en general, deben promover una educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la equidad, la igualdad entre los géneros y en una cultura de paz y de no violencia.

La tercera fase de la estrategia (seguimiento y evaluación) estuvo centrada en ofrecer seguimiento y evaluación sistemática a las acciones estratégicas diseñadas. Es una fase que se caracteriza por lo sistémico y lo sistemático, lo dinámico y lo flexible, en la realización de las diferentes formas de evaluación y control. La implementación de esta fase dentro de la estrategia, conllevó a la aplicación del primer paso, es decir, a la identificación de la situación de violencia y a la caracterización psicopedagógica. Por tanto, se hace necesario aplicar los métodos e instrumentos inicialmente aplicados, lo que permitirá efectuar la correspondiente comparación de los resultados obtenidos y la constatación de los niveles de desarrollo alcanzados. De ser necesario, ello conduce al rediseño gradual y progresivo de las acciones de atención educativa con fines preventivos y correctivos-compensatorios, de la situación de violencia. De esta manera, sistemáticamente se evalúan y rediseñan los recursos que se determinaron en la atención educativa, en función de los avances o retrocesos que pueden alcanzar los educandos dentro del proceso en cuestión.

Se considera que las fases de la estrategia propuesta se interrelacionan entre sí. Las acciones que se proponen permitieron establecer los vínculos entre ellas y a su vez cumplimentar el objetivo general planteado, desde un enfoque holístico de la educación para el desarrollo sostenible, de modo que se contempla el derecho de toda persona a una educación de calidad y el respeto a los derechos humanos.

Por tanto, la concepción estratégica de la atención educativa con un enfoque preventivo y correctivo-compensatorio de las secuelas que originan en los educandos las situaciones de violencia, debe basarse en los derechos humanos, en el acceso a la enseñanza y la participación en ella, a la integración, a la diversidad e igualdad de oportunidades; y nunca a la discriminación.

En sentido general se considera que, la estrategia propuesta permite ofrecer respuesta a las necesidades de los docentes para concebir la atención educativa de los niños, las niñas y adolescentes implicados en situaciones de violencia. La anterior afirmación se realiza sobre la base de los criterios emitidos por los expertos en el tema y los docentes, al valorar la misma mediante la aplicación de una encuesta y una entrevista respectivamente.

Tras la aplicación, procesamiento, interpretación e integración de la información reflejada, por los sujetos seleccionados se obtiene que:

El 86% de los consultados plantean que la estrategia propuesta posee un lenguaje comprensible y asequible tanto para la comunidad científica como para los docentes de todas las instituciones del Sistema de Educación. No obstante, el 14% sugiere identificar a quién se le va a dar el encargo dentro de la institución educativa para, a partir del propio lenguaje que se utiliza en ella, exponérselo al resto del claustro, lo que evidentemente permitirá un mejor uso e implementación en la práctica educativa actual.

El 100% de la muestra estudiada refiere que la propuesta elaborada se corresponde con las políticas

educativas y metodológicas establecidas por el Ministerio de Educación y su actual proceso perfeccionamiento, así como con el Código de la Niñez y de la Juventud y el Programa de Educación de la Sexualidad con enfoque de género y derechos sexuales, entre otros.

Al indagar sobre las herramientas que brinda la estrategia para la atención educativa de los educandos partícipes en situaciones de violencia en el contexto escolar, el 87,6% de los evaluados opinan que, permite la identificación de las necesidades y potencialidades de todos los sujetos y contextos y a partir de ello coordinar acciones en función de la prevención corrección-compensación de las secuelas que originas estas situaciones. El 100% de ellos significó, el proceder metodológico y los indicadores que se ofrecen para realizar tal estudio, los que a su vez enriquecen los procedimientos para el trabajo educativo en las escuelas.

De igual forma el 94,4% considera que en la estrategia se ofrecen acciones teóricas y metodológicas para implementar desde la dirección del proceso educativo la atención educativa de los niños, las niñas y los adolescentes participes en situaciones de violencia. En este sentido destacan las sugerencias prácticas que se facilitan para su implementación y también las recomendaciones para la labor de orientación y seguimiento a todos los miembros de la comunidad educativa.

El 100% de la muestra estudiada valora de gran utilidad la dinámica que se propone para el trabajo preventivo y correctivo-compensatorio como parte de la atención educativa de los educandos implicados en situaciones de la violencia, así como las pautas a tener en cuenta en dicho proceso.

El 100% de los evaluados considera que los recursos y los apoyos psicopedagógicos que se ofrecen en la estrategia son muy valiosos, tanto para los docentes, como para las familias y el resto de los agentes sociales de la comunidad, en el proceso de atención educativa a los educandos que han sido partícipes de situaciones de violencia.

El 87,6% de los sujetos evaluados plantean que el diseño y la relación entre los componentes estructurales de la estrategia, permite el constante seguimiento y evaluación del proceso y los sujetos y contexto implicados en las situaciones de violencia, conllevando así a su ajuste y rediseño por parte de los directivos y los docentes.

En relación a la utilidad práctica del resultado científico propuesto, el 95% de la muestra seleccionada considera que es útil y funcional, por cuanto ofrece a los docentes, desde un enfoque socio histórico y cultural, procedimientos, recursos y apoyos psicopedagógicos para la prevención y corrección-compensación de las secuelas que originan en los educandos, las situaciones de violencia.

El 90% de los evaluados plantean que la estrategia propuesta es novedosa, en tanto, es concebida desde un enfoque bio-psico-social y holístico de la educación para el desarrollo sostenible y responde al llamado de una educación integral, inclusiva, equitativa y de calidad, que garantice la promoción de una cultura de paz y no violencia en la comunidad educativa.

De esta forma se sugiere, por parte de los expertos, la aplicación de la estrategia en el contexto educativo actual, previa preparación de los sujetos implicados y la elaboración de folletos y trípticos que faciliten la compresión del tema en cuestión.

CONCLUSIONES

La estrategia para la atención educativa de los educandos implicados en situaciones de violencia, es viable porque responde a una necesidad social, ofrece la posibilidad de integración de los factores escuela, familia y comunidad bajo condiciones concretas del territorio, así como la participación activa de sus actores, donde cada uno asume su rol de manera consciente y en una dinámica multiplicadora de acciones, proyección y evaluación de sus resultados. No obstante, se considera que se deben incrementar los estudios relacionados con el tema en cuestión y en correspondencia con una visión cada vez más inclusiva de la Educación.

Es sentir de los autores que, el resultado científico que se propone es novedoso y pertinente para la práctica educativa actual, por cuanto permite ofrecer respuesta a las necesidades de los docentes para concebir la atención educativa de los niños, niñas y adolescentes implicados en situaciones de violencia, desde un enfoque bio-psico-social, para la prevención y corrección-compensación de las secuelas que originan en el desarrollo de su personalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castellanos, R. M. (2013). ***Fundamentos de psicología. Segunda Parte***. Pueblo y Educación.

Estévez, Y., Bulgado, D., Rodney, Y., Llivina, M. J., & Disla, P. M. (2019). ***La atención educativa de niños, niñas y adolescentes en situaciones de violencia en la escuela.*** Educación cubana.

Hernández, I. M., & Ferro, B. (2020). Formación humanista y modo de actuación del médico. Estrategia para su integración. ***Revista Ciencias Médicas, 19(3)***, 491-508.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). ***La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina.*** UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_spa?posInSet=1&queryId=618a6673-b701-41ca-a9c9-8a3895e3a0dc

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). ***Abiertamente. Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género***. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_spa?posInSet=1&queryId=618a6673-b701-41ca-a9c9-8a3895e3a0dc

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). ***Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos; Informe de seguimiento de la educación en el mundo***. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_spa?posInSet=1&queryId=618a6673-b701-41ca-a9c9-8a3895e3a0dc

Ortega, R., & Mora, A. (2000). ***Violencia Escolar Mito o realidad.*** MERGABLUM.

Pérez, M. (2018). ***Estrategia Nacional de Cultura de Paz. "Escuelas por una Cultura de Paz".*** Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Prieto, M. T. (2017). ***Investigaciones y propuestas de intervención sobre violencia escolar en Iberoamérica***. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.

República Dominicana. Ministerio de Educación. (2018). ***Estrategia Nacional de Cultura de Paz. Dirección de Orientación y Psicología***. Santo Domingo, República Dominicana: MINERD.

Rodney, Y., & García, L. M. (2017). ***Educar para la igualdad. Desafíos en el contexto cubano actual***. Cenesex.

Rodney, Y., Estévez, Y., Bulgado, D., Llivina, M. J., & Disla, P. M. (2020). ***Folleto 1: La violencia como fenómeno social***. EDUVARONA. https://es.unesco.org/fieldoffice/havana/covid-19

Rodney, Y., Lorenzo, K., Cruz, Y., & Muñoz, J. E. (2017). ***Educar para la igualdad. Propuesta para la prevención y atención educativa de la violencia de género en el contexto escolar.*** La mujer. https://www.unicef.org/cuba/cu_resources_Educarparalaigualdad.pdf

Sánchez, X., Puente, T., Sotolongo, R. C., & Díaz, L. M. (2017). Estrategia de superación para el maestro ambulante sobre la psicomotricidad en niños con parálisis cerebral. ***Revista Ciencias Médicas, 21(1),*** 101-111.

Trianes, M. (2000). ***La violencia en contextos escolares***. Aljibe.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

13

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA

TEACHER TRAINING FOR TEACHING THE SUBJECT OF LANGUAGE AND LITERATURE

Jessica Paola Escobar Carrera[1]
E-mail: paolaescobarcarrera@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0796-0621
[1] Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ambato. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Escobar Carrera, J. P. (2021). Formación del profesorado para la enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura. *Revista Conrado, 17(82)*, 118-129.

RESUMEN

La investigación se enfoca en determinar las necesidades de formación del profesorado para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes. En la actualidad la formación académica de los docentes es general y tanto el tiempo como los recursos económicos y los programas de formación no garantizan que lo aprendido en Lengua y Literatura pueda aplicarse en el desenvolvimiento comunicacional. Desde una metodología cuantitativa, se desarrolla una investigación descriptiva que permite analizar e interpretar la documentación, desarrollar el estado del arte sobre el tema objeto de la investigación y la puesta en práctica en el ámbito académico. Se empleó un cuestionario como instrumento validado a través de expertos y su confiabilidad por Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue de 0.882. Se concluye que hay una necesidad de formación docente en Lengua y literatura donde los maestros desarrollen competencias propias de esta área y tengan la capacidad de garantizar aprendizajes significativos en sus educandos.

Palabras clave:

Formación, profesorado, práctica docente, habilidades, lengua y literatura, investigación.

ABSTRACT

The research focuses on determining the training needs of teachers to direct the teaching-learning process of Language and Literature in students. Currently, the academic training of teachers is general and both the time and the economic as well as the training programs do not guarantee that what they learned in Language and Literature resources can be executed in the communicational development. From a quantitative methodology, it is developed a descriptive investigation that allows to analyze and interpret the documentation. It also helps to develop the state of the art on the subject under investigation and its implementation in the academic field. In addition, a questionnaire was used as an instrument validated by experts and its reliability by Cronbach's Alpha, whose result was 0.882. It is concluded that there is a need for teacher training in Language and Literature where teachers develop their own competencies in this area and have the ability to guarantee meaningful learning in their students.

Keywords:

Training, teachers, teaching practice, skills, language and literature, research.

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado es uno de los pilares fundamentales del desarrollo de la educación en la actualidad porque promueve la evolución de las sociedades a través de la formación intelectual y humanista. Bajo este paradigma, los docentes deben asumir los retos que plantea la educación del siglo XXI y sobre todo, atender las necesidades de los estudiantes de las nuevas generaciones. La formación del profesorado trae consigo un sin número de ventajas desde el ámbito teórico y la experiencia de los docentes que permiten tomar mejores decisiones en bienestar de la educación. Sin embargo, la inadecuada formación en la praxis y en los diferentes ámbitos de la ciencia han limitado el desarrollo de los procesos educativos. Así lo plantea, Korthagen (2010), en su artículo La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado cuando dice: *"Si queremos potenciar el aprendizaje permanente en el profesorado, debemos desarrollar su competencia de crecimiento. Por lo tanto, tendremos que invertir en el desarrollo de su capacidad de dirigir su propio aprendizaje, de estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica".*

Específicamente, la formación del profesorado en Lengua y Literatura es primordial dentro del ámbito educativo por la importancia que tiene el desarrollo de destrezas en la lectura y escritura para la comprensión de otras ciencias. Son los docentes quienes deben responder a las exigencias que esto implica a través de su formación didáctica y pedagógica en esta área del saber. La enseñanza de la lengua y literatura es transversal, tanto en educación básica como bachillerato. Tiene como objetivo al finalizar la secundaria los estudiantes adquieran todas las capacidades comunicativas; es decir, que además de integrar conocimientos lingüísticos se integren también conocimientos estratégicos, sociolingüísticos y textuales para lograr un adecuado uso de la lengua en nuestra sociedad tal como lo detalla Lomas (1999).

Una de las cuestiones que limita la correcta y adecuada enseñanza de la Lengua y Literatura, según las investigaciones empíricas como teóricas realizadas por la autora, es la formación del profesorado en esta área. Las universidades unicamente ofertan una formación general en las diferentes ciencias que el docente debe conocer como: matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, educación cultural y artística; lengua y literatura y con ello se considera que están aptos para impartir cualquier asignatura. Específicamente en esta última se manifiestan varias insuficiencias evidenciadas en los resultados de los estudiantes.

En el ámbito educativo, la formación del profesorado juega un papel preponderante para el desarrollo de aprendizajes significativos del estudiante, por eso se ha convertido en un tema de diálogo muy importante en la actualidad. Es sinónimo de continuo entrenamiento y adiestramiento vinculado con la calidad y tiene el fin de conseguir el perfeccionamiento; este no tiene un significado finito sino más bien, evoluciona de manera continua dado el acelerado avance de la ciencia y la tecnología. Por ello partiré por realizar un análisis de definiciones establecidas por diversos estudiosos de este tema.

La formación del profesorado es un tema recurrente en diferentes investigaciones porque se necesita personas con distintos saberes y capacidades para que dirijan procesos educativos asertivos y respondan de forma positiva a los problemas sociales que se mantiene aún en la sociedad.

La formación del profesorado es definida por Rodríguez (1980), como aquella profesionalización del ser humano que tiene un sentido amplio y se enfoca en el desarrollo holístico de las personas que enseña. Por su parte, Rodríguez (1991), manifiesta que es el proceso a través del cual el docente se prepara para dirigir y orientar a sus educandos para su desenvolvimiento en la sociedad. A esto, Gimeno (2010), añade que la formación del profesorado es la atención del docente a mejorar sus capacidades e intensificar el compromiso con una educación equitativa y de calidad; En este sentido, Marcelo (2014), establece que es el área de investigación en la cual los maestros se involucran individual o colectivamente a través de sus habilidades y conocimientos en la enseñanza a sus estudiantes de una educación de calidad.

Suárez, et al. (2019), manifiestan que este *"consiste en dotar a estudiantes de carreras pedagógicas y a profesores en ejercicio, de conocimientos, actitudes, habilidades, comportamientos y valores que son imprescindibles para la labor educativa"* (p. 18). Mientras que, Zumba, et al. (2016), aluden a la necesidad de establecer los procesos formativos con la investigación para potenciar la reflexión crítica sobre la práctica. Lo detallado se ajusta a que los maestros en la actualidad no deben ser meros transmisores de conocimientos sino, que deben mediar y propiciar el desarrollo de destrezas de sus educandos, potenciar el proceso educativo básico para el progreso de la población y atender las necesidades actuales.

En concordancia a lo antes señalado se entiende que, la formación del profesorado es el proceso a través del cual el individuo se prepara en el desarrollo de sus saberes y; tenga la capacidad de direccionar de forma adecuada la enseñanza de lo que se aspira que aprendan sus

estudiantes en lo cognitivo y a su vez ser partícipes en edificar su formación humana.

Los eventos académicos como conferencias, seminarios, talleres, congresos; entre otros, llevados a cabo a nivel mundial para fortalecer la Formación de Profesorado son prometedores, Suárez, et al. (2019), en su investigación señalan los principales aportes de diferentes países de Iberoamérica que han sido significativos, entre los que se detallan los siguientes:

En Chile, por ejemplo, la Dirección de Docencia, de la Universidad de Concepción, de Chile, ha impartido cursos, seminarios y talleres en cuestiones didácticas y pedagógicas a profesores de distintas facultades y departamentos de la institución; ha destinado financiamientos para proyectos de innovación e investigación en la docencia, para la creación de software, multimedios, sistemas interactivos, sitios web, y otras iniciativas.

En Uruguay, se destaca el desempeño de la Universidad Nacional de Educación y el Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE). El referido grupo surge en 2010 y lo integran profesionales del sector educativo para el tratamiento y profundización de temas necesarios en la capacitación docente. Cabe añadir como documento regulatorio de referencia en el país, el Sistema Único Nacional de Formación Docente, surgido en 2007, además de las políticas de capacitación centralizadas que aporta el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de Montevideo.

En Venezuela, entre el año 2000 y 2013, con la constitución de las Escuelas Bolivarianas se experimentó un auge en materia de formación docente a través de los cursos, lo que propició una convergencia entre cuestiones de carácter pedagógico y aspectos para favorecer la cultura general integral de quienes desempeñan la labor de educar en Venezuela. Se insertaron con las nuevas políticas públicas, temas sobre multiculturalidad y diversidad, entendiéndose como imprescindible el tratamiento de la diversidad cultural de la nación.

En Colombia, es uno de los países iberoamericanos que mayor número de redes académicas de investigación ha fundado, unido a la creación de revistas científicas y acreditadas plataformas de divulgación del conocimiento que han valido de espacios para el fortalecimiento de capacidades en los docentes de distintos niveles de enseñanza.

En Argentina, las Jornadas Nacionales y Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Con sede en la Universidad Nacional de La Plata, este evento ha logrado reunir un importante número de docentes de diferentes niveles para tratar cuestiones necesarias en aras de contribuir a la capacitación de quienes emprenden cotidianamente el ejercicio de educar. La edición VIII de las jornadas y primera del congreso, del 19 al 31 de octubre de 2015 tuvo como slogan Narración, Investigación y Reflexión desde las prácticas.

Lo citado, asegura que los países han aportado y lo continúan haciendo para que el profesorado esté capacitado ante las nuevas exigencias de la humanidad. Los problemas que los maestros deben asumir, son diferentes a los de hace tiempos atrás, la humanidad ha evolucionado y con ello deben evolucionar las formas de enseñanza y la atención a las dificultades de niños, jóvenes y personas adultas en el ámbito educativo, ya que este se vincula de manera directa con otros aspectos fundamentales como el social, psicológico, cultural e incluso económico, que a su vez garantizan el bienestar holístico de la persona.

La atención que muchos países han dado a través de entidades públicas o privadas a los maestros para su formación ha sido importante y significativa a través del tiempo; sin embargo, el acceso para que los maestros puedan tener a la participación de estos procesos de formación, se convierten en un limitante cuando sobrepasan altos costos o los cupos son limitados.

En Ecuador, La Carta Magna, La Ley Orgánica de Educación Intercultural, su reglamento y demás Acuerdos Ministeriales garantizan la accesibilidad a la formación de los profesores, además en la actualidad se los involucra en procesos de participación ciudadana para la mejora de este sistema en el país. Cuenta con diversas Instituciones, Universidades o Establecimientos privados para capacitar a los maestros en: metodologías, procesos, estrategias, técnicas educativas que favorezcan su quehacer en el ámbito laboral, además que permitan la profesionalización de los profesores con la obtención de nuevos títulos y la mejora en su currículo, lo cual es sinónimo de superación profesional.

La Universidad Nacional de Educación en Cuenca y en otras universidades nacionales presenta su oferta de Maestría en educación con menciones en Enseñanza de Lengua y Literatura. Aquí se añaden convenios de colaboración con universidades españolas y el Ministerio de Educación de la República de Ecuador, para materializar el proyecto del máster en formación internacional del profesorado (Suárez, et al., 2019). Sin embargo, pese a los esfuerzos de la región y del país la oferta no satisface en su totalidad la demanda formativa de los profesores de Lengua y Literatura.

Las competencias que debe poseer un buen maestro son muchas. Gairín (2011), aclara que, El docente debe poseer competencias que deben estar relacionadas al

ámbito social ya que es el medio en el cual se desenvuelve el ser humano y ante esto el profesor debe ser un mediador, motivador e integrador para vincular las ciencias con lo espiritual, social y emocional de sus educandos y su relación con los demás seres. Por su naturaleza la persona es un ser social en continuo aprendizaje y no existe mejor maestro que aquél que pueda orientar desde la escuela en todos estos ámbitos.

Por su parte, Torres & Lau (2016), manifiestan que los profesores deben estar formados para preparar al ser humano para la vida y concuerda con Gairín (2011), al decir que el docente tiene primordial importancia en el desarrollo social de los pueblos, por ello su formación debe estar dada desde los centros educativos a través de la práctica del quehacer diario con actividades que incluyen la interacción con estudiantes y padres de familia.

Las competencias del maestro formado en lengua y literatura se definen a través de tres componentes básicos que enmarca: los conocimientos, las habilidades y las actitudes a través de los diferentes saberes. Mendoza (1998), manifiesta que *"nos resistimos a ser tan solo transmisores y jueces de la asimilación y valoración de unos saberes, es así que el saber prima sobre el saber hacer y saber ser, limitando el conocimiento y convirtiéndolo en mera teoría" (*p. 2). Para Lomas (2001), las competencias que el docente debe poseer son:

a. "Conocer el sistema formal de la lengua" forma parte de la competencia lingüística o gramatical, es decir, del conocimiento del código de la lengua en sus aspectos fonológico, morfológico, sintáctico y léxico. Es un objetivo tradicional de la enseñanza de la lengua y de ahí la presencia de contenidos fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos en los programas de enseñanza de la lengua y, en consecuencia, en los libros de texto. El conocimiento gramatical favorece un uso correcto del lenguaje.

b. "Saber construir un discurso coherente y adecuado" forma parte de la competencia discursiva o textual, es decir, de los conocimientos y de las habilidades que se precisan para poder construir diferentes tipos de discurso con cohesión y con coherencia. La adecuación de los textos a la situación de comunicación es una competencia textual que se adquiere en la medida en que existe conciencia sociolingüística sobre el contexto comunicativo. El conocimiento textual favorece un uso coherente del lenguaje.

c. "Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia" forma parte de la competencia estratégica, es decir, del dominio de los recursos verbales que podemos utilizar tanto para adecuarnos a las expectativas del destinatario como para resolver las dificultades a lo largo del intercambio comunicativo (desde algunos malentendidos hasta un insuficiente conocimiento del código). El conocimiento estratégico favorece un uso eficaz del lenguaje.

d. "Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas" forma parte de la competencia sociolingüística, es decir del conocimiento de los factores sociolingüísticos y culturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística favorece la capacidad de adecuación de las personas a las características de contexto y de la situación de comunicación. El conocimiento sociolingüístico favorece un uso apropiado del lenguaje.

e. "Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz" no es otra cosa que tener un grado aceptable de competencia comunicativa ya que tal competencia sólo es posible mediante el conocimiento lingüístico (corrección) y sociolingüístico (adecuación) y el dominio de habilidades textuales (coherencia) y estratégicas (eficacia).

Cuando vinculamos los saberes el resultado es el esperado, los docentes aplican técnicas y estrategias innovadoras de enseñanza que les permiten aprender de una manera más fácil y divertida a los estudiantes y más aún cuando el maestro sabe ser, es capaz de atender las diferencias individuales del estudiantado en todas sus formas, es decir el conocimiento se convierte en una gama de oportunidades en la formación intelectual y humana de las personas.

En respuesta al párrafo anterior, los maestros formados en Lengua y Literatura deben poseer competencias que respondan a los requerimientos de estudiantes con necesidades educativas especiales. Fernández (2003), señala que "*hoy preparamos profesores para una escuela "normal" y docentes para una escuela de educación especial. Si queremos que la utopía de una educación inclusiva se ofrezca en nuestras escuelas habrá que preparar docentes para educar en la diversidad y atender de forma integral a las diferencias".*

Añade también que es fundamental su formación en el currículo, en psicología del desarrollo, emocional, del aprendizaje, prácticas didácticas incluidas las de evaluación y materiales educativos.

Pavié (2012), manifiesta que los docentes de lengua y literatura deben tener una amplia competencia lingüística y literaria y conocimiento de las características sistemático-funcionales de su lengua, conocimientos teóricos y metodológicos que permitan explicitar los contenidos de lengua y literatura, y a su vez elijan las mejores técnicas didácticas que facilite en sus estudiantes el logro de objetivos y para ello detalla las siguientes competencias:

- Ser un docente reflexivo e investigador de los aprendizajes en el aula.
- Respetar las diferencias personales de los alumnos y los incluye a todos dentro de un mismo grupo-curso.
- Realizar actividades prácticas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral donde se desarrolla el análisis crítico de los estudiantes.
- Innovar en el diseño de estrategias didácticas para captar la atención de los estudiantes.
- Ser un referente y modelo de hablante de las distintas manifestaciones lingüísticas en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula.
- Generar empatía con los estudiantes
- Promover el aprendizaje autónomo e interactivo de los alumnos por intermedio por medio de las tecnologías
- Manifestar una adecuada autoestima en el ámbito laboral
- Planificar y organizar el desarrollo de las macro destrezas según los planes y programas de estudio de la asignatura.
- Saber trabajar en equipos de docentes colaborativamente
- Adaptar objetivos, estrategias y procedimientos para enfrentar nuevas situaciones o solucionar problemas.
- Conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa

El escaso peso de la formación didáctica y pedagógica del profesorado en la preparación de las diferentes áreas disciplinares del conocimiento es el principal problema en el proceso de enseñanza aprendizaje. El desajuste de la educación escolar tiene que ver con las acciones del profesorado, hoy en día existen prometedores avances y cambios en este sistema; sin embargo, resultan alejados y a la vez extraños a ser aplicables en el estudiantado ya que se continúa manteniendo una formación tradicional y con ello una enseñanza igual. La escuela tradicional es incapaz de dar respuesta a las necesidades del mundo actual, los estudiantes solo se limitan a dar respuestas aparentemente veraces o correctas sin ninguna reflexión ni crítica por lo que no existe movilización de ideas.

"El carácter y la estructura tradicional de los contenidos escolares como se ha apuntado no facilita en nuestros alumnos el tratamiento de los problemas; por otra parte, las metodologías de trabajo, básicamente transmisivas, no contribuyen a que el alumnado alcance las nuevas competencias que la sociedad actual demanda, como son, por ejemplo, la capacidad para procesar la abundante información disponible, la preparación para gestionar nuevos problemas o la posibilidad de acceder a un mercado laboral de características diferentes al tradicional". (García & Coelho, 2019)

La utilización de materiales didácticos por lo general libros de texto, son transmisores básicos de cultura por lo que más que beneficiar dificultan el aprendizaje y se tiende a seguir un discurso teórico. A los docentes los forman en planificación, pero estandarizada con el apoyo de libros lo cual limita la recreación de una nueva educación. El docente es una pieza fundamental en el desarrollo de la escuela por ello es importante su formación inicial en los futuros docentes y permanente para quienes ya la ejercen.

"Si queremos transformar realmente la educación y tender hacia otra educación más acorde con las realidades sociales y ambientales de nuestro mundo, serán necesarios importantes cambios, no solo en los contenidos de enseñanza (ámbito en el que suelen centrar las "reformas" educativas) sino también en el marco organizativo y en los agentes responsables de la enseñanza". (García & Coelho, 2019, p. 80)

En la actualidad, el docente de lengua y literatura es formado a través de la experiencia en sus salones de clase y a través de cursos, diplomados o maestrías que incluyan contenidos en esta área ya que la mayoría de universidades se mantienen en una formación del profesorado holística y por ello su quehacer educativo es igual que hace décadas atrás con los estudiantes.

Al hablar de formación del profesorado en Ecuador, es hablar de un maestro formado en todas las áreas, al que ubican en un distributivo para dictar clases en cualquiera de las asignaturas que consta en el currículo Nacional de Educación, sin considerar las habilidades que éste pueda tener respecto de una u otra asignatura y los resultados no son los mejores en el momento de evaluar tanto a maestros como a estudiantes. Es importante el conocimiento que debe tener el docente en todas las áreas, pero es fundamental que se encuentre formado para

atender una o unas en específico, no basta solo con que conozca de la ciencia que va a impartir, sino que sepa cómo llegar a sus estudiantes, qué metodologías utilizar, qué estrategias implementar, cuáles son las formas más asertivas para evaluar y sobretodo la pasión que sienta por enseñar esa materia.

No todas las materias pueden ser trabajadas de la misma manera, por ello es necesaria la formación en áreas específicas del conocimiento, la responsabilidad tan grande que tienen los maestros con sus estudiantes es tan importante como la que tienen los médicos con sus pacientes, no a todos les pueden recetar la misma medicina frente a diversas enfermedades; del mismo modo, los docentes no pueden emplear las mismas metodologías en las diversas asignaturas, con diferentes estudiantes de varias edades.

El currículo con todas sus asignaturas promete a través de su contenido, el desarrollo de destrezas y aprendizajes significativos en los estudiantes ecuatorianos, todas las materias son importantes; sin embargo, se priorizan las concernientes a las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, ya que en estas se concentran las evaluaciones Nacionales e Internacionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) evalúa a los niños y jóvenes de varios países a nivel mundial en estas áreas con el fin de medir la calidad educativa en los mismos, es por eso que en nuestro país el número de horas que se imparte de las asignaturas detalladas es superior a otras; sin embargo, Lengua y Literatura tiene un número más elevado.

En el año 2019, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través del Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), dejó a Ecuador fuera del ranking mundial de calidad educativa en donde se evaluaron las áreas señaladas. El sitial más alto de los países Latinoamericanos lo obtuvo Chile ubicándose en el número 43 de 79 países evaluados por lo que se puede evidenciar que existen graves falencias educativas que repercuten en el desarrollo social y económico de los pueblos.

La deficiente comprensión lectora es uno de los problemas más identificados en la última evaluación y dentro de esta se comprometen destrezas muy importantes que debe desarrollar el ser humano, los maestros ante esta y otras necesidades de los estudiantes no han podido responder de forma favorable ya que no están formados adecuadamente para generar aprendizajes significativos en sus discentes y como respuesta a esto se evidencian tales resultados.

La Lengua y Literatura es de suma importancia incluso para el desarrollo de las demás ciencias ya que es considerada como una asignatura madre, en esta se enmarcan macro destrezas por naturaleza sociales y primordiales como son: hablar, leer, escuchar y escribir que engloban a otras habilidades que el individuo las utiliza en el día a día y en todos los contextos de su vida. El aprendizaje más que en recibir un sin número de contenidos está en la interacción que el estudiante pueda tener con el maestro a través de una asertiva comunicación oral. El salón de clases debe ser el lugar donde los estudiantes aprendan a hablar correctamente y desenvolverse en cualquier escenario, el hablar es la primera destreza que el ser humano aprende antes que escribir, por lo tanto es natural y espontánea, al respecto es importante citar a Álvarez (2013), quien manifiesta que comunicación tiene preponderante importancia en el aprendizaje y ninguna persona ha preparado a los demás en el arte de la conversación, sobre esa base como él mismo lo describe, ningún maestro ha enseñado a sus alumno ¿Qué decir?, ¿qué callar? y ¿cuándo y cómo decirlo?, al analizar lo referido, es evidente que las falencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje radican desde los primeros años de vida y se enfatiza aún más en la escuela con inadecuados procesos de comunicación.

En el hablar se ve expresada la intensidad de las emociones, es una destreza al igual que las ya señaladas transversal en todas las asignaturas que se imparten, además es la forma de comunicación más rápida entre las personas, es sinónimo de diálogo que tiene un fin, pretende lograr avenencia, se desarrolla sobre un tema determinado y genera información de interés que en lo posterior se convierte en aprendizaje. Muchas veces en el salón de clases como maestros hemos desarrollado diversas actividades que involucran la participación oral de nuestros estudiantes como: debates, socio dramas, foros, grupos focales; entre otros, y nos encontramos con niños y jóvenes que no saben expresarse de forma adecuada, tienen miedo de hablar, usan muletillas, se desvían del tema en discusión y por último estudiantes que no participan, ¿qué hacer ante esta situación?, los docentes somos quienes permanecemos quizá igual o mucho más tiempo que los padres con sus hijos, es necesario empezar hacer correcciones desde los primeros años de escuela a través de la participación activa de todos los estudiantes como contar cuentos, dramatizar, declamar poemas cortos, conversar sobre temas de interés propios de la edad y sobre todo realizar las correcciones oportunas en el momento.

Leer y escribir son capacidades máximas que el ser humano desarrolla y por medio de las cuales aprende, se

diferencian del hablar en que esta última no necesita de instrucción alguna para desarrollarse. El fin de la escritura desde hace siglos atrás era dejar plasmado lo que se decía ya que la memoria puede ser tan efímera y la información tan valiosa, que no podía dejarse sin guardar. La lectura y escritura se aprende en la escuela con el direccionamiento de un maestro y tiene el fin de que el individuo tenga la capacidad de adquirir toda la gama de conocimiento posible que en su mayoría se encuentra plasmado por escrito. Escribir va más allá que dibujar letras o palabras, comprende un proceso de construcción de textos establecidos con ideas claras y concordantes que tenga sentido y que permita la comprensión e interpretación de quien lo lee.

La lectura y escritura son procesos inacabados que se perfeccionan con el tiempo y en este perfeccionamiento, los maestros son piezas claves en generar estudiantes escritores de textos con estructuras adecuadas, comprensibles, ortografía impecable, perfecta sintaxis, que incluyan investigación y que sean atractivos para el lector. La lectura por su parte, pretende que la persona sea capaz de interpretar, valorar, organizar, extrapolar, recordar y resaltar información valiosa, propia de sus intereses.

Escuchar es una macro destreza que implica la acción de hacer y responder a lo solicitado, le permite al ser humano desarrollar instrucciones y ejecutar acciones necesarias de otra persona, es uno de los vínculos primordiales de la comunicación, principalmente de la oral.

En este artículo se se analizan las problématicas que se evidencian hoy en el profesorado del área de Lengua y Literatura en el subnivel de básica superior.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación es descriptiva, debido a que expone el conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación de espacio y de tiempo dado (Rojas, 2015). El presente estudio estuvo enfocado a los docentes que dictan la asignatura de Lengua y Literatura en tres instituciones educativas de las cuales el 100% de personas encuestadas son mujeres. Poseen una experiencia de entre 5 y 33 años impartiendo la cátedra.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo. Después de una búsqueda teórica se diseñó el instrumento para la encuesta a través de la herramienta Google Forms con tres variables fundamentales y dieciséis preguntas, cuya escala se concibió con las siguientes categorías: “siempre, casi siempre, a veces, nunca, casi nunca”. La tabla 1 refleja los aspectos evaluados.

Tabla 1. Instrumento utilizado en la evaluación de los docentes.

Dimensiones	Aspectos evaluados
Formación docente	¿Realiza cursos de formación con frecuencia?
	¿Generalmente utiliza diferentes formas (cursos, seminarios u otros para continuar la formación posgraduada?
	¿Se ha formado específicamente en el área de Lengua y Literatura para conseguir la excelencia?
Competencias generales del docente de Lengua y Literatura	¿Reflexiona e investiga sobre el aprendizaje de los estudiantes?
	¿En sus clases en Lengua y Literatura es un referente de hablante de las diferentes manifestaciones lingüísticas?
	¿En sus clases de Lengua y Literatura predominan las actividades prácticas donde se desarrolla el análisis crítico de los estudiantes?
	¿Sus clases son innovadoras porque captan la atención del estudiante?
	¿Sabe trabajar en equipos de docentes pares colaborativamente?
	¿Cumple el rol de docente inclusivo?
	¿En sus clases promueve el aprendizaje autónomo e interactivo de los estudiantes?
	¿Generalmente es un docente empático?
	¿Manifiesta un autoestima alto en el ámbito laboral?
	¿Utiliza las TIC para enseñar a sus estudiantes?
Planificación del Currículo	¿Planifica las macro destrezas a desarrollar en Lengua y Literatura de forma conjunta en sus clases?
	¿Adapta objetivos, estrategias y procedimientos para enseñar en situaciones contextuales?
	¿Utiliza instrumentos de evaluación en forma eficiente y justa?

Este instrumento se puso en consideración de experto para evaluar la validez de contenido. Para confirmar que los conceptos devenidos de la literatura y luego trasladados al cuestionario cumplen con el objetivo de medir las necesidades del docente que enseña Lengua y Literatura. Para ello, se procede a la implementación del Método Delphi, donde participaron cuatro expertos. Su experiencia permitió comprobar que aquello por lo que se indaga, se está preguntando en el cuestionario (George & Trujillo, 2018).

Para el presente trabajo, se determina un jurado de cuatro integrantes que cumplen con las siguientes características:

a. Docentes con amplia experiencia en Lengua y Literatura.
b. Presentan como grado académico el doctorado en Pedagogía y su tesis fue elaborada en este tema;
c. Disponibilidad e imparcialidad respecto a la presente investigación

El resultado de los expertos descartó tres preguntas que se repetían en el texto, reorganización de los ítems de la dimensión dos y errores de redacción. También se decidió dimensionar la competencia de planificación curricular de manera independiente por su relevancia en la concreción del desempeño didáctico del docente.

Finalmente se realizó el análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach dicho instrumento fue aplicado a 30 docentes como muestra piloto y cero casos excluidos porque todos respondieron a todas las preguntas, correspondió a la población docente en investigación. Para ello se utilizó el Programa SPSS que reflejó una adecuada consistencia entre los elementos porque fue de 0.882.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación en la muestra piloto evidenció de forma clara que el 80% de las maestras casi nunca siguen estudios posgraduados. Al interrogar las formas que utilizan en la formación posgraduada se evidenció una respuesta similar. En la actualidad la carga administrativa es extensa y el tiempo se reduce en gran medida para formarse a través de talleres, congresos e incluso maestrías. Esta situación mostró que, el 50% dijera que nunca han realizado cursos de formación en los últimos tiempos lo cual es relevante debido a que hoy en día contamos con nuevas generaciones de estudiantes que necesitan de otro tipo de enseñanza. A través del tiempo la educación es el único sistema que no ha cambiado suficientemente siendo así que las metodologías y técnicas aplicadas en el salón de clase continúan siendo tradicionales.

Bajo el riesgo de esto, el 90% de las maestras de las instituciones en estudio consideran que casi siempre juegan el rol de docentes reflexivos sobre la práctica e investigadoras a pesar de no contar con el tiempo ni recursos económicos para continuar su proceso de formación profesional. Sin embargo, consideramos que el tiempo al ser un limitante, cuán cierto puede ser el tiempo que destinan las maestras para investigar y especializarse en la Lengua y Literatura y sobretodo que pueda ser visible en los resultados académicos de los estudiantes. Contradictoriamente al interrogar sobre la posibilidad de ser un referente de hablante de las diferentes manifestaciones lingüísticas el 50 % mostró respuestas de casi nunca, lo cual refuerza el dato que la formación influye de alguna manera en esta competencia esencial de docente de Lengua y Literatura.

En el ámbito tecnológico, las maestras son poco conocedoras de las herramientas digitales que pueden utilizar para el desarrollo de la asignatura, por cuanto el 40% de las mismas nunca utilizan las TICS para enseñar a sus estudiantes. En la actualidad debido a la emergencia sanitaria a causa del Covid 19 los docentes se han visto obligados en capacitarse en la utilización de las Nuevas Tecnologías para poder llegar al estudiantado de forma virtual, lo cual ha generado estrés, sobre todo en aquellos maestros que han mantenido la educación tradicional a través del tiempo y no han actualizado sus conocimientos para dar respuesta a los requerimientos de las generaciones actuales en cuanto al uso de la tecnología.

Las docentes en un 60% califican a sus clases como muy buenas casi siempre y en el mismo porcentaje consideran que son interactivas. La interacción juega un papel preponderante en la hora de clase ya que permite captar la atención de los estudiantes, así como su participación activa. En las clases de Lengua y Literatura las maestras dicen que en un 70% predominan las actividades prácticas donde se desarrolla el análisis crítico de los estudiantes, pero este resultado es contradictorio ya que no se puede evidenciar en los resultados de los estudiantes que dichas actividades sean útiles para los mismos y les permitiera aplicarlas en la resolución de problemas de su vida cotidiana.

La inclusión es un tema actual y que se ha tomado muy en cuenta en los últimos años, en el ámbito educativo los maestros deben insertar a los niños y jóvenes dentro del grupo de estudiantes con el fin de garantizar estabilidad emocional y adaptación al lugar en el que pueda desenvolverse. A esto el 50% de maestras consideran que siempre son docentes inclusivas, sin embargo, es necesaria una formación adecuada al respecto para que esta inclusión a estudiantes con necesidades educativas específicas sea favorable para los mismos y les permita tener mayores y mejores oportunidades ya que hoy en día solo se habla de inclusión como una palabra, pero no como una acción que responda asertivamente a una necesidad.

La empatía se relaciona con la inclusión ya que le permite al ser humano ponerse en el lugar del otro, lo cual ayuda a generar mayor confianza entre las partes, sean estos pares escolares, o relación maestro – estudiante y ante esto el 90% de maestras consideran que siempre son empáticas.

El 60% de las maestras manifiestan que nunca se han formado en la asignatura de Lengua y Literatura, lo cual nos permite visualizar que a través del tiempo y el desempeño en esta materia han podido adquirir la experiencia. Esta apreciación no es suficiente para determinar que la experiencia garantiza procesos de enseñanza con resultados positivos; sin embargo, consideramos que la formación es fundamental para que estos procesos sean visibles.

Esto se evidencia en el dato de que las docentes consideran en un 50% que a veces todas las destrezas no se desarrollan al máximo de forma conjunta y no permite la generación de aprendizajes significativos y relevantes; es por ello que los maestros deben estar formados en el área para que sean capaces de atender las necesidades que presentan los estudiantes, adaptar objetivos, estrategias y procedimientos para enseñar en la resolución de problemas. Este último constituye un aspecto esencial con miras a la formación docente, pues solo el 20 % refiere poderlo hacer casi siempre. Evidentemente esto influye en la utilización de instrumentos de evaluación en forma eficiente y justa, coincidiendo que casi el 40 % manifestó sus limitaciones al decir que casi nunca lo logran.

Un sistema de formación potencia la preparación de los docentes de Lengua y Literatura de las instituciones educativas, en estudio alcanza una interacción holista de sus componentes. A partir de un ordenamiento jerárquico se plantean tres componentes esenciales En el primer caso, su estructura descansa en el sistema de contenidos que puede propiciar el desarrollo de habilidades generales del docente y competencias específicas del profesor de Lengua y Literatura. Ambas se han diseñado para producir modificaciones en los modos de actuación del docente. Se toma en cuenta, para ello, lo encontrado en el diagnóstico.

Un segundo y tercer componente está relacionado con la metodología a emplear y las formas de evaluación. En el primer caso, la reflexión crítica- contextual que transita de lo individual a lo grupal. Complementariamente, en el segundo caso, se prevén los productos de los docentes que serán evaluados a través de diferentes formas. En el sistema se ponen de manifiesto la gradualidad de los contenidos y las metodologías a emplear y la coordinación de sus componentes, que contribuyen a materializar el proceso de transformación.

I. Contenidos

Primer nivel

Para la ejecución del sistema de formación del profesorado de Lengua y Literatura se trabajó en la investigación en primera instancia de las habilidades generales que los docentes deben poseer para ejercer su trabajo dentro y fuera del salón de clases con los estudiantes. Entre las cuales encontramos **habilidades comunicativas** a través de su accionar en ser: inclusivos, interactivos, innovadores, líderes e investigadores y tener la capacidad de trabajar de forma colaborativa entre pares, además **habilidades emocionales** por medio de la empatía, actitud positiva y capacidad de reevaluación.

Inclusivos: para poder atender las necesidades educativas de sus estudiantes con probidad.

Interactivos: convertir su salón de clases en un ambiente de comunicación y participación de los estudiantes a través del interés que pueda generar en los mismos.

Innovadores: responder a los requerimientos de las generaciones educativas actuales con el uso de metodologías, estrategias y herramientas innovadoras de enseñanza.

Líderes: a través de su carisma, capacidad de dirigir y organizar genera seres humanos capaces de establecer metas y cumplirlas.

Investigadores: la ciencia al igual que la humanidad avanza y como docentes deben conocer del ámbito pedagógico como de los requerimientos de las nuevas generaciones estudiantiles para atender a sus necesidades.

Trabajo colaborativo entre pares: los docentes aprendemos más cuando trabajamos en equipo, por tanto, es necesario el intercambio de conocimiento y la ayuda continua en la consecución de los objetivos donde el único fin es una formación docente de calidad y generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Empatía: el ser empáticos le hace al docente más humano, por tanto, es necesario colocarse en el lugar del estudiante, aprender de ellos y valorar su trabajo, al igual que desarrollar la empatía en los mismos y que puedan apreciar la labor del otro.

Actitud positiva: incentivar a los estudiantes a disfrutar de las oportunidades ya que esto nos permite ver el mundo de una mejor manera y a su vez a comprender y dar respuesta a los problemas de forma asertiva.

Capacidad de reevaluación: la evaluación a las actividades que desarrollamos es fundamental sobre todo cuando hay cosas que mejorar, siempre podemos hacerlo mejor.

Segundo nivel

En este nivel nos enfocamos en la enseñanza de la lengua y literatura a través de las diferentes manifestaciones lingüísticas con base en la gramática, sociolingüística, discurso y estrategia de comunicación.

Gramática: por medio de reglas morfológicas, sintácticas, fonológicas y semánticas y a las correspondientes habilidades que permiten la comprensión y expresión correcta del sentido literal de las expresiones.

Sociolingüística: a través de factores contextuales para buscar la adecuación de un significado que se ofrece a su representación concreta en un contexto determinado.

Discurso: por medio de que la comunicación esté cohesionada desde un punto de vista Lingüística y gramatical y sea coherente en el significado con el fin de que los textos sean comprensibles.

Estrategia de comunicación: a través de la comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para comprender fallos como falta de recuerdo de una palabra o insuficiente competencia comunicativa en otras áreas; o favorecer la efectividad de la comunicación.

En este nivel es menester referirnos también a la **Planificación** como parte fundamental para el desarrollo de aprendizajes de los docentes en la asignatura de Lengua y Literatura en donde se vinculen de forma conjunta las destrezas de Hablar, Leer, Escribir y Escuchar, importantes en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Estas destrezas deben ser trabajadas en conjunto debido a la repuesta que deben dar, ya que además de permitirles a los estudiantes comprender contenidos, les permitirán aprender de las demás ciencias y resolver problemas que se les presenta en su vida diaria.

La planificación debe contener:

Objetivos: que sean medibles y alcanzable y sobre todo aplicables en el contexto.

Estrategias metodológicas: a través del uso de herramientas didácticas y pedagógicas vinculadas con la aplicación de las nuevas tecnologías con el fin de captar la atención y promover la participación de los estudiantes y faciliten la enseñanza por parte de los maestros y el aprendizaje por los dicentes y permitan cumplir con el proceso dado para impartir clases, además de los procedimientos activos de cada una de las metodologías a aplicar.

Actividades de aprendizaje: promoción de actividades prácticas donde predomine la investigación y el trabajo colaborativo de los estudiantes a través de la vivencia de hechos reales como debates, mesas redondas, conversatorios, sociodramas, encuentros investigativos, juegos del conocimiento, redacciones, ensayos, criterios, puntos de vista en redacciones, práctica de escucha activa; entre otros.

Instrumentos de evaluación: la evaluación debe ser enriquecedora más que numérica; por tanto, los instrumentos deben permitir recopilar falencias y convertirlas en fortalezas. Las listas de cotejo o rúbricas, registros anecdóticos, listas de control entrevista, diálogos, puesta en común, grabaciones, observación externa, observación externa; entre otros son unos ejemplos de la gama de instrumentos evaluativos que podemos utilizar.

II. Metodología

Primera fase: Formación del docente y un trabajo ordenado.

1. Formación en Lengua y Literatura a través de cursos, talleres, maestrías, seminarios, foros, encuentros pedagógicos y demás para mantenerse actualizados en las nuevas metodologías, procesos de enseñanza y desarrollo de contenidos.
2. Formación en currículo, analizar los contenidos programáticos, establecer planificaciones innovadoras que garanticen aprendizajes significativos y la puesta en práctica en problemas de la vida cotidiana a través de la resolución de los mismos.
3. Reflexionar sobre los estudiantes que tenemos en los diferentes salones de clase de forma general y particular con la finalidad de atender las necesidades de todos a través de una propuesta con actividades lúdicas e innovadoras que atiendas y garanticen el desarrollo de las inteligencias múltiples.
4. Aplicar planificaciones con actividades ajustadas al contexto.

Segunda fase: Trabajo en los salones de clase con estudiantes.

1. Mantener una actitud predispuesta, alegre y empática desde el ingreso a los salones de clase.
2. Identificar claramente el contexto de los estudiantes con los que vamos a trabajar considerando que poseemos diversidad de dicentes y cada uno es un mundo diferente con particularidades e inteligencias múltiples variadas.
3. Adecuar el salón de clases para las actividades a desarrollar, siempre va a ser interesante para los estudiantes darle un giro a su aula como mover pupitres o invitarlos a trabajar en el piso.
4. Planificación con actividades variadas y enriquecedoras propias para ese grupo de estudiantes.
5. Garantizar discusiones en cualquier actividad para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.
6. Estableces actividades grupales con roles para formar líderes.

7. Fomentar el diálogo para la resolución de conflictos.
8. Motivación a alcanzar el éxito y ser mejores.

Tercera fase: Trabajo grupal, actividades enriquecedoras.

1. Identificar las cualidades de cada estudiante, así como las inteligencias que más desarrolla.
2. Establecer grupos pequeños pero variados de estudiantes con potencialidades diversas donde se garantice la participación activa de los mismos en actividades concretas que les permitan aprender de los demás con la asignación de roles.
3. Desarrollar habilidades de liderazgo en el cumplimiento de objetivos.
4. Promover la discusión y el respeto al criterio del otro a través del diálogo asertivo.
5. Motivar a la consecución de logros y al festejo de los mismos fomentado el valor al trabajo del otro.

Cuarta fase: Demuestro mi trabajo

1. Generar discusión en la presentación de trabajos.
2. Enseñar procesos para un adecuado auto, hetero y coevaluación con la justificación de criterios claros.
3. Valorar y motivar siempre a un trabajo cada vez mejor.
4. Retroalimentación oportuna y eficaz. Valorar roles.

III. Productos evaluativos

Nuestro sistema es eficiente y eficaz cuando:

1. Las planificaciones contienen objetivos, estrategias metodológicas, actividades de aprendizaje e instrumentos de evaluación de calidad con las características señaladas en el segundo nivel de contenidos.
2. Las clases son interactivas, inclusivas y aseguran aprendizajes significativos.
3. Los estudiantes se muestran interesados por aprender.
4. Las evaluaciones nacionales e internacionales arrojan resultados superiores.
5. Se evidencian estudiantes reflexivos con un pensamiento crítico.

A continuación, se muestra en la figura 1 lo explicado hasta aquí.

Figura 1. Sistema de formación para los docentes de lengua y literatura.

CONCLUSIONES

Comprender y asumir la formación del profesorado en la asignatura de lengua y literatura a través del desarrollo de competencias propias del maestro formado en esta área del conocimiento, que atienda las necesidades de las generaciones estudiantiles en la actualidad a través de estudios continuos en talleres, seminarios, congresos, maestría y otros. Además de prepararse adecuadamente en currículo y aplicar estrategias y metodologías innovadoras que permitan el desarrollo de las macro destrezas en los estudiantes y a su vez les provea de una gama de oportunidades en el contexto en el cual se encuentran.

El estudio piloto realizado en la unidades educativas a través del cuestionario dio cuenta de las principales insuficiencias que tiene el profesorado como: que no poseen el tiempo necesario para continuar su formación profesional, que su formación es general y no se enfoca en el área específica de Lengua y Literatura y como resultado no poseen las competencias propias del docente formado en esta área con procesos didácticos y pedagógicos innovadores que brinden a los estudiantes una educación académica de máxima calidad.

El sistema propuesto abarca contenidos en un primer nivel las habilidades generales necesarias para que el docente adquiera competencias generales que soportan una actividad profesional competente en el área de Lengua y Literatura. La metodología supone el camino para materializar el proceso de transformación docente a través de una evaluación que impacta en los estudiantes. No obstante, al resultado de nuestro trabajo se requiere la evaluación por los docentes a los que va dirigido este

proceso formativo a fin de conseguir una aproximación más precisa de lo requerido por estos profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, T. (2013). ***Didáctica de la Lengua para la formación de maestros***. Octaedro.

Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: "Enseñar y aprender entre la diversidad". ***Revista Digital Umbral***, 13, 1-10.

Gairín, J. (2011). Formación de Profesores basada en Competencias. ***Revista de Pedagogía***, 63 (1), 93-108.

García, F., & Coelho, A. (2019). La Formación del profesorado. En L. Rodríguez, N. Palacios, & X. Souto, ***La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano.*** (pp. 77-86). Naullibres.

George, C.E., & Trujillo L. (2018). Aplicación del Método Delphi Modificado para la Validación de un Cuestionario de Incorporación de las TIC en la Práctica Docente. ***Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11***(1), 113-135.

Gimeno, J. (2010). La Carrera Profesional para el Profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 243-260.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. ***Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado***, 68, 83-101.

Lomas, C. (1999). La educación Linguística y Literaria en Secundaria. ***Academia***, 91, 21-33.

Lomas, C. (2001). ***La educación linguística y literaria en secundaria***. Educrea.

Marcelo, C. (2014). ***Formación del Profesorado para el Cambio Educativo.*** EUB.

Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. ***Didáctica***, 10, 233-269.

Pavié, A. (2012). ***Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial.*** (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

Rodríguez, J. (1980). Aportaciones de la Investigación Experimental a la Formación de Porfesores. ***Revista española de Pedagogía***, 279, 37-49.

Rodríguez, J. (1991). La Formación Inicial y/o Formación Permanente del Profesorado. ***I.C.E.. Universidad de Las Palmas***, 2, 43-50.

Rojas, M. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria, 16(1), 1-14.

Suárez, N., Mena, D., Gómez, V., & Fernández, A. (2019). ***Formación del Profesorado en Iberoamérica. Tendencias, Reflexiones y Experiencias.*** Universidad Tecnológica Indoamérica.

Torres, E., & Lau, F. d. (2016). ***La Formación Universitaria de Docentes en Cuba Retos y Perspectivas.*** La Habana, Cuba.

Zumba, M. I., Robledo, M. R., & Bajaña, M. A. (2016). La investigación acción y la comunicación en la formación docente. ***Revista Conrado***, ***12***(53), 48-52.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

14

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI

SCIENTIFIC RESEARCH. RELEVANCE IN HIGHER EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Maikel Yelandi Leyva Vázquez[1]
E-mail: mleyvaz@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7911-5879
Jesús Estupiñán Ricardo[1]
E-mail: jestupinan2728@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1595-6174
Wilmer Stalyn Coles Gaglay[1]
E-mail: db.wilmerscg21@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2158-8651
Lady Jamileth Bajaña Bustamante[1]
E-mail: db.ladyjbb67@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5987-9326
[1] Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Leyva Vázquez, M. Y., Estupiñán Ricardo, J., Coles Gaglay, W. S., & Bajaña Bustamante, L. J. (2021). Investigación científica. Pertinencia en la educación superior del siglo XXI. *Revista Conrado, 17(82)*, 130-135.

RESUMEN

La investigación científica es un indicador de la calidad de los procesos en el ámbito universitario, de manera que debe ser incrementada en virtud de los resultados de los trabajos realizados por los docentes, investigadores y estudiantes. El incremento en la producción científica debe ir acompañada, igualmente, de la elevación de los estándares de calidad y pertinencia que exige la sociedad moderna en la que vivimos. En el siguiente trabajo se propone un análisis de los elementos que inciden en la pertinencia de la investigación científica, tecnológica y de innovación que se realiza en las Instituciones de Educación Superior y su desempeño frente a los cambios que ese mismo desarrollo ha generado. El análisis propuesto se basa en el modelado de las relaciones causales entre los indicadores propuestos mediante mapas cognitivos difusos y el posterior análisis de centralidad. El análisis realizado permitió determinar los factores principales para que las Instituciones de Educación Superior puedan realizar investigaciones científicas serias, pertinentes y útiles para el desarrollo del país, de manera que la producción científica creada podrá formar profesionales con creatividad, dispuestos a innovar y con capacidad de adaptación.

Palabras clave:

Investigación científica, indicadores, pertinencia, mapa cognitivo difuso.

ABSTRACT

Scientific research is an indicator of the quality of the processes in the university environment, so it must be increased by virtue of the results of the work carried out by teachers, researchers, and students. The increase in scientific production must also be accompanied by an increase in the standards of quality and relevance demanded by the modern society in which we live. The following paper proposes an analysis of the elements that influence the relevance of scientific, technological and innovation research carried out in Higher Education Institutions and their performance in the face of the changes that this same development has generated. The proposed analysis is based on the modeling of the causal relationships between the proposed indicators by means of fuzzy cognitive maps and the subsequent centrality analysis. The analysis made it possible to determine the main factors for Higher Education Institutions to be able to carry out serious, relevant, and useful scientific research for the country's development, so that the scientific production created will be able to train professionals with creativity, willing to innovate and with the capacity to adapt.

Keywords:

Scientific research, indicators, relevance, Fuzzy Cognitive Map.

INTRODUCCIÓN

La investigación científica consiste en un proceso ordenado y sistemático de análisis y estudio mediante la aplicación de determinados métodos y criterios, con el fin de obtener conocimiento o aumentar el ya existente. Tiene la capacidad de favorecer el desarrollo de habilidades y el descubrimiento de nuevos hechos, de acuerdo con los avances en la técnica, la tecnología y el pensamiento. Los estudios de ciencia y tecnología se han ocupado de la actividad científica para buscar nuevos conocimientos, la verdad o una aproximación a ella (Martínez & Castellanos, 2018).

El conocimiento científico y tecnológico se ha convertido en uno de los principales impulsores del desarrollo social y económico a escala mundial. La toma de decisiones y la definición de políticas en materia de ciencia, tecnología e innovación ha ido adquiriendo una creciente complejidad, debido a los múltiples elementos que intervienen en ella (Maridueña, et al., 2016).

Si bien se percibe una diversificación de los sitios de producción de conocimiento, es la educación superior la que ha de jugar un rol fundamental en la concepción y desarrollo de las investigaciones. Según Núñez & Montalvo (2015), la universidad es el lugar más indicado para fomentar la actividad científica. Esta posibilita que el claustro se mantenga en contacto con el flujo internacional de conocimiento, lo que permite enriquecer los sistemas productivos, obtener información actualizada y atraer recursos financieros, así como establecer proyectos científicos de mayor riesgo y retorno potencial (Rivera, et al., 2017).

En la Conferencia Mundial de la Educación Superior desarrollada en París en 2009 se planteó que: La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

Por otro lado, la pertinencia social de la universidad es definida en el "Encuentro mundial sobre la enseñanza superior en el siglo XXI", como la capacidad de responder a las necesidades o problemas sociales. El conocimiento pertinente surge a partir de las demandas y se enmarca en las miradas que enfocan su interés en lo regional y lo local. La función instrumental, desde esta perspectiva, se vuelve prioritaria (Naidorf, 2004).

Es por ello, que entre los grandes objetivos del sistema de enseñanza superior se encuentran la innovación en la enseñanza y el aprendizaje para mejorar los conocimientos, las habilidades y la experiencia de los estudiantes; y crear nuevos conocimientos mediante la investigación y las publicaciones para mejorar la calidad de vida de la sociedad. Como consecuencia, la educación superior tiene una gran responsabilidad ante la sociedad, ya que esta le exige producir, entre otras cosas, conocimiento científico socialmente válido capaz de generar soluciones creativas en las múltiples áreas de su desarrollo (Gonzales-Saldaña, et al., 2018).

Latinoamérica es una región que presenta diferentes matices en cuanto a investigación. Araujo-Bilmonte, et al. (2020), señalan que ***"estos países están en un momento de desarrollo y adaptación a los esquemas de evaluación y calidad que existen en otros países más avanzados en el campo de la ciencia".*** Lo antes mencionado está relacionado con las variaciones de los países latinoamericanos en cuanto a la producción académica.

En Ecuador, antes de 2008 se imponía una transformación radical en la concepción de la educación superior con respecto a la producción de conocimientos científico. Hasta la década de los años setenta, el objetivo fundamental era la docencia, con un componente investigativo casi nulo, un número reducido de bibliografía y escasas publicaciones (Ayala, 2015). En las décadas sucesivas se intentó promover la investigación con una mayor participación de los organismos de dirección; sin embargo, se mantuvo un divorcio entre la docencia y la investigación, por lo que no se lograron los resultados esperados.

Con la intención de transformar el contexto educacional en el Ecuador, en febrero del 2008, el presidente Rafael Correa, en el marco de la denominada revolución ciudadana, inició una reforma en el campo de la educación superior. La nueva concepción se materializó mediante una serie de acciones propuestas por el Estado, que condujeron al diseño de proyectos ambiciosos integrales para el fortalecimiento de la investigación, la tecnología y la innovación (Rivera et al., 2017).

Actualmente, el sistema de aseguramiento de la calidad en Ecuador exige a las instituciones de educación superior, como política gubernamental, que se debe contemplar el aspecto relacionado con la investigación científica como un elemento necesario en sus estructuras curriculares (Arbeláez, et al., 2008; Morán-Mariños, et al., 2019). Por ello, desde hace algunos años se ha buscado incrementar la producción científica y cultivar la cultura de investigación en estudiantes desde el pregrado.

En tal sentido, los estudiosos del desarrollo de la actividad científica de las Instituciones de Educación Superior (IES) se han visto impelidos a orientar sus investigaciones hacia el criterio de la pertinencia de su accionar frente a los cambios impuestos por el desarrollo científico, tecnológico y de innovación. De ahí que el presente artículo tiene como propósito determinar los elementos que inciden en la pertinencia de la investigación científica, tecnológica y de innovación que se realiza en las IES y su desempeño frente a los cambios que ese mismo desarrollo ha generado.

Una técnica empleada para el modelado de las relaciones entre los elementos determinados son los mapas cognitivos difusos (MCD). Los conocimientos preliminares sobre este método se desarrollan en la primera sección de este trabajo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Los MCD son modelos difusos con retroalimentación para representar causalidad. Combinan herramientas teóricas de los mapas cognitivos, la lógica difusa, las redes neuronales, las redes semánticas, los sistemas expertos y los sistemas dinámicos no lineales (Ching & Lee, 2002). Esta técnica permite modelar el sistema con retroalimentación con grados difusos de causalidad en el intervalo [0,1]. En el diagrama cada nodo representa un conjunto difuso o evento que ocurre en algún grado. Los nodos son conceptos causales y pueden modelar eventos, acciones, valores, metas o procesos. Con la utilización de esta técnica se obtienen, además, los beneficios de modelado visual, la simulación y la predicción (Salmeron, 2009; Maridueña, et al., 2016).

En los MCD existen tres posibles tipos de relaciones causales entre conceptos:

- Causalidad positiva (Wij> 0), indica una causalidad positiva entre los conceptos Ci y Cj. Es decir, el incremento (disminución) en el valor de llevar al incremento (disminución) en el valor de Cj.
- Causalidad negativa (Wij < 0), indica una causalidad negativa entre los conceptos Ci y Cj. Es decir, el incremento (disminución) en el valor de lleva la disminución (incremento) en el valor de Cj.
- No existencia de relaciones (Wij = 0), indica la no existencia de relación causales entre Ci y Cj.

Un MCD puede ser representado a través de un grafo dirigido en el cual los nodos representan conceptos y los arcos indican relaciones causales. La intensidad de la relación causal es representada mediante valores difusos (Peña, et al., 2007). Los valores de los conceptos son calculados en cada paso de la simulación. De acuerdo al vector inicial, el MCD convergerá a un punto fijo, ciclo límite o a tractor caótico.

En este artículo desarrollará el cálculo de la siguiente manera:

1. Selección de los indicadores más relevantes que inciden en la relevancia de las investigaciones científicas de los IES.
2. Elaboración de la matriz de adyacencia.
3. Análisis estático: se calculan para los valores absolutos de la matriz de adyacencia:

- ***Outdegree***, denotado por od(v_i), que es la suma por cada fila de los valores absolutos de una variable de la matriz de adyacencia difusa. Es una medida de la fuerza acumulada de las conexiones existentes en la variable.
- ***Indegree,*** denotado por id(v_i), que es la suma por cada columna de los valores absolutos de una variable de la matriz de adyacencia difusa. Mide la fuerza acumulada de entrada de la variable.
- La ***centralidad*** o ***grado total***, de la variable es la suma de od(v_i), con id(v_i), como se indica a continuación: td(vi)= od(v_i)+id(v_i) (1)

Finalmente, las variables se clasifican según el criterio siguiente:

a. Las ***variables transmisoras*** son aquellas con $\mathrm{od}(\mathrm{v_i}) > 0$ e $\mathrm{id}(\mathrm{v_i}) = 0$.
b. Las ***variables receptoras*** son aquellas con $\mathrm{od}(\mathrm{v_i}) = 0$ y $\mathrm{id}(\mathrm{v_i}) > 0$.
c. Las ***variables ordinarias*** satisfacen a la vez $\mathrm{od}(\mathrm{v_i}) \neq 0$ y $\mathrm{id}(\mathrm{v_i}) \neq 0$.

Se ordenan de manera ascendente acorde al grado de centralidad.

Cuando participa un conjunto de expertos (k), la matriz de adyacencia se formula a través de un operador de agregación, como por ejemplo la media aritmética. El método más simple consiste en encontrar la media aritmética de cada una de las conexiones para cada experto. Para k expertos, la matriz de adyacencia del MCD final (E) es obtenida como:

$$E = \frac{(E_1 + E_2 + \cdots + E_k)}{k} \qquad (2)$$

Esta facilidad de agregación permite la creación de modelos mentales colectivos con relativa facilidad.

Lo pertinente en la investigación se refiere a incógnitas que no hemos resuelto en asuntos que vienen al caso, a dinámicas incomprensibles que afectan en este momento

nuestra historia, a oscuridades que tienen que despejarse, a salidas que hay que encontrar para escapar de una encrucijada.

Esta reflexión permite establecer, según el propio autor, una serie de puntos de meditación o factores que hacen posible la pertinencia de las investigaciones científicas en los IES. De manera que, a los efectos del presente estudio se toman como base los postulados presentados por Roux (2011), para medir o caracterizar una investigación pertinente u oportuna.

Por otro lado, mediante la aplicación de entrevistas y la aplicación de tormentas de ideas se obtienen algunos otros elementos que permitan enriquecer estos primeros. Finalmente, mediante el análisis realizado con los expertos, en la figura 1, se muestran los criterios propuestos para el desarrollo del estudio mediante los MCD.

Figura 1. Elementos propuestos para la generación de investigaciones científicas pertinentes.

Para optimizar el manejo de la información se decide codificar mediante código alfanumérico cada elemento como se muestra a continuación:

- C1: Carácter oportuno
- C2: Tener sentido
- C3: Responsabilidad ética
- C4: Creación de nuevo conocimiento
- C5: Problema científico
- C6: Relevancia global
- C7: Ser regional
- C8: Análisis interdisciplinario

Para la confección de la matriz de adyacencia se utilizó la ecuación propuesta en 2, quedando como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Matriz de adyacencia del análisis realizado.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
C1	0	0	0	0.52	1	0	0	1
C2	0	0	0.52	1	1	0.24	0.24	0.59
C3	1	0.5	0	1	1	0.52	0	1
C4	1	1	1	0	0.52	0.59	0	0.55
C5	0.52	0.4	0.53	0.21	0	0	0	1
C6	0	0.5	0.52	0.59	0.59	0	0.52	0
C7	0	0	0.55	0.52	0.59	0	0	0.52
C8	1	0	0.59	0.55	1	0.55	0.52	0

El análisis de centralidad para cada elemento queda como sigue (Tabla 2):

Tabla 2. Análisis de centralidad.

	od	id	td	Clasificación de variables
C1	2.52	3.52	6.04	Ordinaria
C2	3.59	2.4	5.99	Ordinaria
C3	5.02	3.71	8.73	Ordinaria
C4	4.66	4.39	9.05	Ordinaria
C5	2.66	5.7	8.36	Ordinaria
C6	2.72	1.9	4.62	Ordinaria
C7	2.18	1.28	3.46	Ordinaria
C8	4.21	4.66	8.87	Ordinaria

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se puede observar del análisis realizado la jerarquización de los elementos propuestos estará de acuerdo al orden descendente del grado de centralidad:

C4>C8>C3>C5>C1>C2>C6>C7.

Se infiere, pues, que los elementos que mayor incidencia tienen en la producción de investigaciones científicas pertinentes son la creación de nuevo conocimiento, el análisis interdisciplinario, la responsabilidad ética y la resolución de problemas cruciales para la sociedad. Además, se pudo verificar que todos los nodos (elementos) son ordinarios por lo que todos mantienen una confluencia entre sí. De forma que no se puede analizar un problema por separado, sino considerando las interrelaciones entre ellos.

- Creación de nuevo conocimiento: El proceso de creación del ser humano sucede dos veces o en dos etapas. En la primera, creamos una imagen dentro de nosotros, comprendemos algo nuevo, generamos una nueva idea, un nuevo conocimiento. En la segunda, trasladamos el concepto a la realidad, modificándola. La generación de conocimientos es, pues, la puerta que conecta la percepción y la acción, asegurando la pertinencia de la primera y la eficacia de la segunda.
- Para la ciencia, si no hay creación de conocimiento, no hay rompimiento de paradigmas, y no hay generación de innovación. Si el conocimiento no florece, no es útil para la sociedad. Es preciso que las IES se conviertan en universidades inteligentes, aquellas que a través de la dominación de 5 técnicas (Senge, 2005), logran innovar, aprendiendo a aprender. Hay reglas para la práctica del conocimiento, pero no es preciso seguirlas para obtener el conocimiento.
- Análisis interdisciplinario: La Fundación Nacional para la Ciencia (en inglés, ***National Science Foundation***)

reconoce que, a menudo, las grandes ideas de investigación trascienden el alcance de una sola disciplina, impulsando y acelerando el descubrimiento científico. El término surgió debido a la necesidad de contar con saberes científicos para la comprensión y solución de los problemas que nacieron con la globalización y los cambios que ella acarreó (Santomé, 1994).

- La investigación interdisciplinaria aborda un tema desde la perspectiva de varias disciplinas, pero, en este caso, las contribuciones de las disciplinas se integran en un sistema para proporcionar un resultado holístico (Bruce, et al., 2004). Sin embargo, la investigación interdisciplinaria no es fácil de alcanzar, especialmente en grandes universidades donde es más común encontrar "islas de investigación" en lugar de verdaderos equipos interdisciplinarios.
- Se requiere, pues, de nuevos modos de pensar por parte de los investigadores y romper con las estructuras académicas tradicionales y sortear los desafíos intelectuales y prácticos que dificultan el logro de los resultados esperados.
- Responsabilidad ética: Macrina (2014), considera que se trata de ***"una responsabilidad colectiva de la comunidad científica",*** que involucra a los investigadores y a las instituciones. "***Los científicos deben acoger valores y las mejores prácticas para la investigación responsable, aplicarlas habitualmente y transmitirlas a los estudiantes por medio de la instrucción y el ejemplo"*** y "***las instituciones deben promover la investigación responsable estableciendo y manteniendo una conducta a través de estándares y del cumplimiento de normas y de la confianza".***
- La responsabilidad ética tiene además una dimensión seria en el campo del conocimiento. Las hipótesis hay que confirmarlas en el laboratorio, y en las ciencias sociales y, en muchas de las disciplinas operativas, el laboratorio es la misma sociedad. Solamente después de pasar por la práctica acompañada rigurosamente y evaluada se puede establecer si una hipótesis funciona. Mientras no se haya comprobado en la práctica se tienen hipótesis, pero no se conoce todavía si las hipótesis resuelven los problemas que se enfrentan (Hirsch Adler, 2016). Es necesario que cuando los IES ha logrado la explicación de un problema y han puesto en evidencia los elementos que permiten su resolución, se comprometa en establecer las condiciones para que los agentes correspondientes y los líderes de una sociedad avancen en aplicar estas soluciones. De manera que, el IES tiene que hacer un seguimiento responsable a los procesos que su investigación puso en marcha (Roux, 2011).
- El problema científico: La investigación se hace enfrentando problemas, de manera que se forma un ciclo que comienza con un problema y termina con la solución al problema. La universidad no está para pensar pensamientos, sino para encarar problemas reales del ser humano, de la sociedad y de la naturaleza en cada momento del tiempo. Los problemas se enfrentan para demostrar, de manera verificada y evidente por qué son problemas, cómo se causan y cómo pueden resolverse (Roux, 2011).
- Lo importante en el contexto de la investigación científica realizada por los IES es que ataca problemas pertinentes, problemas concretos, significativos humanamente, que se abordan desde el acumulado de preguntas que trae un grupo de académicos. Posteriormente, estos se convierten en procesos de investigación cuando se plantean las preguntas que permiten establecer las variables que hipotéticamente lo causan y se logra avanzar hacia la explicación de la forma como esas variables interactúan y así alcanzar un conocimiento superior sobre ellas.
- Esta entrada investigativa universitaria al asunto concreto produce dos resultados: por una parte da una solución real al asunto; y por otra parte en la solución concreta que hace saltar uno o varios hallazgos científicos que aportan al conocimiento universal y cuya relevancia es mucho más grande que la del problema concreto que se ha resuelto (Roux, 2011).

CONCLUSIONES

El papel de la educación superior en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, y el rol de las universidades en la búsqueda de soluciones mediante las investigaciones científicas pertinentes, constituyen elementos fundamentales para el desarrollo de la sociedad.

Ésta debe ser la base de la educación, pues enseña a pensar, a comprender y a crear nueva información, conocimientos y tecnologías. El análisis realizado permitió determinar los factores principales para que las IES puedan realizar investigaciones científicas serias, pertinentes y útiles para el desarrollo del país.

Los elementos que obtuvieron mayores valores de centralidad mediante la aplicación de MCD, y que por tanto han de ser características esenciales de las investigaciones posteriores, fueron la creación de nuevo conocimiento, mediante el uso del análisis interdisciplinario, aplicando la responsabilidad ética en todos los procesos investigativos de manera que se garantice la resolución de problemas cruciales dados en la sociedad. De esta manera la producción científica creada podrá formar profesionales con creatividad, dispuestos a innovar y con capacidad de adaptación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo-Bilmonte, E., Huertas-Tulcanaza, L., & Párraga-Stead, K. (2020). Análisis de la producción científica del Ecuador a través de la plataforma Web of Science Anal. Revista Cátedra, 3(2), 150-165.

Arbeláez López, R., Fortes del Valle, M. C., & Grau Rubio, C. (2008). Concepciones sobre la docencia universitaria de calidad. ***Revista docencia universitaria***, ***9***(1), 31-55.

Ayala, E. (2015). La investigación científica en las universidades ecuatorianas. Anales, 3(57), 61-72.

Bruce, A., Lyall, C., Tait, J., & Williams, R. (2004). Interdisciplinary integration in Europe: The case of the Fifth Framework programme. Futures, 36(4), 36(4), 457–470.

Ching, L., & Lee, C. (1991). Neural-network-based fuzzy logic control and decision system. ***IEEE Transactions on computers***, ***40***(12), 1320-1336.

Gonzales-Saldaña, J., Chávez-Uceda, T., Lemus-Arteaga, K., Silva-Ocas, I., Gálvez-Olortegui, T., & Gálvez-Olortegui, J. (2018). Producción científica de la facultad de medicina de una universidad peruana en SCOPUS y Pubmed. ***Educación Médica***, ***19***, 128-134.

Hirsch Adler, A. (2016). Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España. Revista de la educación superior, 45(179), 79-93.

Macrina, F. (2014). Scientific integrity. Text and cases in responsible conduct of research ASM Press.

Maridueña-Arroyave, M. R., Leyva-Vazquez, M., & Febles-Estrada, A. (2016). Modelado y análisis de indicadores de ciencia y tecnología mediante mapas cognitivos difusos. Ciencias de la Información, 47(1), 17-24.

Martínez, A., & Castellanos, B. (2018). Papel de la Universidad en el desarrollo de la investigación estudiantil en el proceso de formación. MediSur, 16(3), 492-495.

Morán-Mariños, C., Montesinos-Segura, R., & Taype-Rondan, A. (2019). Producción científica en educación médica en Latinoamérica en Scopus, 2011-2015. ***Educación Médica***, ***20***, 10-15.

Naidorf, J. (2004). Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 4(1), 48-58.

Núñez Jover, J., & Montalvo Arriete, L. F. (2015). La política de ciencia, tecnología e innovación en Cuba y el papel de las universidades. ***Revista Cubana de Educación Superior***, ***34***(1), 29-43.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Declaraciones y plan de acción. ***Perfiles educativos***, ***31***(s125).

Peña, A., Sossa, H., & Gutiérrez, A. (2007). Mapas cognitivos: un perfil y su aplicación al modelado del estudiante. ***Computación y sistemas***, ***10***(3), 230-250.

Rivera García, C. G., Espinosa Manfugás, J. M., & Valdés Bencomo, Y. D. (2017). La investigación científica en las universidades ecuatorianas.: Prioridad del sistema educativo vigente. ***Revista Cubana de Educación Superior***, ***36***(2), 113-125.

Roux, F. (2011). La investigación pertinente. In ***Tercer congreso de investigación***. Pontificia Universidad Javeriana.

Salmeron, J. L. (2009). Supporting decision makers with Fuzzy Cognitive Maps. Industrial Research Institute, 52, 53-59.

Santomé, J. T. (1994). ***Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado***. Ediciones Morata.

Senge, P. M. (2005). La quinta disciplina en la práctica: Cómo construir una organización inteligente. Granica.

Presentation date: July, 2021 , **Date of acceptance**: Agust, 2021, **Publication date:** September, 2021

15

MANAGEMENT OF LEARNING ACTIVITIES IN ACCORDANCE WITH ANALYTICAL AND HEURISTIC LOGIC

GESTIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE ACUERDO CON LÓGICA ANALÍTICA Y HEUSRÍSTICA

Ibrahimov Feridun Nadir Ogly[1]
E-mail: ibrahimov_feriduun@mail.ru
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0775-1048
Abdurahmanov Vugar Abulfat Oglu[1]
E-mail: abdurahmanov_vugar@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5181-9946
[1] Azerbaijan State Pedagogical University. Azerbaijan.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Nadir Ogly, I. F., & Abulfat Oglu, A. V. (2021). Management of learning activities in accordance with analytical and heuristic logic. *Revista Conrado, 17(82)*, 136-141.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the educational reforms in the territory of the Caucasus during the tsarist occupation. The research analyzes the disparity of educational development in the various areas of the territory and its subsequent implications. In general, it was found that the Armenian ethnic group accepted the Russification process more quickly, while in the Muslim peoples this process was more complex. In this context, the training process in a new type of educational environment was enhanced by the creation of new types of secular schools and gymnasiums. The educational reforms constituted a positive impulse in the analyzed period, which contributed to the accelerated development of the region, although later it worsened the social crisis, because although the educational impulse was appreciated, the national identity of the peoples was never abandoned.

Keywords:

Educational activities, problem solution, motivation, intuition.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las reformas educacionales en el territorio del Cáucaso durante la ocupación zarista. La investigación analiza la disparidad del desarrollo educacional en las diversas zonas del territorio y sus posteriores implicaciones. De manera general se encontró que la etnia armenia aceptó de forma más rápida el proceso de rusificación mientras que en los pueblos musulmanes este proceso fue más complejo. En este contexto, el proceso de formación en un nuevo tipo de entorno educativo fue potenciado por la creación de nuevos tipos de escuelas seculares y gimnasios. Las reformas educativas constituyeron un impulso positivo en el período analizado lo que contribuyó al desarrollo acelerado de la región, aunque posteriormente agudizó las crisis sociales, pues, aunque se apreció el impulso educativo, la identidad nacional de los pueblos nunca fue abandonada.

Palabras clave:

Actividades educacionales, resolución de problemas, motivación, intuición.

INTRODUCTION

According to Lorenzo &Gallon (2019), etymologically, the word pedagogy comes from the Greek παιδαγωγέω, a compound word that includes παῖς-παιδός, child, and άγω-ἀγωγός, leader, meaning the curator that guided a child's development and well-being during the first years of life. It has traditionally been defined as the discipline that deals with education concepts and teaching practices (Ellis, et al., 1991), or in more precise terms as the method and practice of teaching, especially as an academic subject or theoretical concept (Oxford University, 2021). It includes both theory (conceptual understandings of what is learning and knowledge, how humans learn, think, and interact) and practical approaches (who should teach, where, when, how, and what for) (Beetham & Sharpe, 2013).

"Education", "upbringing" and "training" are important concepts within pedagogy. Education is the discipline that is concerned with the methods of teaching and learning in schools or schools-alike environments as opposed to various non-formal and informal means of socialization (e.g., rural development projects and education through parent-child relationships). It can be thought as the transmission of the values and accumulated knowledge of a society (Swink, et al., 2021).

Taking this into account, training activities not only equip people with the knowledge, skills and habits necessary for various types of socially useful activities, but it also develops in a person the ability to manage their own psychological processes in order to select, organize and direct their work and operations, habits and experiences in relation to the problems to be solved. Thus, training fulfills the mission of enabling a person to engage in other necessary activities and, in general, in the formation of his independent personality as a creative person.

From the first days of its emergence, pedagogical psychology recognized this fact and studied the psychological problems of teaching in different directions. In educational psychology, the concept of "learning activities of students" was formed and established, and it is undeniable that in school practice, this concept has acquired a special relevance.

In the 60s and 70s of the past century, on the one hand, the establishment of a new pedagogical thinking, and on the other hand, the successes achieved in the field of the concept of activity, led to the emergence of the concept of "teaching activity" in pedagogical psychology.

A number of scientific sources have commented that although training is an important characteristic of educational activity, it does not cover all aspects of it. "Assimilation" and "learning activity" are essentially different events. Assimilation is an integral part of every learning process, not just the learning process. Educational activity is a type of activity, a unique form of social activity of the individual (Alizade, 2004).

Elkonin & Davydov (1966), and others in the "Concept of Teaching Activity" developed and distinguished the components of teaching activity such as a) teaching situation (or teaching tasks); b) teaching operations; c) control and d) assessment. The concept of these researchers, founders of the theory of formation of mental activity, differs from others in that these researchers do not connect the main aspect of the development of students' mental activity with teaching methods, but they see it in the content of acquired knowledge. The authors of the concept take the position of setting three important tasks for the modern school. These tasks include: a) the acquisition of a certain amount of knowledge; b) mental development; and c) creation of cognitive motives.

According to their subjective judgments, each of these tasks has its own solution and the solution of any of these tasks (problems, functions) does not lead to the solution of others but they can be solved only at the same time. The key to solving these tasks is to link the content of the knowledge to be mastered with adequate teaching methods. The authors of the concept believe that changing the content of education on the basis of the inclusion of the learning process creates a basis for addressing issues related to the development of mental development and cognitive motives (Elkonin & Davydov, 1966).

Other researches also show attempts to link teaching methods to learning objectives or levels of educational content. In this regard, I. Y. Lerner writes that "... teaching has four goals expressed in pedagogical language. These also correspond to the four elements of culture. Since the content of education can be determined only by the content of culture, it must consist of those types of content knowledge, skills and habits, creative experience and the norm of emotional education aimed at the system of wealth inherent in society (Mehdizade, 1982).

Because of this some authors rightly try to draw the attention of the pedagogical community to the fact that if the learning process is included in the content of education, then it is necessary to look at the content of training in a broader sense. In such an approach, the activity has a broader meaning and includes not only knowledge, skills and habits, but also motivation, assessment and other aspects of training. From our subjective point of view, it should be emphasized that the structure and content of

the activity is not unambiguously understood in didactics or other fields of science. According to the "psychological theory of action", in general, the activity is reduced to the activity of the person, interpreted as its attribute, i.e. perceived as an indicator of the subject's activity. From this point of view, education is seen as a system of interchangeable activities, and it is concluded that "in this case, the activity itself is divided into components."

Psychological and methodological approaches suggest that the role of activity in the content of education can feed all levels of the didactic system, from the content and purpose of education to learners' self-awareness and self-esteem based on its results. Unfortunately, the main aspect of the work of practical educators, as a rule, is the teaching of certain program material and the existing subject teaching methods have always guided teachers to this. Although advanced Methodists and teachers have paid some attention to the formation of teaching operations, self-monitoring and self-assessment skills in students, this has not been systematic. Therefore, in this paper, the approach to the inclusion of the learning process in the content of education is chosen to approach teaching as an educational technology, to act as a subject of analytical and heuristic logic in the process in which the learner enters. The relevance of the topic is supported by its possibilities in aiming at optimizing the learning process.

DEVELOPMENT

In the methodological approach based on the ideas of Hegel and Marx (developed by G.P. Shedrovsky), the carrier of the activity is not considered an individual, the activity itself is perceived as a substance (the substance that forms the basis of all things and events), repeated and reproduced under the influence of the learner (Mehrabov, 2010). Because of this, the inclusion of the learning process in the content of education requires the transformation of the learner into a subject of educational activity, which serves as an opportunity in the learning situation, in other words, to solve a cognitive problem of a specific nature (conditioning the production of a new one). Thanks to their research, psychologists have found that human creative mental activity can be of two types: analytical and heuristic. Analytical and heuristic types of creative thinking can be related to the introduction of new information into the existing system of knowledge and its processing in solving problems, including educational activities. The division is important not only to facilitate the selection and application of mental operations in solving the problem, but also to direct the practical activities of the educator in order to create pedagogical conditions for the implementation of individual mental operations. Depending on the content of the problem and other factors type (logic) is given (Ibrahimov, 1998).

The analytical type of mental activity is related to the exact sequence of mental actions during the solution of the problem and the existing solution algorithm. Mental operations such as analysis and synthesis, generalization, abstraction and concretization follow each other, in a certain sequence, step by step, to achieve a step-by-step solution to the problem. When the right rules are chosen correctly, the algorithmic logic of thinking sooner or later leads to a solution.

Jerome Bruner tried to reveal the specifics of the difference between intuitive thinking and analytical thinking in psychology. By comparing analytical and intuitive thinking, he showed that analytical thinking is characterized by the fact that its individual elements are clearly imagined; it is possible to express it in speech. In this case, a person can understand the course and content of thought, and the mind can accept judgment in the form of a transition from "general to specific" and "from specific to general." Intuitive thinking underlies the heuristic type of mental activity. In practice, the student's intuition manifests itself in a quick grasp of the idea. Intuition in the learning process is both imagination, creative imagination, quick conclusions and common sense and it is conditioned by a rich life experience.

Russian researcher Pushkin (1965), writes that the contradiction between the requirements and conditions of different activities is often encountered in life. Man has to solve diverse problems, but the given condition does not give grounds to reveal the method of solving them; sometimes in his past experience there is no solution scheme. To get out of this situation a person needs to create a new strategy of action, which is not in his life experience. This situation is called a mental process to a "problem situation". The problem-solving process is called productive thinking or heuristic action. Regarding that Pushkin (1965), sees the essence of heuristic activity in the following: a) it is an activity that is used to solve non-typical problems; b) there are receptions that are formed in the process of solving the problem and can be consciously transferred to other issues.

The structure of the analytical type of mental activity is as follows: 1) perception of difficulty and analysis of the problem situation; 2) identification of the main difficulty; 3) application of known algorithms or search for a solution by analytical methods; 4) check the solution and its accuracy. The structure of the heuristic type of mental activity is fundamentally different. Its individual stages are similar to those of the analytical type, but they are also specific.

The structure of the heuristic type of mental activity is as follows: 1) perception of difficulty and analysis of the problem situation; 2) identification of the main difficulty and formula of the problem; 3) a) search and development of solutions by making assumptions (development of a new algorithm) or b) making hypotheses and finding solutions in an intuitive way; 4) check the validity of the hypothesis by applying the obtained result in practice. Undoubtedly, the second way improves the practice of managing the development of the learner's mental abilities, the process of teaching activities (Ibrahimov, 1998).

As can be seen, the starting point of an intellectual process based on both analytical and heuristic logic is a problematic situation. It is undeniable that ***"when a person needs to understand something, he begins to think. Thinking usually starts with a problem and a question, a surprise, a doubt, a contrast… through a problem situation, a person is involved in the process of thinking"*** (Rubinstein, 1946, p. 347). At the heart of this situation there is a dialectical contradiction, that is, a "problem situation" is a contradiction between the knowledge of the requirements of practical and theoretical activities of people, the ignorance of the ways and means of carrying out this activity (Rakitov, 1977).

In contrast to scientific research, the problem situation in the learning process (teaching activities when the content of education includes the learning process) arises from the need to perform teaching tasks, which are necessary for the theoretical or practical implementation of the task. The mental state of the learner in this process characterizes the problem situation. The starting point of the learner's intellectual activity, which is aimed at meeting the need to redefine the task, is directly related to the problem situation. A. M Matyushkin writes that the problem situation, first of all, is not a training task, it is characterized by the mental state of the student and it occurs during the training task. In this regard, A. Nurushov also notes that the problem is a perceived difficulty that requires a search for a solution to the situation. A problem situation arises only when the difficulty is perceived, that is, when the learner accepts it for solution (Ibrahimov, 1998).

From our point of view, the following three goals are pursued in creating a cognitive need through a problem situation, which is realized by satisfying that need: 1) to teach new knowledge, as well as to apply the acquired knowledge in the new, unfamiliar situation; 2) to acquire knowledge qualitatively in the conditions of creative application; 3) to form a culture of students' use of scientific methods in accordance with their age and level of knowledge. It should not be forgotten that the problem arising from the analysis of the problem situation is in itself a psychological-didactic category, but also a problem that acts as a psychological-didactic category (a form of transition from old knowledge to new knowledge by resolving relevant contradictions). It carries new methods (both process and result) and determines the structure of the process of perception (the process of intellectual activity).

It is well known that we have to use the term motivation when investigating the causes and mechanisms of purposeful human behavior. The analysis of relevant materials obtained from scientific sources shows that motivation has been studied and is being studied in different directions in different psychological schools. The interaction of the elements that make up the structure of the field of motivation determines the effectiveness of educational activities. Motivation includes: needs; the meaning of training; motives; purpose; emotions and feelings. Needs are a unique condition that expresses a person's dependence on a particular life situation and determines his activity in this situation. Needs have a hierarchical structure and are dynamic. As a person's field of activity and communication expands, they change, new, higher needs are formed and developed on the basis of any satisfied need. The need for learning also arises in this process and creates conditions for students' learning activities as a special mental state. Cognitive needs develop into learning (and creativity) needs as they develop in the learning process (Alizade, 2004).

Distinguishing between the objective and subjective significance of things provides a basis for a psychological analysis of the motives of the individual. A. N. Leontiev not only expressed the importance of things for the subject with the term "personal meaning", but also put forward the idea that it directly reflects and keeps alive the pure life relations of the subject. Alizadeh (2004), showed that due to the formation of personal meaning, a new function is added to the two main functions of motivation (motivation and direction), which belong only to man meaning.

The meaning of training characterizes the attitude of the student to the educational activity by the dimensions of personality. Training should be subjectively important for the student. The student must "understand" the importance of learning for himself, not only with the logic of the mind, but also with the logic of the senses. The direction of the student's activity in teaching is determined by learning motives. The specific direction of the learner's activity in teaching is determined by his purpose. The goal is the "vector of educational activity."

Educational activities need to teach students how to set goals and achieve them. The learner must clearly define his/her goal, choose the most effective one from several

goals, the sequence of achieving it, the opportunities and time, possible difficulties and ways to overcome them (in fact, the emphasis forms the logic of action-mental activity).

It is clear that the optimal formulation of the problem is not an immediate and direct process. There are two phases in the problem statement process: 1) to "see" the problem in order to reveal it; and 2) to identify the problem in the question itself. The philosophical literature also shows that any problem consists of a "central question" and queries grouped around it. There are questions before and after the formulation of the central question. The first describes the process of finding the problem, and the second describes the process of solving the problem.

Of course, the formulation of the problem by the educator and the learner depends to a large extent on its complexity and the depth of its content. The problem arises at the beginning of the learner (or rather in the "cognitive apparatus") as a result of a complete analysis of the situation. The solution itself is a stage of educational-cognitive activity, which is considered to be one of the complex elements of problem-based learning and consists of several sub-stages.

Both the logic of solving the training problem and its solution scheme show the need to develop a solution process plan. But also the solution to the problem includes the selection among possible solutions in order to find the best one. Authors who study the importance of plans in human intellectual activity distinguish two types of plans: systematic and heuristic plans.

Systematic plans are identified with algorithms. Although problem-solving guarantees success, people do not always use systematic planning in their search for a solution. This plan requires a single action, in other words, the same set of actions, and sometimes takes a long time. An alternative to this type of solution, which is often effective, is the heuristic search method. A heuristic solution, as a rule, begins with a hypothesis. Many educators believe that if a student makes a hypothesis, he has already put forward a hypothesis, although such an assumption does not fit the nature of the concept. The hypothesis is a reasonable assumption and in teaching activity is a psychopedagogical category. It acts as a means of managing the intellectual activity of the learner, and a principle of solving the problem of learning.

For a comprehensive training, students should be able to distinguish between "primary" and "secondary" in the training material. Proof is the ability to find key facts and techniques in a learning material to test the validity of a hypothesis. It is important to develop these skills by organizing students' systematic activities to make hypotheses, analyze facts, and prove them. Here, the functions of the educator must be evaluated. In the process of proving the hypothesis, these functions include: 1) informing students about the facts necessary for analysis and judgment; 2) directing their opinion to analysis, comparison and conclusions; 3) to motivate students to make correct judgments, substantiation of hypotheses and research of facts. It is important that every student, be it analytical or heuristic, be able to regulate learning, look back, formulate a problem more clearly, and identify a more rational solution. In particular, it is useful to analyze mistakes, to correct the whole process of development of thought.

CONCLUSIONS

Intellectual processes have a special place in the structure of teaching operations. In this regard, the educated person, in the true sense of the word, becomes the subject of his activity. The judgments debated draw attention to the search in terms of the development of methods of teaching subjects, and the way to refer to analytical and heuristic logic as an option for students to become the subject of their own activities. This should be considered as a service to the understanding of the concept of educational activity and the enrichment of theoretical knowledge related to the formation of educational activity. The practical significance of this analysis is due to the fact that the practical pedagogue shows the way to the correct use of management functions (especially facilitation, incitement, etc.) in the transformation of the student into a subject of educational activity.

REFERENCES

Alizade, A. A. (2004). ***Psychological problems of modern Azerbaijani school***. Pedagogy.

Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). ***Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning***. Routledge.

Elkonin, D. B., & Davydov, V. V. (1966). ***Age possibilities of knowledge acquisition***. Education.

Ellis, A. K., Cogan, J. J., & Howey, K. R. (1991). ***Introduction to the Foundations of Education***. Prentice Hall.

Ibrahimov, F. N. (1998). ***Essays on the basics of optimal ratios of algorithmic and heuristic activity in training***. Translator.

Lorenzo, N., & Gallon, R. (2019). Smart Pedagogy for Smart Learning. In, L. Daniela (Ed.), ***Didactics of Smart Pedagogy: Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning*** (pp. 41-69). Springer.

Mehdizade, M. M. (1982). ***Ways to improve the educational process in secondary schools***. Education.

Mehrabov, A. O. (2010). ***Conceptual problems of modern education***. Translator.

Oxford University. (2021). ***Pedagogy***. Oxford University Press. from https://www.lexico.com/definition/pedagogy

Pushkin, V. N. (1965). On the concept of heuristic activity in cybernetics and psychology ***Questions of Psychology, 2***(3), 34-39.

Rakitov, A. I. (1977). ***Philosophical problems of science***. Mysl.

Rubinstein, S. L. (1946). ***Fundamentals of general psychology***. State Study Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of Russian Soviet Federative Socialist Republic.

Swink, R. L., Huq, M. S., Shimahara, N., Gelpi, E., Szyliowicz, J. S., Graham, H. F., Moumouni, A., Browning, R., Thomas, R. M., Riché, P., Vázquez, J. Z., Anweiler, O., Mukerji, S. N., Chen, T. H. E., Naka, A., Bowen, J., Arnove, R. F., Lauwerys, J. A., Meyer, A. E., Nakosteen, M. K., Lawson, R. F., Chambliss, J. J., Scanlon, D. G., Marrou, H.-I., & Ipfling, H.-J. (2021). ***Education***. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/topic/education

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

16

IMPACTO DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN DEL INGENIERO AGRÓNOMO

IMPACT OF KNOWLEDGE MANAGEMENT ON THE TRAINING OF THE AGRONOMY ENGINEER

Angelina Parra de la Paz[1]
E-mail: angelinap@uo.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9317-5242
Ricardo Serrano Alberni[1]
E-mail: rserrano@uo.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7262-3969
Belyani Vargas Batis[1]
E-mail: vargasbatizbelyanis@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6698-1281
[1] Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Parra de la Paz, A., Serrano Alberni, R., & Vargas Batis, B. (2021). Impacto de la gestión del conocimiento en la formación del Ingeniero Agrónomo. *Revista Conrado, 17(82)*, 142-151.

RESUMEN

El proceso de formación profesional para el ingeniero agrónomo, por sus particularidades, necesita complementar la formación en los entornos reales de aprendizaje donde el estudiante logre desarrollar las habilidades profesionales necesarias para gestionar los diferentes procesos productivos en los diversos sistemas de producción, considerando desde esta investigación que la vinculación con las entidades productivas constituye un éxito en la gestión del conocimiento. De ahí que se declara como objetivo, argumentar el rol de la gestión del conocimiento desde la vinculación de los estudiantes en entidades productivas, empleando métodos investigativos del nivel teórico y empíricos. Se delimitan tres dimensiones fundamentales para trabajar la gestión del conocimiento: generación, trasmisión y aplicación del conocimiento y su relación con los diferentes niveles de formación: preparatorio, preprofesional y profesional, en correspondencia con el año académico, además se concreta desde la sistematización de la metodología de la empresa como un complejo docente investigativo productivo, resultado de un proyecto de investigación en función de la formación del agrónomo.

Palabras clave:

Gestión del conocimiento, relación universidad-empresa, formación profesional.

ABSTRACT

The professional training process for the agronomy engineer, due to its particularities, needs to complement the training in real learning environments where the student manages to develop the professional skills necessary to manage the different production processes in the various production systems, considering from this research that the link with the productive entities constitutes a success in the management of knowledge. Hence, it is declared as an objective, to argue the role of knowledge management from the linking of students in productive entities, using investigative methods of the theoretical and empirical level. Three fundamental dimensions are delimited to work on knowledge management: generation, transmission and application of knowledge and its relationship with the different levels of training: preparatory, pre-professional and professional, in correspondence with the academic year, it is also specified from the systematization of the company's methodology as a productive research teaching complex, the result of a research project based on the training of the agronomist.

Keywords:

Knowledge management, university-company relationship, vocational training.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones socioeconómicas, científicas, tecnológicas y culturales que está enfrentando la humanidad en las últimas décadas han introducido cambios en la gestión universitaria imponiendo retos a la formación profesional, permitiendo convertir las amenazas en oportunidades para lograr una formación profesional más competente. Ante las nuevas necesidades la gestión del conocimiento en las universidades cubanas debe encaminarse tanto a la reorganización interna de procesos, como en la mejora de la docencia y la investigación, con el objetivo de facilitar el desarrollo de una universidad competitiva y adaptada a las nuevas demandas de la sociedad. De ahí la necesidad de mejorar la gestión del conocimiento desde el proceso de formación del Ingeniero Agrónomo, como respuesta a las crecientes demandas sociales, que cada vez exigen mayor calidad profesional. Considerando que la calidad no solo debe ser planteada en término cognoscitivo, sino que debe medirse en termino de respuesta a las necesidades de la sociedad.

Morales & Cruz (2018), expresaron que las nuevas exigencias obligan a gestar cambios que respondan al contexto local, nacional e internacional, siendo necesario centrar más la atención en el proceso de formación de este tipo de enseñanza a los métodos y estilos de gestión. Identifican como insuficiente la integración de los componentes académico, laboral e investigativo en el proceso de formación y el poco vínculo de los estudiantes en la solución de problemas del territorio entre las principales insuficiencias a superar.

Las entidades productivas agropecuarias por su parte necesitan de un egresado con una preparación básica capaz de insertarse a los procesos frecuentes y comunes relacionados con la producción de alimentos, con la experiencia adquirida y una preparación ulterior, que pueda desempeñarse como un especialista general integral en la producción, o en alguno de sus campos de acción. A pesar de ello se reconoce que la formación no garantiza un ejercicio profesional idóneo acabado, sino que prepara un profesional para comenzar una vida profesional y aporta los cimientos necesarios, pero sin superación no abra competencia profesional.

En la formación del Ingeniero Agrónomo en la Universidad Oriente aún persisten insuficiencias que afectan su calidad y pertinencia del proceso de formación, que se manifiestan en la actuación profesional de los educandos cuando necesita identificar la solución de problemas de carácter técnico que se le presentan en sus contextos de actuación. Entre estas insuficiencias se encuentran: la concepción práctica fragmentada y disciplinar de los contenidos de la formación, insuficiencias en la aplicación consciente de técnicas y tecnologías de la producción agropecuaria no agresivas al medio ambiente, así como, débil sistematización de los contenidos agrotécnicos. De ahí que el problema se concrete en cómo desde la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje se gestiona el conocimiento necesario para la gestión eficientemente de los principales procesos productivos en su vínculo con las entidades productivas, aprovechando de forma coherente las potencialidades que brindan los contextos productivos del territorio.

La formación universitaria en Cuba se sustenta sobre la idea rectora de la vinculación del estudio con el trabajo como hilo conductor de todo el sistema educacional, desde los primeros niveles hasta la educación posgraduada. Esta idea lleva consigo la comprensión de la necesidad de educar al hombre a la vez que se instruye; por consiguiente es necesario que el estudiante desarrolle como parte de su formación, tareas laborales propias de su futura profesión, desde el inicio de la formación, es decir, sin la presencia de lo laboral en el currículo, la formación no se vincula con la realidad de la profesión y el egresado no es capaz al iniciar su vida laboral, de resolver los problemas que allí se presentan (Horruitinier, 2007).

La contextualización de la formación del Ingeniero Agrónomo recibe el empuje de la visión de un desarrollo cualitativo en el objeto de la profesión, (dígase proceso de producción agropecuario) debido, tanto a la influencia de los adelantos científicos tecnológicos, a la concepción humanista de sostenibilidad, como a la crisis económica mundial y en especial a la crisis alimentaria, revelando nuevas necesidades de la profesión y, por ende, exige nuevos enfoques de los problemas vinculados directamente con el proceso en el cual se forman fundamentalmente en las entidades productivas.

En relación con la formación de los agrónomos en los propios escenarios productivos, Serrano (2015) planteó que, en condiciones naturales de los procesos que intervienen en su enseñanza aprendizaje, cada vez que se utiliza un conocimiento este se reconstruye, se enriquece y con ello, la estructura conceptual básica que se tiene de la profesión. Según Gutiérrez (2018), no se puede ignorar la importancia que tiene que los estudiantes enfrenten nuevos desafíos donde puedan poner a prueba otros estilos de aprendizaje diferentes a los propios para que les ayude a enfrentar las materias de forma diferente”

Considerando que la gestión es un conjunto de procedimiento y acciones que se realiza para lograr un determinado objetivo, en términos generales incluye las funciones de diagnóstico, planificación, organización, ejecución,

control y evaluación, como argumentó Calvo (2018). El conocimiento por su parte es acción y efecto de conocer de adquirir información valiosa para comprender la realidad por medio de la razón el entendimiento, la inteligencia, es lo que resulta de un proceso de aprendizaje. Es también el dominio adquirido sobre una temática, gracias al estudio, la práctica, la observación o la experiencia. Existen varios tipos de conocimiento, entre ellos: empírico, científico, explícito, tácito, intuitivo y revelado (Pacheco, 2016). Hay autores que solo reconocen el tácito y el explícito considerando el conocimiento tácito como conocimiento personal que usualmente depende del contexto, incluye experiencias vividas, intuiciones, ideas, visiones, habilidades y valores, de ahí que sea más difícil de articular y transferir, no así el conocimiento explícito, que puede ser expresado y codificado fácilmente (Grant, 1996).

Sobre la base de estos términos se han definido múltiple conceptos de gestión del conocimiento, en esta investigación se asume el criterio de Tobón & Núñez (2006), que la conciben como el proceso de búsqueda, construcción, significación y aplicación del conocimiento para comprender, detectar y abordar la incertidumbre de forma estratégica y con flexibilidad. La gestión del conocimiento es un conjunto de estrategias y procesos para identificar, capturar y socializar el conocimiento con la finalidad ayudar a la organización a ser más competitiva. Para Fuentes (2010), en la gestión del conocimiento existen dos procesos esenciales: la generación de conocimiento y la transmisión de este conocimiento y cada uno de estos a su vez se subdivide en otros procesos.

La gestión del conocimiento consiste en gran medida en colaborar en la identificación de problemas locales que requieren del conocimiento para su solución y contribuir a identificar las organizaciones o persona que pueden aportarlo para luego construir los nexos, las redes, los flujos de conocimiento que permitan la asimilación, evaluación, procesamiento y uso de esos conocimiento (Núñez, 2006). La gestión del conocimiento implica romper la separación sujeto-objeto, la distancia entre la teoría y la práctica, y entre el saber y el actuar, coloca al sujeto como productor de conocimiento en la reflexión de sí mismo y de su realidad, para sobre esta base generar cambios en forma dinámica en el individuo y en su carácter social (Arechavala & Sánchez, 2017). En la actualidad la gestión del conocimiento ha ido tomando un papel muy importante para su supervivencia y éxito, ya que la capacidad de obtener información y transformar este en un conocimiento útil para nuevos proyectos (Rodríguez, 2019).

Por consiguiente la gestión del conocimiento a partir de la vinculación del profesional a entidades productivas es una alternativa importante para garantizar el dominio de los modos de actuación profesional y su futuro desempeño laboral considerando que las entidades productivas del sector agropecuario la constituyen todos los espacios donde se gesten actividades agropecuarias, ya sean del sector estatal o del sector privado, es decir, es el espacio donde el estudiante en formación pueda desarrollar habilidades profesionales y gestionar procesos tales como: preparación de suelo, de siembra, de cosecha, de manejo sanitario, de alimentación animal, entre otros, por tanto la Universidad debe estar intercomunicada para crear conocimiento y generar sólidos nexos entre las instituciones del territorio.

En la actualidad las universidades son consideradas como empresas que por naturaleza su producto fundamental es generar conocimiento, por lo tanto, pueden aplicarse todos los conceptos, principios, dimensiones de la gestión del conocimiento. La universidad además ofrece oportunidades inéditas de poner los conocimientos al servicio de la solución de los problemas del territorio (Larrán & Andrade, 2015). La empresa agropecuaria por su parte es la organización que promueve la construcción-sistematización de experiencias de aprendizaje, que permitan comprender, interpretar, explicar, reconstruir, reflexionar y transformar creativamente la realidad productiva y de servicios en un contexto de desarrollo socioeconómico y humano sostenible. En este sentido las unidades docentes presentes en las empresas agropecuarias juegan un rol fundamental y a través de ellas las Prácticas Laborales Investigativas para gestionar la implementación de las estrategias y modos de actuación de los estudiantes (Serrano, 2019).

Por todo lo planteado anteriormente el trabajo tiene como objetivo, argumentar el rol de la gestión del conocimiento a través de la vinculación de los estudiantes a las entidades productivas.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el proceso de formación del Ingeniero Agrónomo, la gestión del conocimiento desde la vinculación a los espacios productivos, constituye una necesidad impostergable por la constante búsqueda e indagación de información que se necesita para poder resolver los principales problemas profesionales que se presentan continuamente en el proceso de producción agrícola como objeto de trabajo de este profesional.

El presente trabajo se realizó en la carrera Agronomía, en la Universidad Oriente, en el período comprendido entre el 2017 y 2020, a partir del diseño de un proyecto de investigación, insertado a un programa nacional. El proyecto estuvo dirigido a: La formación profesional y

capacitación de actores locales para el desarrollo sostenible agropecuario, dirigido a resolver problemas en función de la formación del pregrado y continúa. Tomando como muestra la matrícula de tercero cuarto y quinto año de la carrera en los curso 17-18, 18-19 y 19-20.

En la investigación se aplicaron diferentes métodos de investigación, dentro de los ***teóricos*** el ***análisis-síntesis,*** el cual se utilizó en todo el proceso de investigación, fundamentalmente para caracterizar epistemológicamente la gestión del conocimiento y en la determinación de las principales dimensiones de la gestión del conocimiento desde el proceso de formación, así como, para el procesamiento de los resultados de los instrumentos aplicados en el diagnóstico y evaluación de la intervención; ***inducción-deducción*** para determinar las relaciones que se establecen entre las diferentes dimensiones identificadas, así como, las interpretaciones en el contexto durante el desarrollo de la gestión del conocimiento en función de lograr la gestión de los principales procesos productivos; ***sistémico-estructural*** se utilizó para sistematizar la metodología previamente diseñada desde los resultados del proyecto en función de gestionar el conocimiento tomando como referencia el vínculo escuela-empresa con una visión interdisciplinaria y profesionalizada, que contribuya a perfeccionar la formación y el ***hermenéutico-dialéctico*** para interpretar los diversos presupuestos que se vinculan con la gestión del conocimiento.

Dentro de los métodos empíricos se aplicaron ***cuestionarios*** a estudiantes y ***entrevistas*** profesores y egresados de la producción para constatar la situación actual del problema y evaluar la nueva propuesta de trabajo, en los cuestionarios se tomaron como referencias las encuestas de satisfacción realizadas por el departamento de formación del profesional de la universidad; ***análisis de documentos*** para constatar información de carácter científico contenidas en los documentos importantes entre ellos modelo del profesional, y los informes finales de promoción de la carrera; ***observación a diferentes actividades docentes*** para obtener información acerca de la preparación alcanzada por los estudiantes en la dinámica del procesos de formación.

En todo proceso de formación siempre que existan las condiciones mínimas se va a desarrollar con un mayor o menor grado de satisfacción, pero en el caso de las carreras de formación técnica se requieren de mayores exigencias para garantizar el aprendizaje por parte de los estudiantes y la enseñanza por parte del docente de manera que ambas partes se sientan satisfecha. En la actualidad, se prioriza el aprendizaje del estudiante, es decir, aprender ya no es aprender por aprender, sino aprender a gestionar la información necesaria y aprender a tomar decisiones sobre el propio trabajo. Se pasa de qué se enseña a cómo se enseña y por consiguiente los roles del profesor y del alumno deben cambiar (Perera, 2020).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la carrera a partir de la aplicación de los métodos empíricos se pudo constatar a través de la encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes con respecto a cómo contribuye la práctica laboral a su preparación para resolver los problemas más generales de la profesión, en el primer curso objeto de estudio (17-18), arrojo un 69, 6 % de satisfacción de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto año y los principales criterios se sostenían en la necesidad de ejecutar las actividades prácticas en espacios productivos que le permitiera desarrollar habilidades típicas de la formación, e interactuar con la realidad productiva, identificar los principales problemas de la producción agrícola y diagnosticar sus causas.

En la entrevista a profesores se pudo apreciar que se desarrollan las actividades prácticas en áreas demostrativas como medio de enseñanza creadas por la carrera, porque aún no se disponía de unidades docentes y se estaba en un proceso de idenficación y diagnóstico de las entidades laborales de base. Además, argumentan que la habilidad fundamental de la formación es gestionar procesos productivos para lo cual se requiere de interacción con las entidades productivas y con los recursos humanos de la entidad productiva, para ir adquiriendo experiencias de labor de gestión productiva, a partir de las características de los espacios productivos.

Los egresados son del criterio que a pesar de culminar con el conocimiento básico para insertarse a la producción, necesitan aprovechar aún más el tiempo disponible para actividades prácticas en espacios netamente productivo donde desarrollar las habilidades y sentirse más identificado con el futuro desempeño profesional. Enfatizando en la necesidad de instrumentar las unidades docentes y las entidades laborales, como espacios para planificar actividades prácticas, la práctica laboral investigativa teniendo en cuenta que más del 50 % del fondo de tiempo de las asignaturas técnicas responde a clase práctica y la práctica laboral investigativa, además argumentan que por la alta matrícula que se tiene las áreas demostrativas no posibilita desarrollar determinadas habilidades.

En la revisión de documento: modelo del profesional se pudo catatar que el documento recoge con claridad que la formación del Ingeniero Agrónomo en el plan del proceso docente se incluye un fondo de tiempo básico dedicado fundamentalmente para que el estudiante realice

una estancia en un sistema de producción territorial donde demuestre las habilidades y conocimientos adquiridos y se vincule al proceso productivo y a la gestión del mismo.

En el documento: informe de promoción por semestre, se realizó un análisis de uno de sus indicadores (porciento de aprobados limpios) y se pudo constatar que la promoción teniendo en cuenta los aprobados limpios con respecto a la matrícula inicial de los curso 2016-2017 y 2017-2018, solo uno de los semestre no rebasa el 50 % para el tercer año, mientras que cuarto año no rebasa el 90 % y quinto año con mejores resultados, pero aun con ligeros descensos (Tabla 1).

Tabla 1. Resultado de promoción y porciento de aprobados limpios respecto a la matrícula inicial.

Curso	2016-2017		2017-2018		2018-2019		2019-2020	
Semestre	I Sem.	II Sem.	I Sem.	II Sem.	I Sem.	II Sem.	I Sem.	II Sem.
3ro	46,3 %	50,0 %	59,5 %	43,3 %	80,0 %	54,5 %	88,9 %	95,0 %
4to	82,4 %	86,5 %	67,6 %	78,8 %	94,1 %	100 %	100 %	97,1 %
5to	98,8 %	97,6 %	90,0 %	96,2 %	100 %	96,0 %	100 %	100 %

Se observaron diferentes actividades (10 controles a: cuatro clase práctica y cuatro prácticas laborales investigativa y dos clases metodológicas), donde se contactó el nivel de preparación del docente y la necesidad de gestionar espacios para lograr que el estudiante desarrolle las habilidades pertinentes. Corroborando que la construcción de un escenario de enseñanza y aprendizaje se convierte en un reto permanente para los docentes, entre los aspectos que se consideran valiosos, está el contexto desde una mirada integral, además comparte el criterio de que las instituciones de enseñanza deben mejorar constantemente los contextos de enseñanza centrándose en las necesidades y características de los estudiantes para que desarrollen un enfoque reflexivo (Aarón, 2016).

A partir de estos análisis en el colectivo de carrera, se asume que en el proceso de formación la inserción de los estudiantes en la entidad productiva puede considerarse una alternativa para gestionar el conocimiento, a partir de tener en cuenta que la entidad productiva es el principal medio de enseñanza de la formación, es el objeto de toda actividad investigativa, es un espacio importante para adquirir conocimientos, es el medio natural más importante para desarrollar habilidades profesionales, es la vía más práctica para demostrar y trasmitir conocimiento.

Espinoza (2018), planteó que la gestión del conocimiento tiene el fin de transferir el conocimiento desde el lugar donde se genera hasta el lugar en donde se va a emplear, por lo que la interacción entre la universidad y la empresa cada día se hace inevitable. Báez, et al. (2018), es del criterio que no es posible concebir la gestión del conocimiento del actor agropecuario sin un proceso interactivo entre educación y trabajo. La principal misión de la gestión del conocimiento es crear un ambiente en el que el conocimiento y la información disponibles en una organización sean accesibles y puedan ser usados para estimular la innovación y mejorar la toma de decisiones.

Cuando el estudiante aprende haciendo, se ven mayormente motivados, participan activamente, discuten, se autocritican constructivamente, proponen ideas, soluciones, se asignan roles en base a su propia experiencia conocida y desarrollada en el aula (Aburto, 2018). La gestión del conocimiento debe promover aprendizaje práctico, conceptual, productivo, económico y social, valores y actitud positiva ante el desarrollo individual y comunitario (Báez, et al., 2018). La gestión del conocimiento adquiere importancia en la medida que apoya la estrategia empresarial. Se trata de contar con una estructura que permita estimular la comunicación y con una actitud abierta al cambio, para influir y facilitar la asimilación tecnológica (Pacheco, 2016).

De ahí que, como parte del trabajo metodológico de la carrera, en correspondencia con línea de dirección del aprendizaje con un enfoque integrador desde relaciones interdisciplinar teniendo como centro la disciplina principal integradora. Considerando el rol de la gestión del conocimiento a partir del vínculo con la empresa, se determinaron las dimensiones esenciales de la gestión del conocimiento que se pueden lograr desde el vínculo con la empresa a partir de la inserción del estudiante desde el componente académico, laboral e investigativo. Considerando el concepto de dimensión, según Horruitinier (2007), para caracterizar el modo en que un proceso puede ser estudiado, analizado, desde diferentes posiciones, enfoques, en correspondencia con un propósito particular en cada caso.

La dimensión expresa, por tanto, la perspectiva desde la cual se analiza un determinado proceso en circunstancias específicas. De ahí que la gestión del conocimiento desde la inserción en la entidad productiva como parte del

vínculo se aborde desde la dimensión de la ***generación de conocimiento***, la ***trasmisión de conocimiento*** y la ***aplicación de conocimiento***, que propician una mayor y mejor comprensión del conocimiento por parte del estudiante en el proceso de formación desde la realidad productiva y desde la materialización de los procedimientos lúdicos de la formación: aprender a aprender y aprender haciendo, resolviendo los problemas profesionales, preparando el hombre para la vida, con fin de gestionar eficientemente los procesos productivos en los diferentes sistemas productivos.

Las dimensiones se concretan a partir de la adecuada planificación del proceso docente, teniendo en cuenta el objetivo del año académico y las potencialidades de las entidades laborales de base y las unidades docentes, donde las asignaturas complementan la formación y se destaca el rol de la asignatura integradora en el nivel año. En este proceso de vinculación del estudiante a los contextos productivos agropecuarios se sistematiza la metodología de la empresa como un complejo docente-investigativo-productivo.

La creación del conocimiento, se significa a partir de reconocer que la universidad ha estado siempre centrada en el conocimiento y su gestión. La generación de conocimiento se estimula en la carrera desde los diferentes niveles de trabajo metodológico dígase las disciplinas y el año académico y se concreta en la preparación de asignatura (en las tareas docentes en los planes de clases, en las guías de estudios y de prácticas, así como, en las orientaciones para el trabajo de curso), que contribuyen a la adquisición de conocimiento por los estudiantes. La rotación sistemática por contexto productivo es una de las vías más efectiva para generar nuevos conocimientos ya sea para incorporarlo a su cultura como agrónomo o para emplearlo como fuente de motivación para resolver un problema, llegando al dominio de los modos de actuación profesional.

Esta inserción en las entidades productivas agropecuaria desempeña un rol muy importante en la creación del conocimiento porque el estudiante comienza a comprender la esencia de los procesos productivos en los diferentes sistemas productivos, aprenden a relacionar, a encontrar y establecer conexiones, que permitan construir el conocimiento, pero además le facilita su adaptación al entorno laboral. Las nuevas situaciones de aprendizaje de los sistemas productivos hacen que el estudiante descubra cómo penetrar en su esencia para extraer y procesar nuevos conocimientos desde los gabinetes, el campo, el laboratorio, los polígonos, etc., privilegiándose el aprendizaje participativo. En tal sentido, este proceso es inherente a todos los actores que intervienen en la formación, los cuales necesariamente deberán explorar sus propios conocimientos y determinar sus potencialidades y carencias. En este proceso de formación la integración de todos los actores que en él intervienen, es vital para el éxito de la gestión del conocimiento.

La inserción del estudiante en la unidad docente y en las entidades laborales de base desde los primeros años facilita que el estudiante comience identificar el conocimiento esencial de su formación a partir de la necesidad de identificar especies de plantas y animales, conocer su manejo. No solo identifica el conocimiento sino que lo interpreta y en la medida que puede emplearlo aumenta su preparación personal y colectiva, expresado en el desarrollo de habilidades profesionales necesarias para lograr gestionar un proceso productivo (preparar suelo, sembrar, controlar malezas, fertilizar, regar, injertar, medir área, identificar plagas, controlar plagas, entre otros), es decir los prepara para actuar en las diferentes esferas de actuación profesional de manera exitosa.

En el proceso de formación la inserción en la entidad productiva es una de las vías más esenciales para contribuir a gestionar el conocimiento y constituye un soporte fundamental para garantizar la preparación del estudiante desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista. Escorcia & Barros (2020), sugirieron que las instituciones de educación superior desarrollen espacios físicos y/o virtuales, donde los estudiantes puedan almacenar y compartir el conocimiento generado en las aulas de clase.

La trasmisión del conocimiento es una dimensión que no se desliga de la creación y generación del conocimiento, sino más bien que se complementan desde este proceso de inserción a partir de considerar que el estudiante llega a la entidad productiva con un conocimiento previo, sustentado esencialmente sobre una base teórica, con deficiente desarrollo de habilidades y capacidad para integrar conocimiento y a partir del proceso de intercambio con los especialistas, técnicos y productores, como parte de los actores de la entidad como complejo docente-investigativo productivo, puede ser capaz de trasmitirle el conocimiento teórico, de modo que ellos puedan integrarlo a su desempeño productivo en la empresa como argumentó Rodríguez (2019), pero a la vez se aprovechan de las tecnologías técnicas y sociales que le facilitan también el desarrollo de habilidades.

El estudiante a partir de la base teórica (conocimiento) que recibe en el aula, al insertase en la entidad productiva logra enriquecer inexplicablemente su nivel de preparación, aprehende a partir del desarrollo de habilidades práctica, de las experiencias trasmitidas por los

especialistas de la producción y hasta del conocimiento empírico de los productores. Además fortalece sus valores, es capaz de tener un mejor poder análisis y comprensión, de participar de forma activa en la solución de un problema desde los trabajos de curso y culminación de estudio, es decir, les permite acceder a un nivel más complejo, constituyendo una forma de aplicar el conocimiento adquirido desde el vínculo con el contexto productivo o entidad productiva y a interiorizar la necesidad de proteger el medio ambiente.

La aplicación del conocimiento le permite comprender al estudiante que la práctica cotidiana facilita proyectar sus nuevas necesidades de aprendizaje en función de perfeccionar su preparación profesional. De ahí la necesidad de preparar al estudiante para trazar estrategias de intervención que sean socialmente justas, culturalmente aceptables, naturalmente sanas, legalmente permitidas y económicamente viables, conduciendo a la sostenibilidad y la sustentabilidad de los ecosistemas agropecuarios, como parte de su gestión del conocimiento.

En el plan de estudio, según el Modelo del Profesional, se distinguen tres niveles que se dan en el tiempo, que en su implementación sistémica irán logrando la adquisición de los conocimientos necesarios y el desarrollo de las habilidades que requiere un Ingeniero Agrónomo para su desempeño profesional. Se identifica: un *nivel preparatorio* donde se trabaja la preparación básica del profesional y la familiarización con la carrera, un *nivel pre-profesional* donde se profundiza en la formación científico técnica desde las disciplinas básico-específicas y se introducen los campos de acción para el desempeño profesional y un *nivel profesional* donde se ejercitan los conocimientos y habilidades adquiridos en los niveles precedentes y se apropia del modo de actuación del profesional al enfrentar diferentes situaciones de la realidad productiva.

El desempeño en las unidades docentes y entidades laborales de base, está en correspondencia con los niveles de formación que se establecen en el modelo del profesional y se concretan en el nivel año académico. La gestión del conocimiento juega un rol importante en cada uno de los niveles de formación, a partir de considerar que la estructuración de los niveles responde a un empoderamiento gradual del conocimiento necesario para llegar a gestionar los procesos productivos en los diferentes sistemas productivos. De ahí que, en dependencia del sistema de conocimiento de las asignaturas del año, se identifica a partir de la sistematización de la metodología de la empresa como: complejo docente-investigativo-productivo (resultado del proyecto) la entidad productiva donde se inserta el estudiante.

Desde el primer nivel de familiarización y de preparación básica el estudiante como ser social que potencialmente genera desarrollo, comienza a realizar una interpretación del contexto a partir de sus necesidades de aprendizaje, dirigido fundamentalmente a caracterizar la empresa e identificar los principales procesos productivos. Este proceso contribuye a que el educando aprenda a estimular su imaginación creadora, a evaluar la influencia de las variables climatológicas y su impacto positivo y negativo en los diferentes cultivos, a diferenciar y a apreciar lo bello de la naturaleza, a asumir posiciones y emitir juicios y valoraciones justas.

En segundo y tercer año se correlaciona con el nivel preprofesional, interactuando con todas las asignaturas de la formación técnica en este momento de la formación, la interacción con las entidades productivas promueve un impacto significativo en la creación y generación de conocimiento y a la vez se va generando un intercambio de conocimiento con los especialistas y productores, se apodera de las actualizaciones técnicas y tecnológicas. En este nivel académico cada estudiante sistematiza a partir de una práctica en su localidad, donde diagnóstica un problema técnico que su solución sea por la vía investigativa y procede a diseñar e implementar acciones para su posible solución, que puedan conllevar a mejoras productivas. Aplicar conocimiento para un agrónomo implica convertir el conocimiento en un resultado valioso para la entidad productiva, es decir, para incrementar la producción de alimentos, como por ejemplo a partir del conocimiento de varios clones de yuca, establecer una estrategia clonal que posibilite tener yuca todo el año, cuando se necesita alimentar un rebaño con alternativas a partir del conocimiento de las propiedades de las diferentes plantas proteicas se pueden elaborar recetas alimenticias.

El nivel profesional que se hace corresponder con el cuarto año y quinto año, según plan de estudio, donde se ejercitan los conocimientos y habilidades adquiridos en los niveles precedentes, se evidencia la aplicación del conocimiento, que tiene como finalidad la solución de problemas de la profesión y deviene en un proceso dinámico que se complementa a partir de sintetizar la interpretación contextualizada del conocimiento técnico, conducentes a garantizar la apropiación de conocimientos de las ciencias agrícolas y biológicas propiciando una mejor comprensión de la realidad, así como, hacer un mejor uso, conservación y protección de los ecosistemas agrícolas. Desde las asignaturas integradora del año se diseñan, orientan y controlan las actividades integradoras que responden al objetivo del año, dirigidas a desarrollar habilidades investigativas y a la gestión de los procesos productivos, como por ejemplo de determinan

dosis idóneas de aplicación, mejores clones, variedades o especies a establecer en un contexto determinado, se dirigen proceso productivos como: siembra, control de maleza, entre otros procesos.

Por tanto, la gestión de un proceso productivo se realiza sobre la base del conocimiento y experiencia de aprendizaje adquirida por el alumno en su proceso de formación y los conlleva a generar nuevos conocimientos e innovaciones que les permiten resolver nuevas situaciones reales. La gestión del cocimiento a partir del vínculo con la entidad productiva en la carrera ha contribuido a: (*i*) promover el aprendizaje participativo, (*ii*) mejorar la calidad de docencia, porque se enriquece de práctica y las experiencias, (*iii*) facilitar el trabajo en función de la demanda del sector agropecuario, (*iv*) facilitar la generación de nuevos conocimientos en la busca de nuevas alternativas para solucionar problemas de la producción como la nutrición y control de plagas sobre la base ecológicas, (*v*) promover la innovación mediante la transferencia de conocimiento y (*vi*) preparar al estudiante para la toma de decisiones, desde el contexto productivo.

Desde el proyecto de investigación, ***Formación profesional y capacitación desde la integración de actores locales para un desarrollo agropecuario sostenible***, se sistematizan y se implementan nuevos resultados de investigación, que responden a la gestión del conocimiento en el proceso de formación del Ingeniero Agrónomo como una vía para lograr gestionar los procesos productivos, entre ellos se encuentra: "Sistematización de la metodología para el funcionamiento de la entidad productividad como complejo científico-docente-productivo". El resultado responde a la sistematización de una metodología anteriormente diseñada para concebir la empresa como un complejo científico-docente-productivo, que transita desde la preparación del personal y su sensibilización con y para el cambio hasta la implementación, concepción que viabiliza la gestión del conocimiento desde el proceso de formación del Ingeniero Agrónomo.

La implementación de esta metodología que tiene como objetivo aprovechar las potencialidades de la entidad productiva para la gestión del conocimiento, como alternativa que contribuyan con la gestión de los procesos productivos desde contextos reales de aprendizaje, así como, superar al claustro de ambas entidades y contribuir con el proceso productivo de la entidad productiva, lo que se traduce en una vía esencial de gestión del conocimiento en el proceso de enseñar y de aprender, donde el docente planifica y organiza el contenido de la asignatura en función de las potencialidades contexto de aprendizaje y el estudiante aprende desde la dinámica de aprender haciendo y hacer aprendiendo.

La sistematización de la metodología en esencial facilito la generación, la trasmisión y aplicación de nuevos conocimientos a partir de la adecuada planificación y organización del vínculo con la empresa para lograr que estudiantes y colectivo pedagógico, desde el proceso de planeación docente, visualicen el algoritmo de acciones para gestionar un proceso productivo. La sistematización se realizó en las unidades docentes aprobadas en 2018, entre ellas: UBPC "La Calabaza" del municipio Segundo Frente, en la Estación Experimental de Café, en el municipio Tercer Frente y en Estación Territorial de la Caña de Azúcar en el municipio Palma Soriano. Por esta vía de gestión del conocimiento se alcanza un impacto social a través de la mejora la preparación de los profesionales en formación y en la preparación de los especialistas, técnicos y productores de la entidad productiva.

Además, como parte de la sistematización de esta metodología también se derivaron otros resultados en el proyecto que tributan a la gestión del conocimiento en la carrera, como la Metodología para la evaluación de la degradación de los servicios ecosistémicos y la degradación de los suelos, instrumentada en tres Cooperativas de Crédito y Servicio: Nueva Vida, Villa Angelina y Finca de Permacultura del 30 de noviembre. La gestión del conocimiento en la carrera, desde estos resultados logro impactos científico a partir de la labor investigativa de estudiantes y docentes como se evidencia con la participación en siete eventos, un curso posgrado y dos artículos y cinco tesis de pregrado.

Los resultados en las encuestas de satisfacción en el último año evaluado 19-20 evidenciaron que el reconocimiento por parte de los estudiantes de la contribución de la práctica laboral a su preparación para resolver los problemas más generales de la profesión fue del el 100 % y la promoción en tercero, cuarto y quinto fue del 95 %, 97,1 % y 100 % respectivamente. Lo anterior demuestra el rol de la gestión del conocimiento desde la vinculación a las entidades productiva, como una herramienta efectiva en el aprendizaje de los estudiantes.

Un proceso organizado de gestión del conocimiento a partir del vínculo con la entidad productiva puede facilitar el desarrollo del proceso de formación del Ingeniero Agrónomo y como plantearan Estrada & Benítez (2010), la gestión del conocimiento resulta indispensable para lograr la enseñanza presencial, semipresencial y a distancia de mayor calidad, no solo por lo que esto significa para los estudiantes, sino también para los profesores.

CONCLUSIONES

El vínculo con las entidades productivas es una vía muy práctica para capturar, organizar y almacenar el conocimiento y luego transformarlo en un activo intelectual en beneficio de la gestión para producir alimentos. Gestionar conocimiento, promueve más conocimiento, lo que se traduce en planes de aprendizaje continuo para promover la eficiencia en la formación.

La gestión del conocimiento en la formación del agrónomo es un proceso que asegura el desarrollo y la aplicación de los saberes al proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la relación dialéctica entre las dimensiones y los niveles de formación lo que propicia una mayor y mejor comprensión de la realidad, así como, la materialización del aprender a aprender. La metodología para el funcionamiento de la empresa como un complejo científico-docente-productivo, es una herramienta viable para promover la gestión del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aarón-Gonzalvez, M. A. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, 25, 34-48.

Aburto-Jarquín, P. (2018) *Reflexiones sobre la Metodología de Aprender haciendo, una guía para los profesores y un acercamiento a los escenarios de aprendizajes*. UNAN https://www.unan.edu.ni.index.php.artículos-entrevistas.

Arechavala-Vargas, R., & Sánchez-Cervantes, C. F. (2017). Las universidades públicas mexicanas: los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, *46*(184), 21-37.

Báez-Hernández, A., Hernández-Medina, C. A., Perdomo-Vázquez, J. M., Garcés-González, R., & Alibet-Carrasco, M. (2018). Modelo de gestión del conocimiento para el desarrollo agropecuario local. *Estudios sociales*, *28*(51), 1-26.

Calvo-Giraldo, O. (2018). La gestión del conocimiento en las organizaciones y las regiones: una revisión de la literatura. *Tendencias*, *19*(1), 140-163.

Escorcia-Guzmán, J., & Barros Arrieta, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, *26*(3), 83-97.

Espinoza-Freire, E. E. (2018). Gestión del conocimiento mediado por tic en la Universidad Técnica de Machala. *Fides Et Ratio*, *16*(16), 199-219.

Estrada-Sentí, V., & Benítez Cárdenas, F. (2010). La gestión del conocimiento en la nueva universidad cubana. *Universidad y Sociedad*, *2*(2), 1-7.

Fuentes, B. (2010). La gestión de conocimiento en las relaciones académico-empresariales. Un nuevo enfoque para analizar el impacto del conocimiento académico. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Valencia.

Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, *17*(Winter Special Issue), 109-122.

Gutiérrez-Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias Pedagógicas*, 31, 83-96.

Horruitinier-Silva, P. (2007). *El proceso de formación. Sus características*. En, P. Horruitinier-Silva, La universidad cubana: el modelo de formación. (pp. 15-57). Editorial Universitaria.

Larrán-Jorge, M., & Andrades-Peña, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *6*(15), 91-107.

Morales-Rodríguez, I., & Cruz-Acosta, Y. (2018). El proceso de formación del profesional en la Educación Superior cubana. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (abril 2018). https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/formacion-profesional-cuba.html.

Núñez-Jover, J., Félix-Montalvo, L., & Pérez-Ones, I. (2006). *La gestión del conocimiento, y la innovación en la nueva universidad: una aproximación conceptual*. En, D. Hernández-Gutiérrez., F. Benítez-Cárdenas., Y. Sánchez-Hernández y S. A. Manzano-Rivera, La Universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento de un colectivo de autores. (pp. 5-20). Editorial Félix Varela.

Pacheco-Ortiz, J. (2016). *Importancia e impacto de la gestión del conocimiento*. GESTIOPOLIS. https://www.gestiopolis.com/importancia-e-impacto-la-gestion-del-conocimiento.

Perera, H. (2020). Reseña del libro Aprender y enseñar en la universidad hoy. Una guía práctica para profesores. *Intercambios*, *7*(1), 104-109.

Rodríguez-Segundo, M. C. (2019). Impacto de la gestión del conocimiento en el desempeño de hoteles tres estrellas de Miraflores. (Tesis para Licenciado en Administración Hotelera). Universidad San Ignacio de Loyola.

Serrano-Alberni, R. (2015) Modelo de la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de la medición de cantidades de magnitudes físicas en sistemas agropecuarios, como competencia profesional básica del técnico medio en agronomía. (Tesis Doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógica "Frank País García".

Serrano-Alberni, R., Socarras-Sánchez A., & Baute-Mayet, M. (2019) Potencialidades de la unidad docente "Julio Trigo" para el tratamiento a las estrategias curriculares durante las prácticas laborales investigativas. (Ponencia). *6ta Conferencia Científica Metodológica de la Universidad de Oriente*. Santiago de Cuba, Cuba.

Tobón, S., & Núñez-Rojas, A. C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 58, 27-39.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

17

LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LA EDUCACION. ENCUENTRO Y DESENCUENTROS TEÓRICOS PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN COLOMBIA

THE ARGUMENTATIVE JURISDICTION IN EDUCATION. THEORETICAL MEETING AND DISCOUNTERS FOR A DIDACTIC PROPOSAL IN COLOMBIA

María Cristina Soto Fraga[1]
E-mail: mariasotofraga@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5068-9956
[1] Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología. Panamá.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Soto Fraga, M. C. (2021). La competencia argumentativa en la educación. Encuentro y desencuentros teóricos para una propuesta didáctica en Colombia. ***Revista Conrado, 17(82)***, 152-163.

RESUMEN

Uno de los principales conflictos que enfrenta el investigador en Ciencias de la Educación es, la amplia gama de posiciones y perspectivas que anulan cualquier posible consenso. Sin embargo, los encuentros y desencuentros teóricos y metodológicos constituyen un punto de referencia obligado para elaborar nuevas propuestas. En este artículo se acotan las posiciones que confirman la necesidad de asumir esta perspectiva con el objetivo de dejar sentadas las pautas que deberán seguirse al elaborar una propuesta didáctica para el contexto educativo colombiano. Resultado de un proceso de sistematización teórica, se delimitan las posiciones que cada uno de los autores referenciados aportan y se develan los vacíos teóricos y metodológicos que aun configuran la formación y desarrollo de la competencia argumentativa en el sistema educativo colombiano. Al identificar los encuentros y desencuentros, se asumen dos criterios básicos la conceptualización, y las características didácticas del proceso, desde las cuales emergen las alternativas que se proponen como pautas para la toma de decisiones didácticas.

Palabras clave:

Intercuturalidad, competencias argumentativas, competencias básicas y específicas.

ABSTRACT

One of the main conflicts faced by the researcher in Educational Sciences is the wide range of positions and perspectives that nullify any possible consensus. However, theoretical and methodological encounters and disagreements constitute an obligatory point of reference to elaborate new proposals. This article outlines the positions that confirm the need to assume this perspective in order to establish the guidelines that should be followed when developing a didactic proposal for the Colombian educational context. Result of a process of theoretical systematization, the positions that each of the referenced authors contribute are delimited and the theoretical and methodological gaps that still shape the formation and development of argumentative competence in the Colombian educational system are revealed. When identifying the encounters and disagreements, two basic criteria are assumed: conceptualization, and the didactic characteristics of the process, from which the alternatives that are proposed as guidelines for making didactic decisions emerge.

Keywords:

Interculturality, argumentative skills, basic and specific skills.

INTRODUCCIÓN

Con una amplia gama de interpretaciones las competencias son concebidas como el "conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Implica ***conocer, ser y hacer***.

Las competencias se deberían abordar como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas; en la que se combinan, conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

Esta posición, ha permitido considerar que la formación y desarrollo de las competencias; constituyen un proceso complejo, pues tiene lugar en la acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades, con el objetivo de construir y transformar la realidad, desde la que se integran el saber, el ser, el saber conocer y el saber hacer, capacidades y disposiciones para la actuación.

En el marco de la educación, las competencias se entienden como un saber hacer o la facilidad de poner el conocimiento a disposición para la realización de acciones o productos que permitan enfrentar las situaciones que se presenten en la cotidianidad. Así, esta noción de competencia se cimienta en dos bases: el conocimiento (en su sentido más amplio) y la capacidad de actuación.

Estas bases han confluido en una sola noción de competencia, según la cual para ser competente no basta con poseer el conocimiento. Según Murillo & Castañeda (2007), el conocimiento se debe utilizar adecuadamente en un contexto determinado, cuyas reglas y herramientas comunicativas le permitan al sujeto adaptarse a las diferentes situaciones en su dinámico medio sociocultural.

Es así que, la formación por competencias deben tener las siguientes características: Enfocarse en los estudiantes (con sus competencias de entrada y competencias de egreso), gestionar el talento humano, asumir un proceso sistemático de selección, evaluación, promoción y capacitación de docentes y directivos, en aspectos relacionados con la vida cotidiana, la sociedad, las disciplinas, de la investigación y del mundo productivo laboral.

Basada en esta posición, en el nuevo milenio la educación debe ofrecer para el desarrollo integral del ser humano, de la naturaleza y de los saberes y en este orden de ideas, se proclama la necesidad de convertirlo en el protagonista del proceso, gestor de la construcción cooperativa del conocimiento y un sujeto autónomo y participativo desde el cual desarrolle la competencia argumentativa oral y escrita.

En esta tarea se identifica el papel de la educación escolarizada. Así, se espera que, en todas las áreas curriculares deban conseguir que los estudiantes sean capaces de desarrollar competencias básicas y específicas. Dentro de las primeras, se encuentra la interpretación, la argumentación y la solución de problemas. Entre las competencias específicas de cada área, se espera que los estudiantes puedan comprender, analizar, componer todo tipo de textos, orales o escritos, reflexionar, inferir, criticar y formular. Pero, es necesario comprender y asumir que los procesos argumentativos no se limitan exclusivamente al currículum escolar. En todos los ambientes en que los estudiantes se forman, esta competencia puede y debe desarrollarse en los escolares.

Por tanto, considerado un aprendizaje transversal, la competencia argumentativa se inserta en las diferentes áreas del currículo y se identifica como un tipo de estrategia de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, se asocia al desarrollo de la capacidad crítica y analítica teniendo en cuenta el proceso evolutivo del estudiante, sobre todo, al tomar en consideración que en la argumentación conduce a la integración y cualificación de los saberes y a su vez a la formación autónoma de los estudiantes.

En efecto, durante más de una década, este tema ocupa a los profesionales de la educación, didáctica e investigadores colombianos; pues; Colombia todavía presenta grandes falencias en el área de lectura, que es donde se espera que se desarrolle y evalúe la competencia argumentativa, tal como demuestran los resultados de las pruebas del Programme for International Student Assesment (PISA) del 2018. Colombia ocupó el lugar 58 con 412 puntos en lectura, 391 en matemáticas y 412 en ciencias.

Estas cifras son preocupantes si se tiene en cuenta de acuerdo con estos resultados, en Colombia, el 50 % de los estudiantes alcanzaron al menos el Nivel 2 de competencia lectora. Sobre esta base, se afirma que, como mínimo, los estudiantes pueden realizar acciones como "*identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque algunas veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les instruye explícitamente para hacerlo*". (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2018)

También, se estableció que los estudiantes pueden manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de

la información; pero, los bajos resultados se vieron relacionados con los factores socioeconómicos, el tipo de institución educativa y los recursos disponibles para este fin. Ante esta situación, la comunidad educativa ha sedimentado los mitos de que la tarea de la escuela concluye cuando se logra la competencia interpretativa; que la argumentativa no es para todos y la propositiva constituye una especie de utopía.

El análisis de esta idea confirma que, en todo caso, las valoraciones, evaluaciones o resultados de exámenes o pruebas, tienen un sistema que indica el mínimo básico aprobado que está directamente asociado con el logro de la competencia interpretativa, y, como si fuera poco, se deja a la voluntad particular o a la situación, contexto o esfuerzo personal del estudiante o su familia. Por eso, constituye un trabajo adicional, desarrollar la competencia argumentativa y la propositiva.

En efecto, el desarrollo de la competencia argumentativa escrita es la que se prioriza y la oral, no se menciona de manera explícita en la normativa, sino que queda en las regulaciones escolares del currículo específico de la educación media, aun cuando no existan directrices para desarrollarla.

Esta situación identificada como un problema educativo de naturaleza pedagógica, curricular y didáctica se asumió como un tema del estudio del proyecto de formación doctoral en la UMECIT (Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología). La aproximación al tema mediante la sistematización teórica de las principales concepciones que vienen matizando las decisiones didácticas en la enseñanza de la competencia argumentativa, resultó una tarea asociada al análisis de contenido, la reflexión crítica como la determinación de los aspectos esenciales para nuevas propuestas.

El análisis se centró en el contexto iberoamericano y, en particular, el caso colombiano. Este ejercicio se ha dirigido a la caracterización de posiciones y su contrastación en función de identificar las regularidades que, desde el punto de vista curricular, y en particular didáctico, marcan las prácticas formativas de la argumentación, asumida como competencia compleja; pero; de primer orden en el desarrollo de la personalidad.

Como síntesis de la amplia revisión de investigaciones y de las referencias que en ocasiones se incluyen en los autores consultados, se ha logrado determinar hacia dónde deben orientar los profesores e investigadores los estudios y prácticas en este tema.

DESARROLLO

La argumentación pertenece al registro de las conductas lingüísticas efectivas que se desarrollan tanto en la escuela como en la vida cotidiana, por tanto, es preciso reflexionar acerca de cómo lograr que los estudiantes sean capaces de argumentar y de ajustar sus argumentos, escritos y orales a los requerimientos propios del contexto comunicativo en que se desarrollan.

Al respecto, un amplio marco referencial sostiene que la argumentación como lógica posee un carácter universal dado que se habla en todas las disciplinas y saberes de la actividad humana. No obstante, argumentación y lógica no tienen un lugar específico en los currículos escolares, a pesar de que en realidad este proceso, pueden iniciarse desde una edad temprana.

Los psicólogos aseguran que los niños, sólo son capaces de sostener una opinión hacia los 10-11 años, y pueden dar forma a su texto y distanciamiento del mismo hacia los 13-14 años y de tener el dominio de la negociación hacia los 16 años. Sin embargo, un niño argumenta mucho antes de los 10-12 años, probablemente no con la rigurosidad exigida; y que, en efecto, la escuela no ha asumido su enseñanza en la relevancia que se necesita.

Se confirma así que el tema de la argumentación como competencia escolar, ha generado diversas reflexiones en las que se comparte la responsabilidad de diferentes disciplinas, lo cual ha consolidado, debates y perspectivas que han dado lugar a un amplio rango de conceptualizaciones. Entre estas, se destacan principalmente tres: la que se enfoca en la filosofía, la perspectiva lógica, y la perspectiva lingüística.

La primera, deriva de los estudios de Aristóteles y la tradición grecolatina, en la que se considera la argumentación como una de las ramas de la retórica. A partir de la cual, se proponen un discurso persuasivo, cuyo objetivo es promover un contacto intelectual y la importancia de establecer relaciones sociales que posibiliten la argumentación.

Desde la segunda perspectiva lógica, resalta la argumentación como una actividad lógica-discursiva, en la que se intercambian juicios sobre una situación entre varios oradores. Por un lado, son de tipo lógico, porque representa operaciones establecidas de pensamiento desde la perspectiva de la lógica formal; y son discursivas porque hacen referencia a un pensamiento de tipo verbal.

Estas dos perspectivas fueron predominantes hasta principios de los años 70, cuando toman interés el estudio de una perspectiva lingüística de la argumentación. En esta proponen que dentro del mismo sentido semántico de

enunciado o premisa se encuentra una forma de influenciar; y argumentar es actuar en el enunciado de manera que permita desencadenar conclusiones, lo cual explica la intención de dirigir u orientar el diálogo del que son parte.

Sobre este proceso, es pertinente tener en cuenta que ***"la argumentación buscará efectos diferentes y utilizará cada vez métodos apropiados, tanto para el objeto de un discurso, como para el tipo de auditorio sobre el cual quiere actuar"***(Pelerman, 1989, p. 7) Pero, según Gardner (1995), si se centra la mirada en la inteligencia lingüístico-verbal, se puede encausar el saber a través de la palabra, el diálogo, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje).

En este mismo orden, por más de seis décadas, la referencia al tema es recurrente en su delimitación conceptual y la exposición de su estructura interna. Pero, la génesis de propuestas para desarrollar la argumentación se encuentra en los trabajos de Kuhn (1994), acerca del razonamiento argumentativo en una población de adolescentes y jóvenes adultos y en el que se concluyó que este es un proceso integral que se expresa a partir de: la formulación de la hipótesis, argumentación, contra argumentación, conectores, conclusiones.

La selección de cada uno de los que aquí se referencian, está asociada a dos criterios básicos: el aporte que hacen a la comprensión no solo de la definición, sino de la utilizada y contribución al desarrollo cognitivo del estudiante. Una síntesis cronológica de las aportaciones se incluye a continuación:

La argumentación está relacionada con un conjunto de técnicas que pueden ser conscientes o inconscientes y que intentan influir, reforzar e incluso transformar creencias y comportamientos de las personas que son objetivo. Mientras, desde una perspectiva más lingüística, se define como un acto de habla, que busca obtener un entendimiento lingüístico y desde la que una comunidad intersubjetiva logra un consenso un acuerdo normativo y una mutua confianza (Herrera Salina & Rodríguez, 2008).

Luego, el acto argumentativo consiste, por tanto, en afirmar determinada postura de percepciones u opiniones propias sobre temas, frente a las posturas de otros, mientras se analizan las posibles opiniones comunes o contrapuestas. Es desde esta postura que se justifica la necesidad de superar la elemental transmisión de los contenidos y proceder el desarrollo de habilidades de pensamiento; pues, el desarrollo de esta competencia llevaría a que el estudiante genere un discurso congruente, convincente y apropiado con su espacio y circunstancias, algo que facilita los procesos dialógicos.

Por tanto, es preciso asumir que la argumentación constituye un medio para el entendimiento lingüístico, y es por medio de la intersubjetividad que proporciona que se logra el consenso comunitario que se convierte en el saber, en un acuerdo normativo y una mutua confianza.

Entonces, definir la argumentación como un proceso lógico, lingüístico y discursivo, ligado al curso del pensamiento, cuya finalidad es la defensa y sustento de proposiciones, la convierte en una habilidad del pensamiento, que permite que las ideas sean puestas en juicio y crítica de otro, mediante herramientas como el diálogo, el debate o la discusión.

Luego, se considera concluyente que para inicios del siglo XXI la argumentación es considerada como un discurso que se destina a solucionar opiniones en conflicto y que resulta posible debido a la evaluación de la plausibilidad de las posturas en cuestión. Dicha evaluación es interdependiente de la capacidad de los interlocutores para resolver los problemas que se presentan durante el diálogo.

Sin embargo, la capacidad argumentativa de los estudiantes puede resultar incompleta y poco sólida, aun al ingresar en la universidad, tanto por sus contenidos discursivos como por su estructura argumentativa. Esto es debido, en buena medida, a que el profesorado de las distintas etapas educativas apenas introduce en sus clases la enseñanza metódica de la argumentación.

Esta postura justifica que sea pertinente situar la reflexión en la complejidad de la argumentación y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico. Al respecto sugiere y establece la relación problemática entre las perspectivas contemporáneas acerca de la argumentación, su transposición didáctica y los objetivos de la enseñanza.

Otra de las investigaciones se orienta a evaluar la eficacia de la intervención que fomente el desarrollo de habilidades argumentativas, incluyen tres aspectos de habilidad del argumento: cantidad de razones que un participante tiene disponibles en su base de conocimiento sobre el tema, como posibles componentes de un argumento; calidad del argumento producido; y calidad del discurso argumentativo que produce un participante en los diálogos con un compañero. Estos aspectos, identificados en los argumentos individuales de los estudiantes pueden mostrar el estado actual y los avances en las competencias del discurso argumentativo.

Es evidente que, si bien en estas investigaciones se han abundado mucho en los aspectos pragmáticos y

lingüísticos del discurso argumentativo, se ha avanzado en concebirla como una competencia cognitiva; pero, al mismo tiempo se observa una carencia de instrumentos que permitan conocer con relativa facilidad los niveles y componentes de la competencia argumentativa que puede presentar el alumnado.

Desde esta perspectiva se asume la relevancia de estudiar la argumentación en función de generar un estatus epistemológico y pedagógico que aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje sobre todo en lo referente al desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas e interculturales que le permiten al estudiante razonar y defender sus propias opiniones e ideas.

Todo esto lleva a legitimar la importancia de la competencia argumentativa en el ámbito social y académico, no sólo como un requisito o un paso dentro de la estructura pedagógica, sino como un eje que sostiene todo tipo de didáctica o metodología aplicable a un entorno de aprendizaje e incluso si este fuese intercultural (Ramírez Bravo, 2018).

En América Latina, específicamente en Chile, los aportes que reconocen Risco del Valle (2018); y Solar-Bezmalinovic (2018), resultan esenciales para comprender el alcance que la argumentación llega a tener y los cuales se exponen a continuación.

Por un lado, se asume que la argumentación como una práctica social y discursiva inmersa en actos comunicativos que permite la apertura de la construcción de conocimientos y el desarrollo de una posición crítica y reflexiva ante diversas situaciones. Se advierte así que el objetivo de la enunciación sí determina la aparición de pautas auto-argumentativas de reflexividad avanzada. Más aun, asume que el contexto retórico determina su configuración semiótica y, con esto, su nivel de reflexividad

Por otro lado, los trabajos en el aula, develan que la interacción argumentativa oral en clases de Lengua castellana y comunicación del nivel medio que es el profesor y no los compañeros que están participando, los que favorecen la discusión o debate.

El vacío encontrado en torno a la reflexión en este tema en los años subsiguientes la solventa los autores, cuando alude a las prácticas de lectura y escritura un carácter funcional e instrumental en la formación de los maestros, situando a relevancia do en el ámbito de la comprobación o evaluación del nivel de apropiación de los conocimientos pedagógicos específicos.

En este mismo orden Cruz Aguilar (2012), al hacer énfasis en la promoción de oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y la formación continua de los docentes, encuentra que las competencias argumentativas por lo general se asocian a una gama de creencias epistemológicas. Según el estudio de esta autora, la presencia y utilización de varios modelos de análisis argumentativos caracteriza la formación de estos estudiantes de la Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

En este caso identifica la coexistencia del modelo de análisis de la calidad de la argumentación que identifican la orientación selectiva de los estudiantes para el desarrollo de la competencia argumentativa al verlo reflejado solo en estudiantes destacados académicamente, y concluir que son pocos estudiantes universitarios los que alcanzaron el nivel más complejo, a saber, la refutación (Cruz Aguilar, 2012).

En este orden, al analizar el panorama que presenta la enseñanza de la argumentación en el sistema educacional chileno, se constató que si bien existe una imagen discursiva que los textos ministeriales entienden por argumentación, pareciera que en práctica es una conducta social que se supone estar predeterminada lo cual explica que, la definición de los conceptos fundamentales para la formación argumentativa ***"es todavía exigua e inconexa o, por lo menos, poco sistemática".*** (Risco del Valle, 2018, p. 98)

Desde una perspectiva disciplinar, se advierten tres implicaciones de promover la argumentación en el aula de matemática, tales como reconocimiento de patrones de pensamiento en los estudiantes, interacción dialógica entre profesor y estudiantes, y contingencias en la clase de matemáticas. A partir de esto, se pudo determinar que "***las situaciones de contingencia constituyen oportunidades para profundizar el aprendizaje de los estudiantes a partir de errores que posiblemente son difíciles de tratar en la clase sin desviarse de la planificación***". (Solar-Bezmalinovic, 2018, p. 173)

Sánchez-Peña & Chapetón (2018), en su investigación describe y analiza el impacto de las actividades de escritura argumentativa a través de un enfoque de alfabetización crítica en el desarrollo de la competencia argumentativa de los maestros en formación e informa como la adopción de este enfoque ya que fueron capaces de tomar una posición clara y sopesar sus afirmaciones, fomentando la conciencia de sus roles como futuros educadores, lo que a su vez los capacitó para descubrir la enseñanza como una herramienta para la transformación.

En este mismo orden, es preciso relacionar las bases didáctico-curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral. Al respecto. aun cuando se establezcan diferencias entre la argumentación oral

y la argumentación escrita, en ambos casos es necesario asegurar el desarrollo de los mecanismos necesarios para conservar el equilibrio de los intercambios orales de manera que se estimule la adopción de posiciones, la expresión de ideas y argumentos lógicos que puedan estar matizados por la dimensión emocional que connota la comunicación de este tipo.

En esta misma línea, se indica que es necesario trabajar esta competencia de forma transversal en las diferentes áreas, bloques, objetivos y contenidos de aprendizaje y que se trabajen "*los aspectos comunicativos de la argumentación… el uso de recursos orales y concretos, para la construcción de explicaciones y justificacione*s".

Pero, sin dudas es un urgente asumir este compromiso "*la argumentación no se reconoce, en el contexto discursivo de los diseños curriculares, ni historicidad ni circunstancia ni temática ni ámbitos de producción y circulación*" (Moro, 2020, p. 154). Para confirmar esta posición demostró que en los diseños curriculares es recurrente un exceso de generalización de [los] enunciados, lo que, sin duda, pueden llevar a que no se establezca con claridad una secuenciación de contenidos disciplinares con estos fines para cada curso escolar.

Sin diferencias notables, los modelos educativos basados en las competencias, y para ello se ajusta a la clasificación de Tobón (2005), el cual distingue las competencias cognitivas básicas, competencias genéricas, competencias específicas y las competencias adicionales.

Las primeras, entendidas como aquellas que son fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. La segunda, competencias cognitivas asociadas al procesamiento de la información, son las que predominan en el modelo educativo colombiano. Se han establecido tres competencias básicas: interpretativa, argumentativa y las que "*consiste en un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos, proposiciones, tesis, planteamientos, teorías, sucesos, anécdotas, mitos, fenómenos naturales y sociales*". (Tobón, 2005, p. 70)

En particular, las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde fines del siglo pasado, se insiste en que la educación debe fomentar el mejoramiento cultural, la calidad de vida de la población y el avance científico a través del desarrollo de una capacidad crítica, reflexiva y analítica (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1994). Este proceso inicia en la educación básica y, en la educación media deberá asegurar la consolidación de los saberes aprendidos previamente y profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades.

Esta postura explica que, en el proceso de evaluación, el Decreto 1860 de 1994, compilado en el Decreto 1075 (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015) denominado el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, se indica que es fundamental incluir las pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y, en general, de apropiación de conceptos; pues, desde ellas se puede apreciar el proceso de organización del conocimiento que ha elaborado el estudiante y sus capacidades para producir formas alternativas de solución de problemas.

La competencia argumentativa, se incluye en este grupo como la segunda competencia del currículo del área del lenguaje en el cual concomitan como fundamento teórico curricular, la lingüística del texto la psicología cognitiva, la pragmática; así como la sociología del lenguaje según las interpretaciones de los trabajos desarrollados en Colombia.

Pero, por más de tres décadas la concepción educativa colombiana se basa en competencias y conocimientos básicos como una herramienta para estandarizar los resultados del proceso educativo en su vida diaria y transmitir sus pensamientos, defender sus ideas, mantener diálogos abiertos y comprensivos con los demás. Por ello resulta esencial que el profesorado también la adquiera y la sepa poner en marcha en el aula, ayudando a sus estudiantes a adquirir dicha capacidad.

Así para el grado décimo, la Resolución 2343 de 1996 incluye dentro de los logros, que los estudiantes deben estar en capacidad de reconocer los elementos sociohistóricos en los que se producen las obras literarias y relacionarlas con otras producciones culturales y al mismo tiempo ser capaces de producir textos donde se evidencie un estilo personal o que estén en capacidad de buscar, seleccionar, clasificar, comprender y asumir actividades críticas frente a la información que encuentran en medios impresos o audiovisuales.

Esta misma resolución declara que la competencia argumentativa, sustenta los siguientes logros, asociados tanto a la explicación de la intención, la estructura semántica y las estrategias textuales empleadas en sus producciones orales y escritas y en las de los demás; la interpretación de variables semánticas, sintácticas y pragmáticas que determinan los textos y los actos comunicativos; así como la expresión, su pensamiento abstracto e ideológico a través de textos y otros actos comunicativos.

Se reconoce también como logro, la producción de ensayos en los que desarrolla un eje temático, fijar un punto de vista frente al mismo y sigue un plan textual determinado previamente y en los que se ejercite el uso de los recursos

de la lógica y de la dialéctica del lenguaje, para sustentar sus posiciones teóricas y sus puntos de vista, aspectos que deberán expresarse en la reconstrucción de textos, la interacción con los demás, la ética necesaria para la comunicación y manifestarse y actuar en concordancia con la misma.

Posteriormente, se establecieron los estándares básicos de competencias (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2006), los cuales permiten juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad. En otros términos, estos estándares presentan aquello que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la educación básica y media.

Sin embargo, la prioridad que se le otorga al área de Lengua Castellana en los grados décimo y undécimo, confirma la visión parcial del tema al establecer que los estudiantes deben tener la capacidad de producir textos argumentativos que evidencien el manejo del lenguaje en contextos comunicativos orales y escritos; comprender textos con una actitud crítica y ser capaces de analizar y argumentar las manifestaciones literarias del contexto universal (Colombia. Ministerio de Educación de Colombia, 2006).

Este marco normativo justifica el interés de promover una educación centrada en desarrollo de competencias cognitivas básicas y en particular, tiene un papel importante la argumentativa. En la práctica, es limitado el trabajo aún cuando se reconoce la necesidad de lograr que las nuevas generaciones de colombianos desarrollen la competencia argumentativa oral y escrita.

El estudio en la práctica evidencia que profesores y familias se sienten aliviados con el hecho de que el estudiante, entienda el tema, la pregunta, la materia, el mensaje, la lectura, el ejercicio, la prueba, pero no se detienen a profundizar en qué tanto entendió, cómo lo entendió, para qué le sirve lo que entendió o cómo sabe que entendió.

Esta situación se agudiza en contextos en los que la amplia diversidad cultural, en la medida que acoge a ciudadanos de distintas etnias y orígenes geográficos, se presenta en las aulas como un rasgo distintivo, sobre todo al reconocer que la competencia argumentativa, no solo es esencial en la formación ciudadana, sino que establece el compromiso de los proyectos y prácticas curriculares de todos los niveles educativos.

Esta relevancia se convirtió en objeto de estudio de varios autores, sobre todo, en la última década. En general, se mantiene un apego a la contribución de la clase de Lengua castellana y literatura, y afianzaron las estrategias fundamentales para el desarrollo de la competencia argumentativa, abriendo un amplio debate para enriquecer las estrategias y alternativas didácticas en este sentido se destacan los siguientes.

El análisis pragmático del tema y la formularon actividades para el desarrollo de procesos de argumentación en los estudiantes de lengua castellana y literatura, derivó en una secuencia en la que: primero, se valora la importancia de la tradición oral en la clase de lengua castellana y literatura y reconocer al refrán como un recurso que ayuda a la descripción del legado sociocultural de los pueblos. Un aspecto fundamental es que el docente sea creativo y cumpla una función adecuada en la generación de actividades que puedan crear intereses y motivos de aprendizaje en los estudiantes.

Desde una perspectiva socioeducativa, se impone preguntan por qué, qué, a quién, cómo, cuándo y dónde enseñar y aprender, pues toman en cuenta propósitos definidos sobre la base de unos motivos que están circunscritos a unas circunstancias específicas y desde allí planificar una acción futura; no pretende solo ser la solución a los problemas de enseñanza y aprendizaje, sino una forma de desarrollar en las prácticas educativas la argumentación .

Pero, Guerrero Rodríguez (2011), centró su estudio en la identificación de las características del proceso de formación de la competencia al justificar que existe una relación entre el conocimiento, la práctica metacognitiva y la composición de textos argumentativos; por lo que es preciso establecer una secuencia didáctica que incluya estas exigencias.

Las grandes falencias en la competencia de razonamiento y en la de argumentativa en alumnos de 5to grado, tanto por los resultados de las pruebas SABER, como por un diagnóstico que realizaron a cuatro grupos de quinto grado en una institución de Puerto Colombia (Atlántico). En sus resultados y el análisis, se “resalta la necesidad de elaborar e implementar estrategias pedagógicas que propendan por el desarrollo de las competencias matemáticas y contribuyan a fortalecer el trabajo de los docentes”. (Campo Peña & Devia Miranda, 2013, p. 87)

Archila (2013), presentó el diseño y los resultados de una experiencia educativa en el que se presentan aportes de la argumentación en el campo de la enseñanza bilingüe, a partir del cual afirmó que la promoción de la argumentación “debe ser continua y no debe estar regida únicamente por los contenidos de enseñanza, más deben ser explorados otros espacios de interés para el estudiante

así estos estén aparentemente alejados del área de enseñanza". (p. 421)

En este mismo propósito, el maestro Ramírez Bravo, (2018), consideró que para posibilitar el desarrollo de discursos argumentativos en los estudiantes es necesario atender al contexto cultural del que provienen, destacando que ***las ventajas que supone la diversidad cultural para el aprendizaje de*** "***la argumentación***" (p. 1). Por tanto, propone que "***las alternativas didácticas que posibilitan el desarrollo de discursos argumentativos en contextos escolares …., tienen mayor viabilidad a través de los argumentos que (emergen)…de la percepción, el testimonio, la inferencia y la analogía***".

Rodríguez León (2019), presenta los resultados del análisis de tres normativas: los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje (DBA) del Ministerio de Educación de Colombia en el ciclo de educación media, con el fin de comparar las finalidades formativas dispuestas para la enseñanza de la argumentación oral en el currículo colombiano de lengua, El análisis permitió concluir que, a partir del análisis de los derechos básicos de aprendizaje, no se definen nociones como argumentación, explicación o descripción. Sumado a esto, los estándares mencionan el uso de estrategias, no las explican, ni se articulan a los modelos de argumentación oral.

En la institución San Juan Bosco del municipio de Pasto, cuando se ha trabajado en la competencia argumentativa en el aula, he observado cómo los estudiantes se pierden en el camino hacia la argumentación, por ejemplo, cuando se les pide que definan un término como "lenguaje" y lo confunden con lengua, idioma o información. Incluso, si llegan a comprender el significado de estos términos, en el momento de proporcionar ejemplos, se confunden con medios de transmisión de la información o con medios de comunicación.

Al indagar sobre los elementos que pueden intervenir en el proceso de comprensión, me he encontrado con que los estudiantes, a pesar de la precaria situación económica de algunos o del sector en el que viven, tienen acceso a las redes sociales y, posiblemente, estas plataformas no les permiten analizar y comprender los términos en contexto.

Dentro del amplio ejercicio intelectual que implica la argumentación, está la contextualización o aplicación, en la cotidianidad, de los saberes adquiridos. No obstante, los estudiantes no avanzan hacia este nivel, tal vez porque ni sus mismos docentes saben cómo hacerlo, no por falta de voluntad, sino por escasez de tiempo a causa de las exigencias administrativas. Por ejemplo, los docentes deben dedicar parte de su tiempo a diligenciar formatos y presentar evidencias que muestren el cumplimiento de un programa educativo, lo que le resta espacio a la planeación o la investigación de nuevas metodologías y estrategias.

Aparte de los factores mencionados, la falta de acompañamiento en casa, la desmotivación hacia el estudio y la invasión de subculturas de lo fácil, lo ágil o lo rápido hacen que los estudiantes se rijan por la inmediatez y, por lo tanto, buscan comprender rápidamente sin un proceso de análisis y contextualización adecuado. Considero que estos fenómenos y las dificultades que he identificado no sólo afectan los procesos en el aula, sino la posibilidad de los estudiantes para expresar o evidenciar lo que son o lo que piensan; esto puede ayudarles a construir o consolidar su identidad, sus metas o proyectos.

De hecho, los contenidos de un área de estudio desarrollan su competencia argumentativa; sin embargo, tal parece que la mayoría de estudiantes y docentes, se conforman con los contenidos y las respuestas adecuadas para las pruebas ¨SABER¨. Frente a este panorama, los docentes expresan su malestar ante las situaciones en cada asignatura:

- Ciencias: Dificultades para diferenciar conceptos relacionados con procesos en los seres vivos y para comprender las cuatro operaciones básicas, conceptos de física como fuerza, velocidad, masa o aceleración y el sistema de unidades de medida, así como su aplicación. Sobre este último tema, los docentes afirman que los estudiantes no saben aplicar las unidades de medida, combinarlas o convertirlas.
- Matemáticas: Se afirma que los estudiantes de grado décimo no manejan adecuadamente las tablas de multiplicar, no saben despejar una ecuación simple y no entienden la diferencia entre números positivos y negativos.
- Proyectos Ambientales Escolares: No hay procesos de elaboración propia por parte de los estudiantes de anuncios sobre el reciclaje y tampoco hay aplicación de los conocimientos adquiridos en el marco de este proyecto.
- Ciencias sociales: Los estudiantes no conocen elementos como el himno nacional o no pueden implementar estrategias diferentes a la exposición para explicar una etapa histórica.

Además de esto, se evidencia que los estudiantes son resistentes a expresiones artísticas, no muestra interés en hacer una exposición adecuada, no emplean adecuadamente las herramientas tecnológicas y no comprenden la importancia de comprender y hacer los procesos sin ayudas externas.

En efecto, desde el ejercicio de la crítica, es necesario comprender que desarrollar la competencia argumentativa se identifica como una necesidad asociado al entendimiento, la comprensión, la identidad y la creación de los saberes; por tanto, la escuela deberá introducir de manera sistemática el estudio de esta competencia; pero no solo en la clase de lenguaje en la Educación Básica, ayuda a modificar el discurso pedagógico que se desarrolla en el área en cuestión y, colateralmente, en otras áreas del saber.

Pero, el problema, está entonces en crear las alternativas didácticas para favorecer la competencia argumentativa para el cual se utilizan cuatro modelos de instrucción que pueden servir como marco para trabajar el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa en cualquier nivel de enseñanza.

Este este caso se considera necesario tomar como referencia diferentes propuestas o modelos de desarrollo. En primer lugar, se privilegia, la estimulación de competencias metacognitivas y autorregulatorias, y más específicamente, a las habilidades de comprensión y evaluación. Aquí, el énfasis se pone en la comprensión de las aseveraciones planteadas, las evidencias ofrecidas y las explicaciones subyacentes. En este caso, se solicita a los estudiantes que reconozcan y analicen las partes constitutivas de los distintos argumentos y lo con respondan por medio de preguntas abiertas de tipo ensayo.

En segundo lugar, es factible la utilización de modelos basados en el pensamiento dialógico. El proceder en este caso parte de invitar a los estudiantes que asuman diferentes roles y razonen opiniones contrarias a la suya, conociendo en profundidad sus debilidades. Para ello, se les propone el empleo de estrategias: a) afectivas, para practicar la imparcialidad y el pensamiento independiente; b) macrocognitivas, para compartir situaciones análogas, analizar o evaluar argumentos, pensamientos, teorías.; c) microcognitivas, para comparar y contrastar ideales, pensar con precisión, usar vocabulario crítico, todas favorables.

Una tercera propuesta se basa en el modelo que apuesta por una pedagogía del juicio sustentada en el diálogo como principal herramienta; en el se incluye entre sus componentes: la presentación de la propuesta de un texto, en forma de relato; la elaboración del plan de discusión; desde el cual se procede a la construcción de la comunidad en la que tendrán lugar las actividades para la discusión; y el fomento de compromisos para el futuro.

En cuarto y último lugar, se propone pasar a la controversia, que se basa en el planteamiento de un conflicto académico en el que las ideas, conclusiones y teorías de unos estudiantes son incompatibles con las de otros, debiendo todos ellos llegar a un acuerdo. El proceso atraviesa diferentes fases entre las que se encuentran: seleccionar el tema de discusión por el docente y el establecimiento de posiciones antagónicas de interés para los alumnos; la organización de pequeños grupos; que elaboran los materiales para recoger claramente las posiciones de cada grupo; y se disponen a desarrollar la controversia hasta lograr alcanzar un consenso.

En este caso, las condiciones que deben darse para que la controversia sea constructiva descansan en el trabajo colaborativo; la relevancia de la información y la enseñanza de habilidades de resolución de conflictos y procedimientos para la argumentación racional.

Estas cuatro propuestas resultan básicos para el proceso de formación de la competencia; pero ante la implementación de las actividades educativas mediadas por las TIC se viene gestando un nuevo modelo de desarrollo de la competencia argumentativa en la que resultan muy socorridas las actividades basadas en las reflexiones individuales que toman como punto de partida, un tema, las búsqueda de información en INTERNET y una guía de preguntas o pautas que sirvan como guía para la reflexión y la controversia (De Cruz, et al., 2012).

En cualquier caso, las referencias, la identificación de los aspectos de encuentros y desencuentros expuestos en este análisis, permiten destacar aspectos claves asociados a la conceptualización necesaria para asegurar una apostura didáctica coherente.

- La competencia argumentativa se asume entonces como la unidad dialéctica entre habilidades lingüísticas y de razonamiento que permite explicar asimilar y entender el orden de las partes de un proceso, así como las relaciones entre las partes para llegar a una conclusión. Esta no se identifica solo con la presentación de ideas, sino también apoyarse en datos que aporten credibilidad a lo que se dice; exige cierto grado de empatía, un lenguaje adecuado y respetuoso.
- Su importancia para la vida se desarrolla en las posibilidades para saber conversar, explicar, discutir, solucionar conflictos de manera pacífica desarrollando la voluntad de diálogo y la flexibilidad en el análisis de las diferentes posturas al tiempo que se asegure la relación entre el lenguaje verbal y no verbal
- Para argumentar se necesita que el estudiante identifique cual es la postura que tenemos frente a un tema o problema; asimilar las ideas claves de los mensajes y consignar las ideas que se tomaran en cuenta para elaborar el discurso, ponerlas por escrito y luego, identificar aquellas ideas que se defienden; escuchar

con atención las réplicas para preparar las respuestas que se necesitan.

- Se identifica como una competencia académica que se desarrolla a lo largo de todo el proceso de escolarización; pero, la complejidad e integración de ésta aumenta con el nivel educativo y su utilización en actividades de producción textual o discusión.
- La especificidad de esta competencia se expresa en las siguientes habilidades: detectar argumentos, saber contribuirlos y reconstruirlo, saber evaluarlos, defenderlos y atacarlos correctamente. Se presenta de forma oral y escrita, que expresa el resultado en un texto oral y escrito que en su contexto es un intercambio de opinión y se presenta para persuadir al otro.

Las referencias didácticas, que sugiere Solar Bezmalinovic (2018), confirman la flexibilidad con que debe asumirse el proceso didáctico de enseñar a aprender la competencia argumentativa y advierten la necesidad de seleccionar aquellas que puedan ser puestas en práctica tanto de forma síncrona como asíncrona, ya sea mediante foros de debate o videoconferencias.

En cualquier caso, la discusión, el debate, las estrategias de aprendizaje basado en problemas, pueden ser utilizadas en correspondencia con la situación educativa pues es esta última la que determina las decisiones a tomar al respecto se insiste en la necesidad de valorizar la contribución de cada uno de estos métodos a la formación y desarrollo de la competencia argumentativa al identificar su estructura en cada estrategia. La discusión socrática que puede ser utilizada de manera individual y grupal. Este método se compone de dos partes.

La primera, en sus partes constitutivas, parte de las ideas y conocimientos previos del estudiante acerca del tema, haciéndolos que por sí mismo detecte las contradicciones y posibles contrapuntos existentes en sus concepciones. En la segunda etapa se hace uso de la mayéutica, y los estudiantes deben descubrir la verdad o hallar la solución al problema o disyuntiva propuesta. El diálogo socrático se puede configurar, por tanto, como una estrategia de reflexión e indagación grupal que ofrece resultados inmediatos, incluso sin haber concluido, ya que el proceso resulta tan importante como el resultado a obtener.

El Aprendizaje basado en problemas (ABP) la cual tiene como ventaja que puede aplicarse tanto en entornos síncronos como asíncronos. Por su secuencia metodológica, permite plantear un caso práctico que toma como base un conflicto, dilema o controversia, generando la estructuración de ideas, la realización de un proyecto, la comparación, entre otros recursos que permitan al estudiante o al grupo la búsqueda de respuestas, el planteamiento de hipótesis y preguntas o la toma de decisiones poniendo en marcha habilidades de pensamiento complejo que influyen en la adquisición de un aprendizaje significativo.

En este caso, es imprescindible inducir actividades que permitan aclarar términos y conceptos; definir los problemas; analizar los problemas: preguntar, explicar, formular hipótesis, confeccionar una lista sistemática del análisis; formular los resultados de aprendizaje esperados; aprender centrándose en dichos resultados; y resumir y presentar nueva información.

Se advierte entonces que seguir el modelo constructivista, parece más adecuado partir de la presentación del problema para que sean los propios estudiantes, quienes decidan qué datos resultan necesarios para su posterior discusión, análisis y resolución, basándose así en sus esquemas previos de conocimiento. De esta forma se logra que el problema a resolver cobre un verdadero significado, promoviendo así una disposición afectiva positiva y motivando a los estudiantes.

Por tanto, mediante esta estrategia se enseña a los estudiantes a argumentar y pensar de forma activa; establecen conexiones entre conceptos y construyen sus propias representaciones mentales, de modo que el aprendizaje se vuelve más interesante y motivador y puede desembocar en una comprensión y una retención mejorada.

Una forma clásica de confrontar opiniones es fomentar el debate colectivo, tanto en entornos virtuales de enseñanza como en el aula. En este caso, el profesor normalmente elige un tema, que puede formar parte de los contenidos de la asignatura, de un texto de referencia, de un vídeo, una noticia, y los estudiantes reflejan por escrito lo que piensan acerca de él. En ocasiones son los propios estudiantes quienes eligen un tema, ya sea en base a sus propios intereses o en relación a una serie de temáticas dadas por el profesor.

El profesor en estas actividades suele ser el moderador y solicita una mayor argumentación o justificación de las ideas expuestas, perfila ideas nuevas, ofrece sugerencias sobre determinadas aportaciones; plantea preguntas, estimula la reflexión, incentiva la controversia, de modo que se produzca una mayor diversidad de perspectivas y se conduzca a que los alumnos expresen su opinión y defiendan su punto de vista.

Con el uso de las tecnologías el chat y las videoconferencias favorecen también las habilidades lingüísticas de carácter oral y reflexivo que se necesitan desarrollar para alcanzar la competencia argumentativa, etc. A través del chat, se puede fomentar la capacidad argumentativa oral de una forma muy similar a como se llevaría a cabo en él se presentan como de las estrategias que

pueden emplearse en los entornos virtuales de aprendizaje para trabajar la capacidad argumentativa, se ofrece a continuación una propuesta centrada en la formación del profesorado.

Luego, enseñar a los niños, adolescentes y jóvenes la competencia argumentativa obligan al profesor a revisar el planeamiento de su clase, tanto en contenidos como en metodologías; lo que impulsa a superar los objetivos que de forma tradicional se responsabiliza, de única y exclusivamente, en la clase de lengua, sino de todos los saberes constituidos sistemáticamente.

Hay que tener en cuenta que las ideas, los juicios y las teorías que fundamentan una cultura académica que se fundamenta la formación humanista y cultural, centrada en la formación y desarrollo de la competencia argumentativa; pues, deberá asumirse como parte del encargo socioeducativo de formación ciudadana y para la vida que deberá desarrollar en niños, adolescentes y jóvenes colombianos del siglo XXI.

CONCLUSIONES

El rastreo sobre las distintas normas y posiciones teóricas que sustentan el Sistema Educativo Colombiano muestra que, el énfasis en la formación y desarrollo de la competencia argumentativa (escrita y oral) en los distintos niveles de la Educación Básica. Se precisa así que; señala la responsabilidad que tienen los docentes, sobre la formación de los estudiantes en las competencias básicas: interpretar, argumentar y proponer; al tiempo que se reconoce que el valor que éstas, tanto en el contexto escolar o sociocultural y en entornos locales, regionales y mundiales.

En general, la indagación realizada en los documentos del MEN colombiano, justifica las diversas maneras en que se presenta esta exigencia, la necesidad, la utilidad, la novedad y la importancia de formar a los estudiantes ante la competencia argumentativa. La evaluación de logros en esta competencia deja ver los vacíos y deja abierto el debate hacia el mejoramiento continuo de las secuencias y estrategias para desarrollar y alcanzar resultados en el área del lenguaje, al tiempo que se precisa el alcance de la competencia argumentativa escrita y oral.

Un amplio marco metodológico que sostiene las posibilidades de enseñar y aprender la competencia argumentativa en los diferentes niveles educativos deberá articular las formas básicas de discusión , controversia, solución de problemas que desde las exigencias de la didáctica contemporánea conceden protagonismo a razonamiento lógico , la reflexión, el diálogo , la retórica y la controversia al tiempo que entrena en la comunicación oral y escrita respetuosa y empática que precisa la actividad humana.

La formación y desarrollo de las competencias argumentativas no se limitan exclusivamente al currículum escolar. En todos ambientes en que los estudiantes viven y se forman, esta competencia puede y debe desarrollarse; pero siempre en correspondencia con el proceso evolutivo del estudiante, sobre todo, al tomar en consideración que la argumentación es conducente a la integración y cualificación de los saberes y a su vez a la formación autónoma de los estudiantes.

Por tanto, el desarrollo del discurso argumentativo oral o escrito amerita ser un aspecto esencial en el análisis didáctico de los sistemas educativos. En particular en Colombia existe un marco legal poco definido pero implícito. Esta condición explica que cada vez más se promuevan propuestas didácticas viables y ajustadas a los contextos multiculturales en que se forman los niños, adolescentes y jóvenes colombianos. En este propósito se trabaja superando el desencuentro y aunando fuerzas para un encuentro que desde la diversidad, se trabaje por la calidad educativa de toda la nación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archila, P. A. (2013) La argumentación y sus aportes a la enseñanza bilingüe de las ciencias. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10(3), 406-423.

Campo Peña, E., & Devia Miranda, C. (2013). Desarrollo de la competencia de razonamiento y argumentación en estudiantes de quinto grado de Educación Básica Primaria. Escenarios, 11(2), 87-97.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994. MEN. https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_0115_1994.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias. MEN.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto No. 1075. MEN. http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930

Cruz Aguilar, M. L. (2016). *Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada.

De Cruz, A., Alfaro, J., & Ramírez, M. (2012). Objeto de aprendizaje abierto para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas. ***Revista Iberoamericana de Educación a Distancia***, ***15***(1), 103-125.

Gardner, H. (1995). ***Inteligencias múltiples (Vol. 1)***. Paidós.

Guerrero Rodríguez, D. A. (2011). Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. estudio a tráves de la implementación de una secuencia didáctica. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.

Herrera Salinas, J., & Rodríguez, C. (2008). Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral en la clase de lengua castellana y comunicación. ***Onomázein***, ***17***(1), 113–134.

Kuhn, D. (1994). ***The skills of argument***. Cambridge University Press.

Moro, A. (2020). La resignificación de las TIC en un ambiente virtual de aprendizaje. Campus Virtuales, 9(1), 85-99.

Murillo Castaño, G., & Castañeda Aponte, N. (2007). Competencias ciudadanas y construcción de ciudadanía juvenil. ***Revista del CLAD Reforma y Democracia***, ***37***, 1–17.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. PISA-OCDE. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Pelerman, C. (1989). ***Tratado de la argumentación***. Gredos.

Ramírez Bravo, R. (2018). ***Argumentar en contextos escolares multiculturales***. (Ponencia). VII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje. París, Francia.

Risco del Valle, E. G. (2018). Acerca de la formación argumentativa en el sistema educacional chileno. ***Folios***, ***48***, 85–99.

Rodríguez León, D. M. (2019). Oralidad y argumentación. Desafíos de la educación media colombiana. ***Enunciación***, ***24***(1), 72–85.

Sánchez-Peña, D., & Chapetón, C. M. (2018). Fostering the development of written argumentative competence in ELT from a critical literacy approach. Revista Colombiana de Educación, (75), 159-184.

Solar Bezmalinovic, H. (2018). Implicaciones de la argumentación en el aula de matemáticas. ***Revista Colombiana de Educación***, (74), 155-176.

Tobón, S. (2005). ***Formacion basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*** (2a ed.). Ecoe Ediciones.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

18

BUENAS PRÁCTICAS EN EL USO DE LAS TICPARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

GOOD PRACTICES IN THE USE OF ICT FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL COMPETENCES: BIBLIOGRAPHIC REVIEW

Consuelo Ivonne Del Castillo Castro[1]
E-mail: ccastillocas@ucvvirtual.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1512-006X
Lucía Isabel Chamán Cabrera[1]
E-mail: ccabrerali@ucv.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2901-1427
[1] Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Del Castillo Castro, C. I., & Chamán Cabrera, L. I. (2021). Buenas prácticas en el uso de las TIC para el desarrollo de competencias educativas: revisión bibliográfica. *Revista Conrado, 17(82)*, 164-170.

RESUMEN

Esta investigación se trazó como objetivo principal analizar diferentes revisiones sistematizadas de literatura relacionada a buenas prácticas en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para el desarrollo de competencias, en los diferentes niveles de la educación. Para ello, hemos hecho una revisión de diferentes artículos publicados en revistas científicas indexadas en bases de datos electrónicas utilizando para la búsqueda, filtro y selección criterios predeterminados. Se revisaron artículos científicos centrados en variables similares a la presente investigación. Se compararon diferentes teorías tratando de entender a profundidad los aportes de conocimientos en base a comparaciones, todo esto ayudó a las autoras a tener una apreciación más crítica del problema identificado y dar una explicación en base a los artículos revisados.

Palabras clave:

Buenas prácticas, competencias, competencias educativas, tecnologías de información y comunicación.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze different systematized reviews of literature related to good practices in the use of information and communication technologies for the development of competences, at different levels of education. To do this, we have made a review of different articles published in scientific journals indexed in electronic databases using predetermined criteria for search, filter and selection. Scientific articles focused on variables similar to the present investigation were reviewed. Different theories were compared trying to understand in depth the contributions of knowledge based on comparisons, all this helped the authors to have a more critical appreciation of the identified problem and give an explanation based on the articles reviewed.

Keywords:

Good practices, competences, educational competences, information and communication technologies.

INTRODUCCIÓN

En el mundo educativo han surgido cambios dirigidos a un nuevo modelo educativo, siendo este más preciso y enfocado en las tareas y necesidades de los estudiantes, en donde se debe utilizar al máximo las ventajas que ofrecen las TIC´s para poder impulsar y generar mejoras en el proceso enseñanza aprendizaje (PEA), y disminuir así el alto índice de fracaso académico, logrando un crecimiento progresivo de la multiculturalidad.

Por otra parte, la pandemia generada a causa del covid-19, ha generado cambio en el sector educativo, a nivel mundial y nacional, nos hemos visto obligados a cambiar de un modo de enseñanza presencial a uno no presencial, teniendo que emplear diferentes herramientas tecnológicas con soporte en las TIC para poder continuar con el proceso de enseñanza, esto ha implicado muchos cambios y sobre todo adaptación a estos nuevos cambios.

Considerando que cualquier sistema educativo impregnado por las mejoras tecnológicos y la idea de pertenecer a una sociedad globalizada, debe ofrecer servicios educativos de calidad mediante el apoyo de las TIC en el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas. Esto ha sido propuesto por el estado colombiano, Ministerio de Educación de Chile, UNESCO, DigCompuEdu y otros organismos internacionales (Gamboa, et al., 2018).

Con esto se demuestra que no solamente se trata de adquirir nuevas tecnologías para el docente, trae consigo nuevas formas de aprendizaje y herramientas tecnológicas que facilitan el PEA, y estas van a ir evolucionando con el tiempo y generando nuevas y mejores herramientas. Por ello la necesidad y la disponibilidad del acceso a las TIC es fundamental, y así se podrá reducir la brecha de comunicación y exclusión.

Asimismo, Carrión (2019), menciona como alternativa de gran potencial formativo para el estudiante el educar en los conocimientos, destrezas y competencias dentro del marco del currículo, unidos a la metodología cooperativa y lúdica.

Arancibia, et al. (2020), abordan la existencia de dos paradigmas de aprendizaje, el constructivismo y el tradicional. El constructivismo hace referencia a inculcar y fomentar el aprendizaje en los estudiantes a través de la construcción del conocimiento, mientras que el paradigma tradicional nos dice que se logra el aprendizaje sin tomar importancia a la meditación y análisis. El avance tecnológico producto de los años influye de manera cambiante en el área de la educación, respecto a lo que se venía dando alrededor de la historia, siendo las tecnologías de información y educación como el Moodle, Chamilo, Classroom y otras plataformas, uno de los retos para los docentes actuales, permitiéndoles la llegada a sus estudiantes, sin perder su esencia.

Es por ello, la disposición de herramientas tecnológicas para lograr un buen desempeño en el desarrollo de trabajos cooperativos, creando entornos colaborativos de aprendizaje en respuesta a diferentes situaciones, contribuyendo a las personas involucradas y luego al desarrollo del aprendizaje colectivo para generar conocimiento con interacciones y redes establecidas de comunicación, sabiendo, que las características de las escuelas del siglo XXI se centran en facilitar el aprendizaje en red (Moreno, 2017).

El objetivo general de la presente investigación es sistematizar la revisión bibliográfica referente a las buenas prácticas en el uso de TIC para el desarrollo de competencias académicas.

Así mismo, como objetivos específicos tenemos: analizar las diferentes fuentes de búsqueda, que han abordado el tema de buenas prácticas en el uso de las TIC´s para el desarrollo de las competencias; describir las principales teorías revisadas en lo referente a buenas prácticas en el uso de tecnologías que ayuden a alcanzar las competencias académicas; y comparar los resultados y enfoques revisados sobre el tema de buenas prácticas en el uso de las TIC´s para el desarrollo de las competencias.

METODOLOGÍA

Para desarrollar esta investigación se utilizó la metodología de la investigación bibliográfica, con técnicas de análisis documental que nos permitieron acceder y seleccionar aquellos documentos considerados relevantes a nuestra investigación. Se consultaron diversas fuentes bibliográficas, principalmente bases de datos bibliográficas y revistas de reconocimiento científico, resaltando principalmente Scopus, Scielo y Web of Science.

Se revisaron más de 30 artículos científicos, de los cuales fueron seleccionados 20 de ellos, dada su afinidad al tema tratado. Todos los artículos leídos y seleccionados giran en base a temáticas como: buenas prácticas en tecnologías, TIC aplicadas a la educación, educación virtual y transformación en educación con base tecnológica.

DESARROLLO

Consideramos pertinente iniciar con una definición de buenas prácticas, que son y para qué sirven, y cuál es su relación con las tecnologías de información. En este sentido, podemos afirmar que su definición es bastante relativa, no tiene sentido por sí mismo, sólo cuando es

visto en base a resultados u objetivos particulares; y asociado a las tecnologías de la información en educación, es definida como una práctica efectiva del uso de TIC para completar un objetivo académico.

Además, debemos considerar que los elementos centrales no son los medios ni la tecnología, somos nosotros mismos: los docentes y nuestros estudiantes, el diseño de nuestros modelos de enseñanza-aprendizaje los cuales ponemos en práctica, y articulando todo ello, los recursos tecnológicos necesarios para la generación de conocimientos.

Podemos definir buenas prácticas docentes como la intercesión educativa, con base en los indicadores: significativo para los estudiantes, tratamiento de contenidos y estrategias de actuación diversos, nivel de operaciones, trabajo colaborativo y participación social, en búsqueda de alcanzar con eficiencia objetivos formativos y aprendizajes de alto valor educativo, todo esto mediante el desarrollo de actividades de aprendizaje de calidad e impulso de la virtualización de la educación.

Además, el impacto positivo de las buenas prácticas, se encuentra relacionada con la habilidad que tenga el docente para poder estructurar los entornos de aprendizaje e integrarlos con las TIC. Es importante analizar diferentes opiniones del ámbito educación, quienes respaldan el impacto positivo de la tecnología, fomentando el aprendizaje social y colaborativo, generando una vinculación transformadora en las actuales sociedades como afirma Hernández (2017). Asimismo, García, et al. (2020a), afirman que existe una relación directamente proporcional entre el proceso de aprendizaje y la percepción que tiene el docente al utilizarlas como herramientas.

También para Figueroa, et al.(2020), como otros autores, los procesos educativos modernos, en Latinoamérica, se enfocan en mejorar las consideraciones de la dirección a los recursos, la comunicación, y la información, relacionado con todos los elementos o actores que lo integran, pero existen condicionamientos significativos en materia de alineación y seguimiento a estos.

Tal es el caso de los gobiernos de países latinoamericanos y Cuba, que han desarrollado diversos proyectos para la reducción de la brecha digital, por ejemplo, el caso específico de Cuba que implementó su proyecto de conexión satelital para reemplazar la ausencia de fibra óptica en sus fronteras marítimas en beneficio de la sociedad, sin embargo, la brecha digital sigue creciendo debido a la generación de nuevas tecnologías. Chou, et al.(2017), afirman que esta brecha digital dependerá de los segmentos sociales, incluso en sociedades tecnológicamente avanzadas, por ello nos refiere encaminar a una alfabetización digital.

Queda claro, que la disminución de esta brecha digital no se logra solo adquiriendo nueva tecnología, sino educarnos en ella y saber administrarla. Según Cejas, et al. (2020), la generación actual está inmersa en la tecnología, pero los docentes no están del todo capacitados en el uso de estas herramientas. En su investigación, pusieron a prueba el nivel de conocimiento de los docentes y de la plataforma en el uso de la web, versión 1 y 2, concluyendo que menos del 50% y 30% respectivamente tenían conocimiento de la web.1 y 2, siendo resultados poco alentadores.

En Perú, se deben analizar las políticas educativas, siendo el proceso de inicio y no el final, en la elaboración de un currículo nacional único, que contenga temáticas de equidad e inclusión, asociadas al reconocimiento de la variedad cultural, al uso de tecnologías, al desarrollo científico y a lo humanístico y luego a la ejecución de líneas de acción, proyectos, planes y programas, garantizando el acceso igualitario a la educación universitaria o superior, fortaleciendo la formación tecnológica y técnica relacionado a las necesidades productivas en cada uno de los territorios, y además, a la proyección del desarrollo a futuro; y dichos cambios interesantes deben evidenciarse, particularmente reflejados en proyectos de inversión en educación e inversión en infraestructura educativa y especialmente en investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) (Valdivieso & Erazo, 2020).

Según Díaz-García, et al.(2020), el uso de las TIC y sus enfoques de aprendizaje, se encuentran relacionadas, además, resaltan la importancia en la formación de estudiantes de las competencias, tanto pedagógicas como éticas de las TIC, fomentando así el aprendizaje profundo.

Hay que tener en cuenta que existe actualmente una gran preocupación ante las demandas de modernización e innovación, y las TIC son consideradas como un soporte e instrumento pedagógico, que sirve de mejora en el aprendizaje del estudiante.

Así podemos afirmar que nos enfocamos a nuevos escenarios de educación con base tecnológica, es decir, a la educación digital. Como sabemos, la educación se propaga naturalmente en relación a la expansión de las TIC y nos muestra una clara relación de tecnología y educación, así como su impacto social, considerando que el reto principal de la educación va mucho más allá de una simple transformación de metodologías y herramientas que utilicemos.

Y esto, está muy relaciona con cambios, lo que podemos rápidamente asociar a un proceso de transformación digital, vocablo muy utilizado en escenarios actuales en la línea de educación, pero, ¿qué tanto nos acercamos a esta novedosa transformación digital con el simple uso de herramientas tecnológicas?, para poder afírmalo, debemos claramente demostrar que logramos mejorar la experiencia de aprendizajes mediante la integración de herramientas digitales en el aula y poner la información al alcance de los alumnos sin ningún tipo de barreras.

Así como la tecnología avanza a pasos acelerados, y propicia la modernización tecnológica en los servicios educativos, no solo se debe pensar en usar las TIC para mejorar el PEA (a través del simple uso de herramientas), sino modernizar también los servicios que acompañan y complementan el proceso educativo, especialmente los relacionados al manejo de grandes y diversas fuentes de información.

Consideramos necesario que este proceso debe ir de la mano con la implementación de bibliotecas modernas, sumando gran ayuda al proceso de aprendizaje, pues permite tener acceso a grandes y diversas fuentes de información automatizadas y accesibles mediante el uso de herramientas tecnológicas actuales, posibilitando, además la coordinación de equipos de trabajo geográficamente dispersos, facilitando el intercambio de comunicación e información con medios adecuados y propiciando la innovación.

En la misma idea, Carrera, et al. (2017), mencionan que existen tres factores relacionados en el uso de bibliotecas virtuales: alumno, docente e institución, y su relación se refleja en como los maestros guían a los estudiantes en sus investigaciones, como los estudiantes usan sus habilidades cognitivas a la hora de buscar información, y por último, como la institución provee de recursos a los estudiantes y maestros para la realización de su investigación, de esta manera se promueve el aprendizaje y la investigación por medio de bibliotecas virtuales. Y seguimos fortaleciendo el uso de las TIC en los diferentes ámbitos del aprendizaje, incluida la investigación como uno de los ejes fundamentales en la actualidad.

Por otra parte, Sevilla, et al.(2017), después de hacer un comparativo entre los diferentes tipos de educación: formal y no formal, nos indica claramente que el reto está en superar todo tipo de barreras para poder alcanzar un nivel superior de inclusión en las TIC y que generen cambios significativos en todas las personas, y a esto se le considera educar en la era digital.

Hay que tener claro entonces, que tanto la era digital y las tecnologías forman parte inherente en la vida de los estudiantes, y de toda la sociedad en general en los escenarios actuales, por lo tanto, hay que entender que existen nuevas formas de aprender, trabajar, producir y entretener con base en diferentes estilos según las características del individuo y de la sociedad, y siempre vamos a estar influenciados por las nuevas tecnologías emergentes, lideradas por internet.

Se ha demostrado que existe una relación de la percepción y uso de TIC por parte de los docentes universitarios, mostrando los diferentes estilos de aprendizaje: activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos, siendo estos últimos los que buscan el uso de las TIC al PEA. Se identifican tensiones entre el estilo de aprendizaje integrador con preferencia en el interés práctico (percepción acerca de las TIC y su uso según estilos de aprendizaje) y un estilo de aprendizaje que conjuga reflexión y teoría (conocimiento y uso cotidiano de las TIC) (García, et al., 2020b).

También existen otros estudios que muestran la intervención que tienen los docentes universitarios en el proceso de creación de políticas y estrategias a través de las TIC. Se logró establecer la relación entre las TIC, el aprendizaje y el conocimiento. Para ello se aplicaron pruebas de KMO y Bartlett obteniendo los valores dentro de los rangos según los ítems de conocimientos y percepción acerca de las TIC. En los resultados de esta investigación se refleja los vínculos existentes entre el rol de los docentes en la aplicación y uso de estas tecnologías.

En el escenario de la nueva universidad cubana, realizaron una propuesta de gestión, orientada al mejoramiento continuo, especialmente de la competencia educativa, sin romper el vínculo de lo educativo e instructivo, de lo cognitivo y lo afectivo, ya que ambas unidades integran la actividad humana y además incorporan a este proceso la formación de convicciones en los estudiantes a través de un sistema de influencias educativas insertadas en la estrategia de la carrera (Guzmán & García, 2017).

Asimismo, Humanante-Ramos, et al. (2019), afirman que los estudiantes deben desarrollar en su proceso formativo universitario, las competencias en TIC, para ello, se deben diseñar estrategias adecuadas que otorguen a las universidades la seguridad que los estudiantes las han alcanzado. Esto se va a lograr en la medida que se determine el nivel de competencia digital inicial con que ingresan los estudiantes, en base a esto, garantizar el logro del nivel propuesto al finalizar sus estudios superiores.

Así lo demuestra Sapién, et al.(2020), en su investigación, realizada para un grupo de participantes, entre ellos estudiantes y docentes, de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), obteniendo resultados positivos en su investigación, rescatando como ventajas principalmente

el aprendizaje colaborativo y la disponibilidad de información, y desventajas tales como problemas en la conexión, y distracciones a causa del internet. También se demostró que los alumnos presentaban una mayor familiaridad y facilidad en el uso de las herramientas TIC a comparación de los docentes, punto que anteriormente ya se había mencionado en este artículo.

Hay que tener presente la competencia digital, esta nos va a ayudar a contrarrestar esta deficiencia, principalmente en los docentes, logrando que los estudiantes reciban una orientación en el uso correcto de las herramientas virtuales; logrando así fortalecer la competencia digital en su formación profesional (Bernate, et al., 2020).

Debemos considerar que la mayoría de estudios se enfocan en los aspectos positivos de las TIC y buenas prácticas en su uso, así como su gran apoyo al PEA, pero son pocos los autores interesados, desde un enfoque integrador, por el lado problemático, no adecuado, poco ético o incluso disfuncionales de las TIC.

En este sentido, Rodríguez, et al.(2018)la mayoría, lo abordan desde una perspectiva psicopatológica. El propósito del presente artículo es analizar los usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su ámbito personal y escolar. La metodología consistió en la aplicación de un cuestionario a 1.052 jóvenes de entre 12 y 18 años. El estudio se inicia con un análisis univariante y bivariante. Posteriormente, se desarrollan tres modelos de regresión de Poisson para valorar la contribución de diversas variables predictoras sobre tres tipos de usos problemáticos identi- ficados en: el ámbito personal, los procesos de aprendizaje y las relaciones de aula. Los resultados muestran una relación entre los usos problemáticos en el ámbito personal y escolar, siendo los chicos de mayor edad y que utilizan intensivamente los «smart - phones» los que más probabilidades tienen de incurrir en este tipo de comportamientos. El uso de la tecnología móvil explica en gran medida las conductas inadecuadas en el uso de las TIC en los ámbitos personal y escolar entre los jóvenes, lo que justifica la necesidad de promover actuaciones que contribuyan a un uso más responsable de este tipo de tecnología en todos los ámbitos de su vida personal, escolar y social. ABSTRACT Studies on ICT use in education usually focus on ICT's contribution to training processes. However, scarce research has concentrated on the problematic use of ICT among young people in the school context, and most of it approaches the problem from a psychopathological perspective. The purpose of this paper, in contrast, is to analyse problematic ICT use among young people in their personal and school setting. The methodology involved applying a questionnaire to a sample of 1,052 youths aged between 12 and 18 years old. The study starts with a univariate and bivariate descriptive analysis. Subsequently, three Poisson regression models were developed to evaluate the contribution of several predictor variables to the three types of problematic uses identified in their sphere, learning processes and classroom relationships. Results show a relationship between problematic ICT use in personal and school settings, with older youths who use smartphones (the, se enfocan en los aspectos negativos del uso de las TIC, como son el plagio, copia académica y el efecto distractor de la tecnología. Después de analizar toda esta problemática, evidencia que suelen estar vinculados en su mayoría a los procesos de aprendizaje y las relaciones del aula, y en una pequeña parte a causa de aspectos personales. Un aporte importante reflejado en este estudio, es que las personas que tienen desarrolladas más competencias digitales son aquellas que tiene mayor acceso a internet.

Estamos en un proceso de cambios latentes, totalmente potenciado por el internet, y esto ha generado nuevos entornos y escenarios para nuestro desarrollo humano: personal, educativo, laboral, etc. pero es principalmente el rubro de la educación el que más ventaja ha sacado de todo este escenario de transformación digital, mostrándonos un abanico de soluciones en herramientas y tecnologías que podemos aprovechar, totalmente adaptable a nuestras necesidades y características, favoreciendo a la obtención de mejores experiencias en educación, desde la perspectiva del docente y del estudiante.

Después de revisar y analizar cuidadosamente los diferentes aportes de los autores antes mencionados, tenemos una visión más clara y objetiva de lo que realmente se necesita para poder incursionar en las buenas prácticas en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, que ayuden al desarrollo de competencias tanto en los estudiantes y los docentes, ya que son ambos agentes los involucrados en el PEA.

Hemos sido testigos de cambios trascendentales e importantes que han marcado las nuevas generaciones, todo ello a partir del cambio de milenio, aparición del internet de acceso público y con ello la proliferación de muchas nuevas y emergentes tecnologías (tanto en hardware como en software), cada una más novedosa que la anterior, y cada vez se han ido expandiendo hasta abarcar casi todos los aspectos del ser humano, con el propósito de mejorar su calidad de vida.

Pero hay que tener bien claro, que la educación siempre va a ser el motor principal para la formación de seres humanos con conocimientos, valores y actitudes, y de ahí la expansión hacia diferentes caminos profesionales, y es la naturaleza del ser humano seguir aprendiendo y

llenarse de más y más conocimientos. Claro está, que, en la actualidad, aquellos que tengamos mayor acceso a la información, tendremos mayor posibilidad de sobresalir, y para ello, necesitamos de herramientas que nos faciliten acceder a estos recursos de información, sin barreras ni limitaciones, y adecuarnos a entornos y escenarios donde predomina la tecnología, y es el factor común de los ámbitos del desarrollo del ser humano.

Y en este contexto, aplicar buenas prácticas con TIC en el PEA, genera motivación tanto en el docente como en el alumno. Enfocados en la enseñanza, se centra en el aprendizaje, flexible, prima la actividad y la construcción del conocimiento. Así mismo, desde la perspectiva del aprendizaje, es constructivo, autodirigido, autocontrolado, colaborativo. También, desde el rol que asume alumno, es autónomo, activo y constructor de su aprendizaje. Finalmente, desde el rol del docente es ser creativo, innovador, competente y facilitador.

Para centralizar la idea, en base a todos los aportes leídos, las tecnologías ayudan positivamente, influyen en los escenarios contemporáneos, son la esencia para la transformación digital, especialmente en la educación, donde se obtiene el máximo provecho, pero no dejemos de lado el factor humano, que siempre va a liderar y llevar la batuta en este proceso, pues simplemente, de nada serviría la tecnología, las TIC, aulas digitales, transformación digital, etc. si los actores involucrados no aprovechan las ventajas, explotan estos recursos y principalmente entiendan que es todo un proceso de cambio, que debe saber utilizarse adecuadamente y para ello, todos deben ser educados en competencias digitales desde los primeros años de su formación.

CONCLUSIONES

Las buenas prácticas en el uso de las TIC se centran principalmente en el uso de herramientas tecnológicas que buscan mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, o, mejor dicho, optimizar el proceso llevándolo a escenarios actuales, donde predominan la tecnología y el internet, sin olvidarnos que los agentes principales siguen siendo los docentes y los estudiantes, por lo tanto, va a depender de las habilidades que esto tengan para adaptarse a este proceso de transformación.

Se analizaron 30 artículos científicos con reconocimiento científico, resaltando principalmente Scopus, Scielo y Web of Science, y utilizando la metodología de la investigación bibliográfica, con técnicas de análisis documental nos permitió seleccionar 20, los cuales fueron considerados relevantes a nuestra investigación.

Se ha descrito las principales teorías, resaltando lo más importante de cada una, y su relación con el logro de competencias educativas basada en el uso de tecnologías de información y comunicación, buscando la coherencia entre las ideas involucradas en esta investigación.

Los recursos tecnológicos, la educación y su impacto social, tienen una estrecha relación, y mejoran los modelos de enseñanza-aprendizaje, para la generación de conocimientos, en escuelas del siglo XXI, sin dejar de lado el fortalecimiento de los servicios que lo acompañan.

En la actualidad, y debido a la situación que estamos atravesando a causa de la pandemia por Covid-19, hemos tenido que adaptarnos a las nuevas formas de aprender, trabajar, producir y entretener con diferentes estilos, y siempre estando influenciados por las nuevas tecnologías emergentes, a través del uso del internet.

REFERENCIAS bibliográficas

Arancibia, M. L., Cabero, J., & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. ***Formación Universitaria***, ***13***(3), 89–100.

Bernate, J., Fonseca, I., Guataquira, A., & Perilla, A. (2020). Competencias Digitales en estudiantes de Licenciatura en Educación Física (Digital Competences in Bachelor of Physical Education students). ***Retos***, ***2041***(41), 310–318.

Carrera Mora, O. Y., Delgado De Los Santos, S. A., Ovando Chico, M. C., & Contreras Medina, E. (2017). Factores que incentivan el uso de la biblioteca virtual en los estudiantes universitarios: un estudio de caso de la Universidad de Gómez Palacio de Durango. ***Biblios***, ***66***(66), 98–111.

Carrión Candel, E. (2019). Experiencias educativas con TIC para el desarrollo del currículo en la Educación Superior. ***Brazilian Journal of Development***, ***5***(6), 5494–5508.

Cejas Martínez, M. F., Lozada Arias, B. N., Urrego, A. J., Mendoza Velazco, D. J., & Rivas Urrego, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. ***RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação***, ***37***, 131–148.

Chou Rodríguez, R., Valdés Guada, A., & Sánchez Gálvez, S. (2017). Programa de formación de competencias digitales en docentes universitarios. ***Revista Científica Universidad y Sociedad***, ***9***(1), 81–86.

Díaz-García, I., Almerich Cerveró, G., Suárez-Rodríguez, J., & Orellana Alonso, N. (2020). La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación. *Revista de Investigación Educativa, 38(*2), 549–566.

Figueroa Gutiérrez, V., Montes Miranda, A., & Rodríguez Morato, A. (2020). Evaluación de programas de formación en tic: debates y enfoques prevalentes en la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, *15*(1), 225–239.

Gamboa Suárez, A. A., Hernández-Suárez, C. A., & Prada Nuñez, R. (2018). Práctica pedagógica y competencias TIC: atributos y niveles de integración en docentes de instituciones educativas de básica y media. *Saber Ciencia y Libertad*, *13*(1).

García Arango, D. A., Villarreal Fernández, J. E., Cuéllar Rojas, Ó. A., Echeverri Gutiérrez, C. A., Henao Villa, C. F., & Botero Grisales, M. A. (2020a). Competencia digital en docentes universitarios: evaluación de relación entre actitud, formación y alfabetización en el uso de TIC en entornos educativos - ProQuest Central - ProQuest. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, *29*, 538–553.

García Arango, D. A., Villarreal Fernández, J. E., Cuéllar Rojas, Ó. A., Echeverri Gutiérrez, C. A., Henao Villa, C. F., & Botero Grisales, M. A. (2020b). Estilos de aprendizaje en docentes universitarios: evaluación de la relación entre percepción y uso de TIC en entornos educativos. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, *29*, 406–420.

Guzmán Mirás, Y., & García González, M. (2017). *La competencia educativa del coordinador de año en el contexto de la nueva universidad cubana*. 127–136.

Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones, 5*(1), 325-347.

Humanante-Ramos, P., Solís-Mazón, M. E., Fernández-Acevedo, J., & Silva-Castillo, J. (2019). Las competencias TIC de los estudiantes que ingresan en la universidad: una experiencia en la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad latinoamericana. *Educación Médica*, *20*(3), 134–139.

Moreno, I. (2017). *Las buenas prácticas educativas mediadas por las TIC como impulso de la participación real - El Diario de la Educación*. https://eldiariodelaeducacion.com/2017/01/23/las-buenas-practicas-educativas-mediadas-por-las-tic-como-impulso-de-la-participacion-real/

Rodríguez Gómez, D., Castro Ceacero, D., & Meneses, J. (2018). Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, *56*, 91–100.

Sapién Aguilar, A. L., Piñón Howlet, L. C., Gutiérrez Diez, M. D. C., & Bordas Beltrán, J. L. (2020). Higher education during the health contingency covid-19: Use of icts as learning tools. case study: Students of the faculty of accounting and administration. *Revista Latina de Comunicacion Social*, *2020*(78), 309–328.

Sevilla, H., Tarasow, F., & Luna, M. (2017). Educar en la era digital. In *Educar en la era digital.* http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar_en_la_era_digital.pdf

Valdivieso Guerrero, T., & Erazo Bustamante, S. (2020). Políticas educativas y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): una mirada al Ecuador. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *21*(1), 1–9.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

19

CULTURA ORGANIZACIONAL Y HERRAMIENTAS DE MEDICIÓN: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

ORGANIZATIONAL CULTURE AND MEASUREMENT TOOLS: A THEORETICAL APPROACH

Luis Alberto Saavedra Carrasco[1]
E-mail: scarrascol@ucvvirtual.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7706-0189
José Gerardo Saavedra Carrasco[1]
E-mail: jgsaavedrac@ucvvirtual.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4098-2566
Juan Miguel Saavedra Carrasco[1]
E-mail: scarrascoj@ucvvirtual.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6739-6888
[1] Universidad César Vallejo. Chiclayo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Saavedra Carrasco, L. A., Saavedra Carrasco, J. G., & Saavedra Carrasco, J. M. (2021). Cultura organizacional y herramientas de medición: una aproximación teórica. *Revista Conrado, 17(82)*, 171-177.

RESUMEN

La revisión de literatura, fue realizada a artículos publicados entre los años 2000 y 2020, sobre el tema cultura organizacional, en diferentes países, organizaciones y universidades, evidencia el interés y reconocimiento a su valor y consideración en el quehacer de las organizaciones de toda índole, no siendo exenta las organizaciones con fines educativos. En ese sentido, conforma un aporte al campo del conocimiento que se construye desde la revisión de las definiciones y los aportes de los distintos investigadores, tanto de la cultura organizacional como instrumento para medir la cultura utilizado mundialmente. Al culminar, se define la cultura organizacional con una visión más amplia y trascendental y su medición.

Palabras clave:

Cultura organizacional, OCAI, cultura.

ABSTRACT

The literature review was carried out on articles published between the years 2000 and 2020, on the subject of organizational culture, in different countries, organizations and universities, it shows the interest and recognition of its value and consideration in the work of organizations of all kinds Organizations with educational purposes are not exempt. In this sense, it constitutes a contribution to the field of knowledge that is built from the revision of the definitions and the contributions of the different researchers, both of the organizational culture and an instrument to measure the culture used worldwide. Upon completion, the organizational culture is defined with a broader and more transcendental vision and its measurement.

Keywords:

Organizational culture, OCAI, culture.

INTRODUCCIÓN

Una de las razones más frecuentes por lo que las organizaciones fracasan es debido al descuido de la cultura organizacional (Cameron & Quinn, 2006; Schein, 2010; Neagu & Nicula, 2012), por lo que se evidencia la importancia de este concepto. Los años 80 representó una época de grandes cambios y dentro de esos cambios se comienza a hablar de cultura organizacional. Dentro de estos cambios se encuentra desde el comienzo de las economías lo que impulsó a las industrias a enfocarse y orientarse a ser competitivos, con este nuevo conocimiento el concepto de cultura organizacional fue asimilado rápidamente, es a partir de este momento que este concepto comenzó a estudiarse como una variable importante para la adecuada dirección y administración de las organizaciones, lo cual permitió que pudiera ser relacionada con la calidad, productividad, efectividad (Dávila, Martínez & Mansilla, 1999).

En este contexto se debe enfatizar que la cultura organizacional está influenciada tanto a nivel macro (región o país) y a nivel meso (ciudad o estado). A nivel macro, House, et al. (2004), tomando como base las respuestas de 17,000 gerentes alrededor del mundo determinaron que la dimensión geográfica impacta en la creación de una cultura organizacional, coincidiendo en el desempeño de la sociedad a través de la industria; es así como las sociedades de alto rendimiento están conformadas por organizaciones de alto rendimiento.

A nivel medio, Morris & Schindehutte (2005), indican que las compañías pertenecientes a una identificada región, con colaboradores con un determinado origen étnico racial, tienen diferencias culturales en cada uno de ellas, por lo que resulta importante que las empresas puedan identificar las particularidades de su cultura, puesto que esto le proporciona información más confiable para dirigir eficientemente y seleccionar ventajas competitivas dentro de cada organización (Al-Khalifa & Aspinwall, 2001). Es por ello que Schein (2010), remarcó la importancia que se obtiene al identificar las fortalezas que caracterizan a la cultura, sosteniendo que debemos entender su correcto funcionamiento que ejerce dentro de una organización y poder aprovecharlo de manera positiva para el buen desenvolvimiento de una determinada organización.

En este escenario, el presente artículo es un aporte al estudio de la cultura organizacional que se construye a partir de la bibliografía consultada. Esta revisión de bibliográfica tiene implicaciones prácticas y teóricas en el contexto de estudio de la cultura organizacional. En cuanto a las implicaciones teóricas, se recogen diferentes conceptos y definiciones de la cultura organizacional y en este sentido dichos hallazgos pueden aportar en futuros debates referidos a este tema. Por otro lado, en cuanto a las implicaciones prácticas, este documento puede servir para futuras investigaciones que tengan como tema de estudio la cultura en las organizaciones.

En acuerdo con lo descrito anteriormente, el objetivo del presente artículo científico de revisión bibliográfica es analizar las aproximaciones conceptuales de la cultura organizacional y determinar el uso del Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) como herramienta de identificación de la cultura en las diversas empresas u organizaciones.

A partir de lo descrito anteriormente, las preguntas que guían la presente revisión teórica son ¿cuáles son las aproximaciones conceptuales de "cultura organizacional" identificadas en investigaciones científicas?, ¿cuál de esas aproximaciones es la más usada a nivel mundial? y ¿es el OCAI una herramienta de identificación de la cultura, más usada en las diversas empresas?

El presente artículo está conformado por cuatro apartados. El primero de ellos no ubica con una introducción sobre la importancia de la cultura organizacional; el segundo plantea el método utilizado para identificar y seleccionar los artículos científicos citados en este documento; el tercero expone los resultados de la revisión de literatura; y el ultimo corresponde a las conclusiones.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología aplicada es la de investigación bibliográfica con técnicas de análisis documental.

Para la selección de los artículos que se usaron en la presente revisión de literatura, se realizó una exhaustiva búsqueda en las diferentes bases de datos que encontramos hoy en día, como Web of Science y SCOPUS. En este proceso de búsqueda se utilizaron los siguientes términos de búsqueda: "Organizational Culture", "Organizational Culture Assessment Instrument", "OCAI". Para la preselección de los artículos se establecieron los siguientes criterios: a) que sean estudios de revistas científicas indexadas a Web of Science y SCOPUS; b) que dieran cuenta de aplicación del OCAI; c) que se hayan publicado entre 2000 y 2020. Se determinó este período por el aumento significativo de investigaciones científicas en torno a la "cultura organizacional"

Después de aplicar los criterios de búsqueda, se revisaron títulos, resúmenes y resultados de cincuenta (50) artículos científicos referentes a la cultura organizacional. De estos 50 artículos se seleccionaron veinticinco (25) artículos, que representan el 50% de todos los artículos encontrados. Durante la revisión de los 25 artículos, se

identificaron aspectos relevantes de los resultados, discusiones y conclusiones de cada investigación. Luego estos aspectos relevantes se organizaron de tal manera de poder establecer un orden y secuencia con patrones previamente establecidos. Entre los aspectos reiterativos se encontraron diversas definiciones de cultura organizacional y diversas aplicaciones del OCAI a nivel mundial, lo que llevó a plantear dos categorías: 1) aproximaciones conceptuales y 2) aplicaciones del OCAI.

DESARROLLO

En el marco teórico un aspecto importante a tomar en cuenta es desarrollar en primer lugar cuales son las definiciones más resaltantes de la cultura organizacional, para después determinar el resultado que genera este concepto en el desenvolvimiento de las organizaciones, estableciendo la medición y la descripción del OCAI como instrumento.

En cuanto a las definiciones más típicas de cultura organizacional se tomaron cinco definiciones, que se relación en la forma común de actuar de una empresa en cuanto a la cultura organizacional. El pionero en hablar de cultura organizacional fue Pettigrew (1979), el cual la define como la interacción de significados que son aceptados de manera colectiva y publica de una determinada agrupación de personas en un tiempo determinado. Luego de la definición antes descrita se produjeron mayor número de investigaciones, así como literatura con relación al tema estudiado.

Otro de los conceptos de cultura organizacional es que se ubica como supuestos recurrentes que son adquiridos y compartidos por sus colaboradores dentro de una organización, donde resuelven los diferentes problemas dentro de ella, como son la integración y adaptación, teniendo la consideración de ser lo suficientemente válidos, permitiéndoles a la organización en poder enseñar dicha cultura a los nuevos colaboradores ingresando para que tengan una manera correcta de pensar, sentir y percibir la relación con dichos problemas (Schein, 2010).

Por otro lado, Cameron & Quinn (2006), indicaron los supuestos valores básicos que definen a la cultura, así como las exégesis y las diferentes perspectivas que identifican a una determinada empresa. Así mismo, Alvesson & Sveningsson (2008), consideran a la cultura como un conjunto sistematizado de símbolos y significados, que ayudan a la interacción que tiene la sociedad de un determinado lugar, donde desarrollan valores, costumbres y algunas normas de convivencia dentro de ellas. Finalizando, Lunenburg (2011), indicó que, al hablar de cultura tiene una relación con la agrupación de los distintos valores, normas y creencias que comparten las personas de una determina sociedad, así como en los colaboradores de una determina empresa, donde la cultura ayuda a que los integrantes de una organización piensen, sientan y se comporten. Para la creación de la cultura se debe tener en cuenta los valores, rituales y ritos, héroes y redes de comunicación

Con respecto al impacto que genera la cultura organizacional para el efectivo y eficiente trabajo para mejorar el desempeño de las organizaciones; la cultura organizacional repercute en los procesos, resultados y relaciones dentro de una empresa (Neagu & Nicula, 2012); las organizaciones inteligentes giran alrededor de su cultura organizacional; analizar la cultura organizacional de los trabajadores genera una gran cantidad de aportaciones en lo material como en el servicio, con el propósito de ayudar a resolver principalmente las necesidades humanas (Patlan, 2013); indicó que dentro de sus funciones de la cultura organizacional debe generar compromiso , sentido de identidad, estabilidad y una adecuada guía del comportamiento de los colaboradores, permitiéndole obtener el rendimiento que se desea dentro una organización (Cheung, et al., 2012).

Las organizaciones deben administrar su cultura estratégicamente, implementando adecuadas normas que sean correctamente adaptables, constructivas y flexibles, muy independiente de la estrategia que se desea implementar (Klein, 2011). Santana & Cabrera (2007), determinaron tres características que ayudan para el mejor desenvolvimiento de la cultura organizacional y son: es única en cada organización, es persistente por los significados y creencias compartidas por los colaboradores dentro de una organización; y no es sencilla de cambiar.

Para tener una adecuada medición de la cultura organizacional se presentan tres perspectivas: cuantitativo, cualitativo y mixto que es una mezcla de lo cuantitativo y lo cualitativo. En el cuantitativo se aplican herramientas para obtener la validez de las pruebas psicométricas, dando a conocer los aspectos que no se lograron observar como las creencias, actitudes, valores, etc., de manera objetiva. En el cualitativo, se tiene en cuenta los aspectos que no se pueden tocar y profundos de la cultura organizacional, como lo son las percepciones, sentimientos, valores, supuestos que sean de manera subjetiva de la cultura. En el enfoque mixto, la cultura organizacional se tiene en cuenta la mezcla de los enfoques mencionados (Bellot, 2011).

Dado que este artículo de revisión se focaliza detalladamente en la medición de la cultura organizacional bajo el enfoque cuantitativo, describiremos algunas

investigaciones representativas. Taras, et al. (2009), investigaron y analizaron 121 instrumentos cuantitativos que miden la cultura y que fueron aplicados en varios estudios, donde se buscaba la fiabilidad y validez de los mismos, como resultado mencionaron que es difícil crear un modelo eficiente para la medición de la cultura siendo cada modelo diferente en cada aplicación.

Por otro lado, House, et al. (2004), encuestaron a 17000 gerentes a nivel mundial, donde se determinó que las regiones geográficas intervienen en la construcción de la cultura. Propusieron nueve atributos para la cultura: (a) orientación en el desempeño; (b) evasión de la perplejidad; (c) guía a futuro; (d) colectivismo institucional; (e) colectivismo grupal; (f) igualdad de género; (g) asertividad; (h) orientación humana; e (i) distancia del poder.

En este mismo sentido, Bellot (2011), en su investigación reviso bibliografía de definiciones de cultura organizacional en sociología, psicología y negocios, donde indicaron que las culturas si existen, los atributos de la cultura son difusos, la construcción de la cultura depende de la sociedad, son intangibles, únicas y flexibles, con el desarrollo de subculturas.

Asimismo, Zafer (2012), menciona cuatro aspectos importantes que debe tener toda cultura, a través de niveles visibles y menos visibles, es compartido, cada integrante que ingresa aprende la actual cultura que tiene la organización, y por último la cultura cambia lentamente en el tiempo. El concepto de cultura es muy complejo, debido a eso existen diferentes métodos que permiten describirla y evaluarla.

Diversos profesionales de la sociología indican que los métodos cruciales son los cualitativos, en tanto los profesionales en psicología dicen que al hablar de cultura es hablar de lo que tiene una empresa en identificación y diferencias del resto y por lo tanto puede ser medida cuantitativamente.

Del mismo modo, por la gran cantidad de dimensiones en los trabajos investigados, se indica que no todos los modelos son únicos para capturar las diferentes características de la cultura, incluso de manera conjunta. Afirmando que las bases de datos y los instrumentos a base de cuestionarios permiten tener el eje y coordenadas del atlas de la cultura, sin embargo, el conocimiento no es de manera completa. En este artículo de revisión se ahondará más en un enfoque cuantitativo aplicando el instrumento del Marco de Valores que Compiten (M.C.V.) elaborado y desarrollado por Cameron & Quinn (2006).

La aplicación de este instrumento para estudiar la cultura se ha realizado en diferentes países, los cuales mencionamos a continuación: (a) Turquía (Demir, et al., 2011); (b) Canadá y Corea del Sur (Dastmalchian, et al., 2000); (c) Qatar (Al-Khalifa & Aspinwall, 2001); así como otros. De manera representativa, Seok & Seo (2010), investigaron a la aplicación del instrumento llamado OCAI en empresas deportivas ubicadas en Korea indicando que el instrumento determina las diferentes dimensiones que tiene la cultura dentro de una organización, teniendo en cuenta seis características: (a) el liderazgo dentro de la organización, (b) los atributos dominantes de la organización, (c) los estilos de gestión y supervisión, (d) el cohesionador común, (e) el énfasis estratégico, y (f) el criterio para el éxito.

Los investigadores Cameron & Quinn (2006), tienen un propósito al crear y emplear su modelo, el cual es determinar la cultura organizacional, indicando cuatro categorías de cultura dominantes: (a) la jerarquía, (b) el mercado, c) el clan, y (d) la adhocracia; es por ello que debemos destacar que cada uno de estas clases forman parte de la cultura organizacional. El instrumento propuesto permite obtener flexibilidad en los cambios del entorno haciendo frente a los mismos. A partir de lo mencionado y propuesto por Cameron & Quinn (2006), se definen cada uno de los componentes de la cultura:

Cultura adhocracia. Caracterizada por tener un liderazgo y ambiente laboral creativo, activo e innovador, donde los trabajadores se encuentran dispuestos y capaces de asumir riesgos; permitiéndole a la organización permanecer unida en todo momento, siempre teniendo en cuenta los nuevos conocimiento, servicios y productos.

Es de suma importancia indicar que la cultura adhocrática se encuentra siempre preparada ante algún cambio que pueda existir y sobre todo para algún nuevo desafío, siempre teniendo en cuenta la visión a largo plazo con el fin de tener un rápido crecimiento y la obtención de nuevos recursos (Cameron & Quinn, 2006).

Cultura clan. tiene similitud con una empresa tipo familiar, donde destaca la integración de los colaboradores, el trabajo en equipo, así como el compromiso. Permitiéndole a este tipo de empresa poder premiar a sus colaboradores. Los líderes que pertenecen a este tipo de empresas son considerados mentores y son leales a las tradiciones con un compromiso elevado. La empresa da mucho énfasis a los beneficios que se obtienen a largo plazo, para tener un óptimo desarrollo de sus colaboradores y brinda la debida importancia a la moral dentro de la institución u empresa, donde el éxito se basa en términos de la consideración de las personas y la satisfacción del cliente (Cameron & Quinn, 2006).

Cultura jerarquía. Se caracteriza por tener una adecuada estructura y formalidad para trabajar. Los líderes son buenos organizadores y coordinadores, dentro de sus problemas que tienen esta cultura es preocuparse por la adecuada eficiencia, estabilidad y previsibilidad en la organización a largo plazo. Así mismo sus claves del éxito con las excelentes tomas de decisiones, procedimientos y reglas, para controlar (Cameron & Quinn, 2006).

Cultura mercado. Se caracteriza por orientarse a la obtención de resultados. Los líderes son fuertes competidores y productores, además son demandantes con una gran fortaleza. Lo que mantiene unida a la empresa es ganar debido al ingreso y ´participación del mercado. Las ganas de ganar es lo que permite mantener la unión dentro de la organización. Dentro de sus debilidades esta la orientación a ser competitiva, plantearse metas con el objetivo de obtener buen rendimiento. Principalmente está orientada hacia el cliente e ingresos de activos. Algunas suposiciones de esta cultura son de que tiene un ambiente hostil externo, así mismo tiene consumidores que son selectos y que se interesan en servicios y productos con valor (Cameron & Quinn, 2006).

En el presente apartado presentamos diversos estudios correspondientes a cultura organizacional, seleccionando aquellos más representativos en la propia indagación de información. Asimismo, se revisa por parte geográfica, agrupados por sectores industriales y para culminar se detalla los instrumentos usados por cada una de las investigaciones.

Al relacionar con la *parte geográfica*, en Hawái, los investigadores Morris & Schindehutte (2005), tomaron como muestras a empresarios de seis grupos étnicos diferentes. Su objetivo fue evaluar los valores de los empresarios tomados en la muestra, de esa manera comparar dichos valores que se encuentran relacionados con la cultura y la manifestación de estas, permitiéndoles desarrollar un cuestionario estructurado con características que se relacionan con los valores, la decisión de continuar con la iniciativa empresarial, la adecuada practica en el negocio, las descripciones de carácter personal, los planes de futuro y las creencias. Posteriormente fue aplicado a diez organizaciones que no se encontraban tomadas dentro de la muestra y fue evaluado en trabajadores de organizaciones de los países asiáticos y hawaianos. En los resultados arrojaron que las empresas ubicadas en Hawái tienen diferencias culturales; evidenciando la existencia de la interrelación de la cultura y los tipos de etnias.

Asimismo, en China, Cheung, et al. (2012), implementaron y aplicaron un modelo que les permitió precisar la relación entre el rendimiento y la cultura de las organizaciones correspondientes al rubro de la construcción. El instrumento utilizado fue un cuestionario que se aplicó de manera virtual por email a diferentes colaboradores; donde tuvieron como resultado la existencia de una interrelación positiva entre el rendimiento y la cultura de las organizaciones.

En los diferentes *sectores industriales*, podemos encontrar investigaciones sobre cultura organizacional, en este contexto Dastmalchian, et al. (2000), midieron la cultura organizacional de diferentes empresas ubicadas en Corea del sur y Canadá; la medición lo hicieron mediante el enfoque MCV. Como resultado indican que solo algunos aspectos de la cultura organizacional están relacionados con las diferentes culturas nacionales dentro de la industria y también con las variables contextuales.

Asimismo, Al-Khalifa & Aspinwall (2001), realizaron una investigación en Qatar, cuyo objetivo fue el tener un perfil adecuado sobre cultura para poder implementar la gestión de la calidad. Se aplicó cuestionarios teniendo en cuenta el MCV lo cual les permitió valorar la cultura actual con la deseada, para poder implementar una adecuada gestión de calidad. Teniendo como resultado que las empresas ubicadas en Qatar encontrarán problemas para implementar la gestión de la calidad porque se encuentran sometidos por una cultura con jerarquía predominante, y además por la existencia de diversidad cultural en cada organización.

En Japón, Hirofumi (2005), elaboró un análisis a través de la técnica observación dentro del Banco de Tokyo-Mitsubishi, teniendo en cuenta características de cultura desarrollados por Schein (2010). Tuvo como resultado un mal funcionamiento de la cultura, encontrándose deteriorada debido a los diferentes cambios de ambiente, pudiendo tener una recaída en la rentabilidad de la entidad bancaria.

En Estados Unidos, los investigadores Helfrich, et al. (2007), evaluaron esas características psicométricas de un determinado instrumento que fue implementado en el MVC, el cual fue aplicado a una gran cantidad de colaboradores de una determinada empresa, ninguno de los colaboradores tenía roles y funciones de supervisión. Como resultado les permitió definir tipos de cultura en dicha empresa, y verificar la importancia que tienen las propiedades psicométricas para la correcta evaluación de la cultura en una organización. Así mismo, Hartnell, et al. (2011), identificaron que para validar las propiedades psicométricas del uso del MVC en un determinado estudio, debe hacerse de manera individual.

Por otro lado, Cheng & Liu (2007), emplearon el MVC en su investigación dentro de compañías constructoras en

Hong Kong, teniendo como resultado la relación entre la cultura clan y el éxito de la organización; permitiéndole a las compañías con dicha cultura aplicar con éxito el Total Quality Management (TQM)

Por último, en Turquía, Aktas, et al. (2012), en su investigación en el sector salud, aplicaron el MVC para comprobar si la eficiencia se deja influenciar por la cultura organizacional, y determinar los efectos de la interrelación de la cultura y la eficiencia en una organización. Se obtuvo como resultado la relación de algunas dimensiones correspondientes a la eficiencia empresarial con los diferentes tipos de cultura que existen en una determinada organización. Debiendo tener en cuenta los valores de los representantes de las organizaciones siendo los moderadores principales en dicha relación.

En resumen, la cultura organizacional se complementa con el comportamiento organizacional, debido a que se tiene en cuenta los valores y diferentes creencias que cada una de ellas y sus integrantes comparten y viven.

CONCLUSIONES

La definición de cultura de una empresa u organización, en la mayoría de los casos indicaron que es la agrupación de creencias y valores que conducen a la empresa u organización para que puedan ser aprendidas y practicadas dentro de ellas.

Dado que el significado de cultura es demasiado extenso, no existe una forma estandarizada de medirla, pudiendo establecerse métodos de medición cualitativos, cuantitativos o mixtos.

La metodología más usada a nivel mundial es el propuesto por Cameron & Queen (2006), a través del OCAI el cual ha sido aplicado y validado en varios sectores y empresas a nivel mundial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aktas, E., Cicek, I., & Kiyak, M. (2012). The effects of organizational culture on organizational efficiency: The moderating role of organizational environment and CEO values. ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, 24(1), 1560-1573.

Al-Khalifa, K. N., & Aspinwall, E. M. (2001). Using the competing values framework to investigate the culture of Qatar industries. ***Total Quality Management***, 12(4), 417-428.

Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2008). Changing organizational culture: cultural change work in progress. Routledge Taylor & Francis Group.

Bellot, J. (2011). Defining and assessing organizational culture. ***Nursing Forum***, 46(1), 29-37.

Cameron, K., & Quinn, R. (2006). Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework. Jossey-Bass.

Cheng, C., & Liu, A. (2007). Relation of organizational culture and the implementation of Total Quality Management in construction firms. ***Surveying and Built Environment***,18(1), 7 – 16.

Dastmalchian, A., Lee, S., & Ng, I. (2000). The interplay between organizational and national cultures: a comparison of organizational practices in Canada and South Korea using the Competing Values Framework. ***International Journal of Human Resource Management***, 11(2), 388-412.

Demir, C., Ayyildiz, Unnu, N. A., & Erturk, E. (2011). Diagnosing the organizational culture of a Turkish pharmaceutical company based on the Competing Values Framework. ***Journal of Business Economics and Management***, 12(1), 197-217.

Helfrich, C., Yu-Fang, L., Mohr, D., Meterko, M., & Sales (2007). Assessing an organizational culture instrument based on the Competing Values Framework: Exploratory and confirmatory factor analyses. Implementación Science, 2(1).

Hirofumi, H. (2005). The Corporate Culture in Japanese Bank: Study of Changing Organizational World. Massachusetts Institute of Technology.

House, R., Hanges, P., Javidan, M., Dorfman, P., & Gupta, V. (2004). Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies. SAGE Publications.

Klein, A. (2011). Corporate culture: Its value as a resource for competitive advantage. ***Journal of Business Strategy***, 32(2), 21-28.

Lunenburg, F. (2011). Understanding organizational culture: A key leadership asset. ***National Forum of Educational,Administration and Supervision Journal***, 20(4), 1-12.

Morris, M., & Schindehutte, M. (2005). Entrepreneurial values and the ethnic enterprise: An examination of six subcultures. ***Journal of Small Business Management***, 43(4), 453-479.

Neagu, E., & Nicula, V. (2012). Influence of organizational culture on company performance. ***Revista Academies Fortelor Terestre***, 17(4), 420-424.

Schein, E. (2010). Organizational culture and leadership (4th ed.). Jossey-Bass.

Seok, Y., & Seo, M. (2010) Validation of the Organizational Culture Assessment Instrument: An application of the Korean version. ***Journal of Sport Management***, 24(2), 169 – 189.

Taras, V., Rowney, J., & Steel, P. (2009). Half a century of measuring culture: Review of approaches, challenges, and limitations based on the analysis of 121 instruments for quantifying culture. ***Journal of International Management***, 15, 357-373.

Zafer, A. (2012). Organizational culture, Leadership styles and Organizational Commitment in Turkish Logistics Industry. ***Social and Behavioral Sciences***, 58, 217 – 226.

Presentation date: July, 2021 , **Date of acceptance**: Agust, 2021, **Publication date:** September, 2021

20

RESEARCH PROBLEMS IN THE DIAGNOSIS AND CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH RHINORRHEA

PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN EN EL DIAGNÓSTICO Y CORRECCIÓN DE TRASTORNOS DEL HABLA EN NIÑOS CON RINORREA

Naila Tofig Gyzy Huseynova[1]
E-mail: eduaz@mail.ru
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9959-6996
[1] Azerbaijan State Pedagogical University. Azerbaijan.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gyzy Huseynova, N. T. (2021). Research problems in the diagnosis and correction of speech disorders in children with rhinorrhea. *Revista Conrado, 17(82)*, 178-183.

ABSTRACT

Rhinorrhea is a common manifestation of different ailments and although in many cases it does not require medical treatment in the case of causing speech disorders, it does have to be addressed by a specialist. For this reason, the following work discusses different problems in the diagnosis and correction of speech in children who suffer from this condition. The main research method used was document analysis, so the investigation has a qualitative nature. In the paper, different methods and exercises recommended by specialists are exposed, which allow an effective treatment. In this way, it contributes to improving the performance of professionals in this area whose work is especially difficult and complex.

Keywords:

Speech therapy diagnostics, verbal training, speech disorders.

RESUMEN

La rinorrea es una manifestación común de diferentes padecimientos y aunque en muchos casos esta no requiere tratamiento médico en el caso de provocar desórdenes en el habla sí tiene que ser abordada por un especialista. Por ello, en el siguiente trabajo se discuten diferentes problemas en el diagnóstico y corrección del habla en niños que sufren esta afección. El principal método de investigación utilizado fue el análisis de documentos por lo que la investigación tiene una naturaleza cualitativa. En el trabajo se exponen diferentes métodos y ejercicios recomendados por especialistas los que permiten un efectivo tratamiento. De esta manera se contribuye a mejorar el desempeño de los profesionales de esta área cuyo trabajo es especialmente difícil y complejo.

Palabras clave:

Diagnóstico de terapia del habla, entrenamiento verbal, trastornos del habla.

INTRODUCTION

According to Bauman-Waengler & Garcia (2020), in a recent American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) survey on Speech-Language Pathologies (SLP) caseloads in the schools, over 90% of clinicians reported that they work with children with articulation/ phonological disorders. Because of that, therapists frequently are faced with questions such as: What options are available for evidence based treatment of speech sound disorders? How do I implement the various methods? What types of analyses should I conduct prior to choosing a therapy approach? How do I write appropriate intervention goals and gather necessary data to support clinical decision making? Therefore, the study of the problems in the diagnosis as well as the correction of the speech disorders is of significant importance for the academic community.

Speech disorders may be understood by any disruption to the spoken medium of language, whether this disruption is developmental or acquired, and irrespective of any concomitant disruption to language (Ball, 2016). According to Van Riper (1939): " ***Speech is defective when it deviates so far from the speech of other people in the group that it calls attention to itself, interferes with communication, or causes its possessor to be maladjusted to his environment***" (p. 51). Speech disorders can have a known or an unknown cause. Among the known causes can be organic problems, some genetic such as cleft palate and other craniofacial disturbances, and others acquired such as glossectomy or laryngectomy. Related to these are neurogenic disorders such as dysarthria and apraxia of speech and some forms of aphasia. On the other hand, perhaps more intriguing are speech disorders of no known etiology: often termed 'functional' disorders ('functional' in that the disorder disrupts the function of the medium, in this case speech) (Ball, 2016).

Bauman-Waengler & Garcia (2020), highlight that the two most common subtypes of speech sound disorders are articulation disorders and phonological disorders. The term articulation disorder has been used for decades to refer to an inability to physically produce speech sounds. In his classic text Speech Correction, Van Riper (1939), listed articulation disorders as one of the subcategories of speech disorders. It was characterized by substitutions, omissions, additions and/or distortions of speech sounds. Articulation disorders originally reflected a client's inability to perceive and/or discriminate specific sounds, and to produce them motorically. They were considered a motor production problem in which the individual had to relearn the positioning and movements of the articulators. On the other hand, phonological disorders are language-based, with the core difficulty being the language-specific function of phonemes. They result from impairments in the phonological representation of speech sounds and speech segments—the system that generates and uses phonemes and phoneme rules and patterns within the context of spoken language.

Regardless of the type or etiology of a speech disorder, there are different methods to approach its treatment, for which different intervention approaches may be taken. Nevertheless, as pointed out by Brinton & Fujiki (2010), regardless of the strategy to follow the primary purpose of speech and language intervention is to improve communication in a way that enhances an individual's ability and/or opportunities to participate fully in the life events that are most important to that person's quality of life.

One of the causes that recurrently influence speech disorder due to articulation factors is rhinorrhea. According to Turner (2012), rhinorrhea is primarily a result of increased vascular permeability with leakage of serum into the nasal secretions. Although treatment for rhinorrhea is not necessary in most cases, it is important when it affects the quality of speech. Taking this into account, the objective of this research is to analyze the problems in the speech correction in children with rhinorrhea. For this purpose, document analysis was used as the main research method, so the research is qualitative.

DEVELOPMENT

As pointed out by Roth & Worthington (2021), speech and language intervention is a dynamic process that follows a systematic progression. It begins with the diagnosis of a communication disorder and is followed by the selection of appropriate therapy targets. Training procedures are then implemented to facilitate the acquisition of the target behaviors. The intervention process is complete when mastery of these behaviors is achieved. Usually, periodic follow-up is performed to monitor retention and stability of the newly acquired behaviors and throughout all stages of therapy, advocacy is an important role for the speech-language pathologist.

Rhinolaryngological conditions determines the activity or inactivity of the members of the articular apparatus of children, which can influence to carry out speech-corrective work in the right direction. It is important to carefully study the clinical and psychological-pedagogical data in order to determine the characteristics of speech defects, the correct organization of the complex effect and ways to improve the correctional work with children with rhinorrhea. Also it is important to collect anamnestic data for proper speech therapy. Based on this information, the correct

direction of speech therapy can be selected (Ippolitova, 1983).

Correctional work should be carried out in stages and consist of various exercises. At the initial stage, it is necessary to perform work on the activation of the muscles of the soft palate and esophagus. Various exercises are recommended to stimulate increased elasticity and plasticity of the tissues of the soft palate, as well as activation of the posterior wall of the esophagus. Corrective work consists of developing the skills of unconditional self-acceptance, a positive "I", which may be essential in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Some activities may include the improvement of their perception of the connection between emotions and impulses of the body and personal needs, improving the chain of self-regulation, enrichment of the emotional repertoire and the development of positive thinking, self-confidence and self-confidence in the future. The effectiveness of correctional work is ensured through the use of therapeutic methods that combine the idea of the unity of the human body, emotions and cognition. Elements of psychodrama, dance, and rational therapy can also be used.

Speech therapy begins with an examination of the structure and movement of the articular apparatus. During a speech therapy examination, the structure and mobility of the articular apparatus of children with rhinolaryngitis are investigated in all its subtleties. Then the pronunciation status is checked very carefully. In addition, the state of phonemic perception is also checked. In other words, it is expedient to conduct a speech therapy examination at the following stages (Ippolitova, 1983).

It is important to observe the muscles during facial expressions when the child is at rest. Important aspects are:

- Transparency of nasolabial folds, their symmetry.
- The mouth is open or closed.
- There is no leakage of saliva.
- The nature of labial lines and their compression density.
- The presence or absence of violent movements of the muscles of the face (hyperkinesis).
- Then, the organs of the articular apparatus are examined, during which it is important to characterize the structural features and anatomical defects of the following organs: lips, tongue, teeth, soft palate, jaws, and hard palate. Some important points to consider are:
- Lips (thick, short, cleft upper lip, postoperative scars, normal).
- Teeth (rare, crooked, small, redundant, arches outside the jaw, rotten, underdeveloped, normal).
- Bite (open front, open side, normal).
- The structure of the jaw (offspring, prognosis, norm).
- Language (thick, straightened, tense, small, long, narrow, normal).
- Sublingual curtain (short, tight, excess, normal).
- Small language: short, divided into two parts, motionlessly hanging from the midline, pushed aside.
- Desna (high, extremely narrow, flat, low, cleft of the hard palate, cleft of the soft palate, cleft of the alveolar ridge, cleft of the bag, norm).

On the other hand the study of pronunciation should take into account two aspects which, although different, are closely related to each other:

1. Articulation which involves the activities of the articulation organs in the process of determining and pronouncing the features of the formation of speech sounds.
2. Phonology which is designed to determine how the child distinguishes between a system of speech sounds (phonemes) in different phonetic conditions. These two aspects are

The following diagnostic methods may be used to study the structure and movement of the articular apparatus. Method one is designed to check the movement of the lips according to oral instructions which are carried out after completion of the instructions. All tasks should be performed with repetition of the required action. The contents of the task are:

a. Tighten lips together.
b. Circle the lips, as when pronouncing the sound "O" - to maintain position.
c. Expand the lips and maintain position, as when pronouncing the sound "U"
d. Straighten the "hose" (pull and close your lips).
e. Pull your lips as a "smile" (teeth are not visible) and maintain position.
f. Raise the upper lip, in order to the upper teeth are visible.
g. Move the lower lip to make lower teeth visible.
h. Simultaneously raise the upper lip and lower the lower lip.
i. Do numerous repetitions of the sounds of the lips b-b-b, p-p-p.

Method two may be used to study the dynamic organization of articular movements. The contents of the tasks for this are:

a. Show teeth.

b. Stick out your tongue and then open your mouth wide.

Table 1 shows the results of the application of method one in five patients, which serves from a methodological and pedagogical point of view to draw the following conclusions: the execution is correct, the range of motion is not large, and there are presence of joint action, muscle tension, weakening of movements, left sides of the lips but also unilateral lip closure.

Table 1. Example of application of method one.

Task	Nature of performance				
	Anar	Medine	Goycək	Kamal	Roya
a)	+	+	+	+	+
b)	+	+	_	_	_
c)	+	+	_	_	+
d)	+	+	+	+	+
e)	+	+	+	+	+
f)	_	_	_	_	_
g)	_	_	_	_	_
h)	_	_	_	_	_
i)	+	+	+	+	+

The use of these methods may help to identify if: performance of work is correct, there is a search for the state of articulation when replacing one movement with another, there is lack of differentiation of actions, there is violation of the flow of movements, there is tension of the tongue (not in a calm state, the movement of the tongue is not taken) and there is lack of transition from one articulation state to another, from one phoneme to another and from one sound sequence to another.

After obtaining the results of a speech therapy examination of children with rhinorrhea, it can be determine the correct direction to follow. Correctional work should be carried out in stages and consist of various exercises. At the initial stage, work should be done to activate the soft palate and muscles of the esophagus. This help to stimulate increased elasticity and plasticity of soft palate tissues, the activation of the posterior wall of the esophagus, as well as adequate contact of the soft palate with esophageal sphincters (Vansovskaya, 2000). In order to accomplish this the following exercises are recommended (Vasilieva, 2007):

1. Create an imitation of a “bloated balloon”, “show the throat to the doctor” when swallowing.
2. Do intentional cough with active breathing and pronunciation of sounds I, E, A, O, U, I (near the lower teeth of the tongue).
3. Yawn pronouncing the vowels I, E, A, U, I.
4. Gargle with the head back.
5. Do arbitrary movement of the soft palate up and down on its surface as instructed and its tension in the open position of the mouth (control of movements in front of the mirror).
6. Breath through the mouth and breathing through the mouth with yawning (soft palate tense).
7. Sing a melody in the upper register.
8. Do simultaneous breathing through the mouth and nose.
9. Imitate vomiting with pressure on the diaphragm and with a slight cough.
10. Pronounce combinations in one impulse to stimulate the lateral and posterior muscles of the esophagus.
11. Push of air between the lips close to each other with the tension of the pharynx and abdominal muscles.

At the second stage, systematic work should be carried out to activate the motor skills of articulation (Vansovskaya, 2000). For articulation, each position movement is processed accurately, without mirror control and in accordance with a specific rhythm. Some tasks to perform for the lower jaw are:

1. Pronounce sound la-la-la, ala-ala-ala with the mouth half-open -and wide open.
2. Do arbitrary movements of the lower jaw to the right and left.
3. Imitate the movements of chewing, during which there is an energetic contraction of the muscles of the larynx, pharynx, soft palate, tongue and lips
4. Move the lower jaw forward and at the same time “scratch” the upper lip with the lower teeth, release it towards the lower teeth and slide it back, “scratching” the lower lip with the upper teeth.

Also when lowering the jaw, place your hand on the jaw joints to visually show that the lower jaw and chewing muscles are relaxed. Then, when pronouncing vowels, it is necessary to add a slightly convex movement of the lower jaw: I, E, I. Presenting the jaw slightly lower and slightly forward leads to a wider and clearer pronunciation of sounds through oral resonance. It is known that during speech, the oral cavity and esophagus are inversely related to each other: the wider the oral cavity during speech, the narrower the esophagus.The following exercises for

the lips are also recommended so that the lip movements are as comfortable and active as possible:

1. Lip vibration ("pprrrr" as a driver).
2. Lift of the lower and upper lip (alternately and simultaneously), pronunciation
3. Squeeze and open the jaw to extend the lips, like a tube, and give them the shape of a "circle".
4. Move lips around the edges.
5. Press the upper lip to the lower lip.
6. Hold a wooden spoon with your lips, or hold small tubes with them.
7. Say "mmm" mmm "mmm" by pulling your lips and gritting your teeth.
8. Imitate the brushing with sharp pressure on the lips, followed by relaxation and breathing.
9. Open the lips like a wide hole, and then form a gap with a whistle.
10. Absorb air pushing lips forward with gritted teeth.
11. Do suction movements with the lips to the right and left.
12. Do active lips movements with pronunciation.
13. Lower the lower jaw up and down with lips tightly.
14. Move the tightly pressed lips to the right and left in an attempt to move them up and down with sharp movements.

In the case the patient suffer rhinorrhea due to a surgical procedure like open rhinoplasty, it is necessary to massage the upper lip after surgery. The cicatricial upper lip is massaged from the nose to the edges of the upper lip with the last joint of the 2nd and 3rd fingers of both hands, and the scar itself is slightly tightened. The movements are: rubbing, rubbing, crushing and vibration for 2 minutes each.

On the other hand, in the correction of physiological respiration, special attention is paid to the formation of respiration in the training system (Vansovskaya, 2000). Children are told that for the formation of speech, they need to have well-developed respiratory muscles for the proper functioning of the respiratory system, and the proposed breathing exercises help increase lung capacity, mobility of the abdominal and chest muscles, diaphragm, and increase the intensity and length of breathing through the mouth.

First of all, it is advisable to work on diaphragmatic breathing, which is considered deeper, stronger, which is controlled by prolonged breathing through the mouth and weakening the respiratory rate. The latter, in turn, reduces the speed of the released air, thereby reducing the leakage of breathing through the nose, providing relaxation of the tongue and flattening of the back of the tongue. Diaphragmatic breathing is performed first in a horizontal and later in half-sitting position. During breathing, the upper abdomen and lower chest are slightly elevated, and during shortness of breath it is pulled back to rest. Then a break is made, as a result of which the patients rest and relaxes the muscles of the sky and pharynx, and after a while the task is repeated. The movement of the abdominal wall and lower chest is slightly controlled by the flexor muscles of the hand so that the shoulders do not rise. Thus, not only stretching develops, but also parasitic breathing (the latter helps to more clearly sense the movement of the diaphragm and the abdominal wall). It is known that the diaphragm, esophagus and all other resonators are equipped with a single control system that allows you to stimulate various organs of the speech apparatus using gymnastics (Vansovskaya, 2000).

Soft palate persists during breathing exercises. Children learn to use airflow rationally (the same pressure on the diaphragm), maintaining equal activity of expiratory muscles. Therefore, the first steps in the transition from playing material to speech material are the development of calm, light and directed breathing through the mouth against the background of a weakened air flow from the lungs and deliberate yawning and support in the lower chest. This coordination of movements is gradually mastered, requires repetition and consolidation. It can be said that speech is the result of healthy breathing. Children should figuratively describe the respiratory and phonation organs as an inverted tree, where the leaves are the lungs, the trunk is the trachea, play with the emphasis on the word organ and learn about the involvement of the bronchotracheal region in resonance. To maintain important aerodynamic conditions, it is necessary to regulate the dosed energy of oral breathing in the hypochondrium. Exercises increase the activity and tone of the diaphragm, the coordination of phonation and articulation (a tightly closed area behind the sky that prevents the leakage of speech sound from the nasal cavity). In this case, the vowels are pronounced strongly and energetically.

It is also important to achieve a successful speech correction to put in contact the children with their sensory perceptions. One of the most powerful methods for this is to stimulate the positive emotions generated by the perception of various functional capabilities of the body. By activating sensory perception, we help the child feel the joy of his physical presence, understand the relationship between emotions and body impulses. Children with

pleasure distinguish sounds from different objects, enjoy different tactile sensations and identify different substances by smell. In carrying out appropriate tasks, children should try to more fully express their feelings in the body. In recent years, detailed training programs have been developed for the development of communication skills in patients with various disorders, based on body-oriented therapy and other psychotherapeutic techniques that can be successfully used in working with patients.

However, it is important to discuss how effective exercises can be that encourage participants to maintain physical contact with each other, for example: "Touch your partner's back, find a comfortable position and hold it." Teenagers who do not accept their physical self usually avoid this contact. Such tasks, if they are performed in any way, give the patient the experience necessary to understand his problems, but the impulse for more free contact with other people can be blocked in the face of an unfamiliar situation of fear and lack of spontaneity. Therefore, it is advisable to use other methods with patients at the early stages of speech correction such.

Nevertheless, interaction is an important factor in the treatment and it should not be avoided. As highlighted by Hwa-Froelich (2015) it is through more consistent and competent social interactions that children feel they have a strong, secure foundation from which to explore the world allowing them to better manage and/or predict outcomes. It also helps children to view interactions with other people as positive and enjoyable promoting future relationships with peers and other adults. Through attuned caregiving, children receive face-to-face contact with their caregivers, enabling them to process facial expressions, tone of voice, and body postures (nurturing, flexible versus stiff and distant postures).

CONCLUSIONS

It is important to carefully study the clinical and psychological-pedagogical data to determine the characteristics of speech defects, the proper organization of the complex effect and ways to improve the correctional work with children with rhinorrhea. One of the first stages in treatment is to collect anamnestic data for proper speech therapy and based on this information, the correct direction of speech therapy has to be selected.

During a speech therapy examination, the structure and mobility of the articular apparatus of children with rhinolaryngitis is investigated and then the pronunciation status should be checked very carefully. In addition, the state of phonemic perception needs to be checked and for a comprehensive speech correction is advisable to conduct a speech therapy examination. Also, when examining the dynamic organization of the movements of the articular apparatus, the mobility of the speech apparatus need to be evaluated which contribute to select the best approaches to treatment.

REFERENCES

Ball, M. J. (2016). ***Principles of Clinical Phonology: Theoretical Approaches***. Routledge.

Bauman-Waengler, J., & Garcia, D. (2020). ***Phonological treatment of speech sound disorders in children: A practical guide***. Plural Publishing.

Brinton, B., & Fujiki, M. (2010). Principles of Assessment and Intervention. In, N. Müller, J. S. Damico, & M. J. Ball (Eds.), ***The Handbook of Language and Speech Disorders*** (pp. 131–150). Wiley-Blackwell.

Hwa-Froelich, D. A. (2015). Social-emotional development associated with social communication. In D. A. Hwa-Froelich (Ed.), ***Social communication development and disorders***. (pp. 50–78). Psychology Press.

Ippolitova, A. G. (1983). ***Open rhinolalia: Textbook for students***. Enlightenment.

Roth, F. P., & Worthington, C. K. (2021). ***Treatment Resource Manual for Speech-Language Pathology*** (6th ed.). Plural Publishing.

Turner, R. B. (2012). 369—The Common Cold. In L. Goldman & A. I. Schafer (Eds.), ***Goldman's Cecil Medicine (Twenty Fourth Edition)*** (pp. 2089–2091). W.B. Saunders.

Van Riper, C. (1939). ***Speech correction: Principles and methods***. Prentice-Hall.

Vansovskaya, L. I. (2000). ***Elimination of speech disorders in congenital cleft palate***. Alfa.

Vasilieva, E. E. (2007). ***Lesson book***. Yaroslavl.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

21

CIRCUITOS TURISTICOS TEMATICOS PARA PROMOVER EL TURISMO LOCAL POS-TPANDEMIA COVID-19

THEMED TOURISM CIRCUITS TO PROMOTE LOCAL TOURISM POS-TPANDEMIA COVID-19

Jessica Yariffe Segura Aldana[1]
E-mail: jessicaseguraaldana@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9007-7751
Rosse Marie Esparza Huamanchumo[1]
E-mail: resparza@usat.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1278-6720
[1] Universidad Santo Toribio de Mogrovejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Segura Aldana, J. Y., & Esparza Huamanchumo, R. M. (2021). Circuitos turísticos temáticos para promover el turismo local postpandemia Covid-19. ***Revista Conrado, 17(82)***, 184-191.

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló en el distrito de Monsefú - Perú, ciudad de riqueza natural y cultural que necesita impulsarse a través de propuestas atractivas al turista, por ello se planteó como objetivo diseñar un circuito turístico temático para promover el turismo local. En esta investigación mixta se utilizaron las siguientes herramientas: un cuestionario para encuestar a 174 turistas que visitaron Monsefú con el que se determinó el perfil del visitante, se realizó el inventario de los recursos turísticos de los atractivos de Monsefú incluidos en la propuesta y entrevistas a personalidades del rubro turístico que sirvieron de aporte para el diseño del circuito.

En la investigación se identificó que, el 83% de turistas que visitan el distrito de Monsefú es de procedencia regional en su mayoría proveniente de Chiclayo, Eten y Santa Rosa, el 12% son de procedencia nacional y solo el 5% procedente del extranjero, es así que la propuesta se enfocó al turista local. Se concluyó, que, según los resultados obtenidos, sí es posible la creación de circuitos turísticos temáticos que ayudarán a diversificar la oferta actual y que servirán para la reactivación de la actividad turística post pandemia Covid 19, de esta manera generar mayores ingresos económicos a los pobladores dedicados a la actividad turística.

Palabras clave:

Circuito turístico, perfil del turista, turismo local, Covid 19.

ABSTRACT

This research was developed in the district of Monsefú - Peru, a city of natural and cultural wealth that needs to be promoted through attractive proposals to tourists, for this reason the objective was to design a thematic tourist circuit to promote local tourism. In this mixed research, the following tools were used: a questionnaire to survey 174 tourists who visited Monsefú with which their profile was determined, inventory of the tourist resources of the attractions of Monsefú included in the proposal and interviews with personalities of the tourism sector who they served as input for the design of the circuit. In the investigation it was identified that 83% of tourists who visit the Monsefú district are of regional origin, mostly from Chiclayo, Eten and Santa Rosa, 12% are of national origin and only 5% are from abroad, Thus, the proposal focused on the local tourist. It was concluded that, according to the results obtained, it is possible to create thematic tourist circuits that will help diversify the current offer and that will serve to reactivate tourism activity after the Covid 19 pandemic, thus generating greater economic income for the residents. dedicated to tourist activity.

Keywords:

Tourist circuit, tourist profile, local tourism, Covid 19.

INTRODUCCIÓN

Los viajes tuvieron origen en la edad antigua realizados principalmente por motivo comercial y administrativo, sin embargo, en la actualidad el turista viaja por otros motivos que incluyen la recreación, gastronomía, eventos académicos, entre otros. (Gozalbes, 2003).

La constante evolución del mercado turístico ha obligado al sector público y privado a buscar la creación de productos con capacidad de cubrir la demanda y sus necesidades, es por ello que nacen los circuitos turísticos, mediante este producto se pueden ofrecer itinerarios que se ajusten al turista.

El turismo a nivel mundial tuvo un constante crecimiento durante las seis últimas décadas (Organización Mundial de Turismo, 2019), sin embargo, la pandemia por el Sarv – Cov-2 ha hecho que el turismo sea vulnerable, convirtiéndose en el sector más golpeado. Según Esparza, et al. (2020), la inactividad turística por las restricciones de viaje y cierre de fronteras afecta a los grupos vulnerables que tienen como único medio de subsistencia el aprovechamiento del recurso paisaje o la venta de sus productos/servicios a los visitantes.

Los países que vivían de la actividad turística están planificando diversas estrategias para la reactivación del turismo en sus regiones, por ello el implementar circuitos turísticos temáticos se convierten en una oportunidad para los emprendedores locales y empresarios del sector. Asimismo, Dodds, et al. (2016), los líderes locales son los que fomentan el trabajo colaborativo a través de redes y alianzas con agentes externos e internos que ayudan a mejorar la experiencia del visitante y se convierte en una oportunidad para los emprendedores.

Mora (2015), señala que circuito turístico es un combinado organizado en el que se tiene definido un itinerario que recorra diversos destinos, todo estructurado y organizado en un horario preestablecido. Asimismo, para Quesada (2007), el circuito turístico como un recorrido turístico que se origina y termina en el mismo lugar, transitando por varios puntos de interés turístico que solo se visitan una vez durante el viaje.

Lo indicado por los autores coincide con lo que refiere el Ministerio de Comercio Exterior y Turismo del Perú - (2018), que un ***"circuito turístico es el itinerario de viaje, de duración variable, que por lo general parte y llega al mismo sitio luego de circundar y/o bordear una zona. Provee la visita de uno o más atractivos turísticos"*** (p.18). Para Chan (2005), los circuitos turísticos temáticos son aquellos que en su recorrido se desarrollan temas específicos lo que involucra un superior nivel de profundidad y especialización.

El distrito de Monsefú pertenece a los 20 distritos que conforman la provincia de Chiclayo, desarrolla un rol muy importante dentro de la actividad turística del departamento, pues sus pobladores han conservado tradiciones ancestrales de generación en generación, desarrollando habilidades para la confección de tejidos con paja macora e hilo con los que realizan diversos productos como sombreros, carteras, monederos; la orfebrería monsefuana también es reconocida por las técnicas usadas para trabajar metales preciosos con los que confeccionan joyas donde explotan su creatividad, todos estos productos son ofrecidos en el parque artesanal de Monsefú.

La gastronomía es otra de las fortalezas de Monsefú, su plato más conocido es la boda de arroz molido a la monsefuana a base de gallina que se acostumbra a servir en bodas y bautizos, también podemos encontrar la chica, bebida popular que originalmente es de maíz, sin embargo, actualmente se pueden encontrar de variados sabores como: la chicha de loche, la chicha de jora, la chicha de maní, entre otros.

Peralta & Romero (2017), señalan que el distrito de Monsefú tiene una economía a base de comercio, agricultura y turismo; por sus múltiples recursos turísticos, Monsefú se ha convertido en un destino atrayente con importante potencial para desarrollar el turismo, sin embargo actualmente no cuenta con un circuito turístico que promueva el turismo local y de a conocer todas sus riquezas, el distrito solo es incluido dentro del circuito de playas que ofrecen los operadores turísticos, por lo que es importante proponer circuitos innovadores orientados a impulsar la actividad turística, que permitan un crecimiento sostenible, en pro del beneficio social y comunitario de su población.

El diseño de circuitos turísticos temáticos genera aportes al actual producto turístico que comercializa el distrito de Monsefú, que permitirá diversificar su oferta turística, con la finalidad de atraer más visitantes locales y reactivar la actividad turística post pandemia. Los beneficiarios son los pobladores del distrito de Monsefú, pues se espera que la implementación de circuitos turísticos genere trabajo para más personas y crecimiento de la economía local, los pobladores tendrán las oportunidades necesarias para hacer del turismo un medio para generar desarrollo y accedan a una mejor calidad de vida.

MATERIALES Y METODOS

La presente investigación tiene un enfoque mixto, según Hernández, et al. (2014), se refiere a un ***"enfoque mixto***

cuando se recolectan y analizan datos cualitativos y cuantitativos" (p. 3). Por su nivel la presente investigación es descriptiva, según Hernández, et al. (2014), "*una investigación es descriptiva cuando pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables, analizar cómo es y cómo se manifiestan sus componentes".* (p. 92)

Se realizó una encuesta piloto a 30 personas, donde se usó la interrogante 6. ¿Cuál fue el principal motivo de su visita al distrito de Monsefú? con el fin de reducir el número de la muestra, teniendo como alternativas: por turismo, visita a familiares y negocios, obteniendo que un 87% de los encuestados visitan Monsefú por turismo, mientras el 13% visita el distrito por los otros motivos. La encuesta fue realizada a 174 visitantes empleándose el muestreo probabilístico siendo los criterios de inclusión toda persona que visita el distrito de Monsefú con fines turísticos y los criterios de exclusión personas que viajan por motivos familiares o personas que viajan por negocios.

Se utilizaron como herramientas de recolección de datos, la ficha de observación en la que se realizó una evaluación de la condición actual de cada recurso turístico, a partir de ello considerar cuáles incluir dentro de la propuesta, el cuestionario y la guía de entrevista,

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presente investigación planteó diseñar un circuito turístico para promover el turismo local en el distrito de Monsefú. Chan (2005), afirma que los circuitos turísticos brindan la estructura sobre el cual se van incorporando servicios y actividades, estos son la base para producir visitas guiadas, rutas y paquetes turísticos. Los circuitos turísticos son parte del desarrollo de la actividad turística de un determinado lugar, en el caso del distrito de Monsefú, en la actualidad solo es comercializado por las agencias de viaje dentro del circuito de playas de Lambayeque, junto con las playas de Pimentel, Santa Rosa, San José y Puerto Eten, sin embargo Monsefú cuenta con recursos turísticos que articulados podrían dar origen a circuitos turísticos con potencial para despertar el interés de los turistas, es así que en las encuestas que se aplicó a los visitantes se obtuvo que el 72% manifiesta que sí está de acuerdo en realizar un circuito turístico en Monsefú, pues reconocen que el distrito cuenta con recursos que despiertan su interés, este resultado coincide con la investigación realizada por Gamarra (2018), quien obtuvo que el 65% de los visitantes encuestados si presentan interés en realizar un circuito turístico en el Valle medio de Lambayeque con el fin de conocer su historia local.

Como parte del análisis de la condición actual de los principales recursos turísticos del distrito de Monsefú, como refiere Parikshat, et al. (2014), es necesario identificar los recursos turísticos más importantes para el diseño de un circuito turístico, con el fin que sirva para reactivarse en el mercado de viajes y comercio, a la vez Tessema, et al. (2021), indican que realizar un inventario cobra importancia porque permite conocer las características geológicas y geomorfológicas de un área, la cultura y la biodiversidad del lugar, por su parte Fuini (2014), precisa que el circuito turístico incluye un área geográfica particular, caracterizada por el predominio de elementos culturales, históricos y naturales, creando una identidad entre municipios, con el fin de potenciar el flujo y permanencia de visitantes, y esto conlleve a generar empleo e ingresos a los pobladores del lugar donde se desarrolla la actividad.

Mediante la técnica de observación se identificaron los recursos turísticos con los que cuenta Monsefú, de la misma forma Jimbo (2018), en su investigación empleó fichas de observación con el fin de identificar el estado actual de los distintos atractivos del cantón Durán reconociendo que dicho lugar posee la infraestructura adecuada para albergar a los visitantes, correctas vías de acceso y atractivos en excelente estado. A la vez Esparza & Cabrera (2017), indican que es de suma importancia realizar el inventario de recursos turísticos basados en la ficha del inventario de recursos turístico del MINCETUR (Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de recursos.

NOMBRE DEL RECURSO	CATEGORIZACIÓN	DESCRIPCIÓN	CONDICIÓN ACTUAL
Parque Artesanal de Monsefú	Realizaciones técnicas, científicas y artísticas contemporáneas	El parque artesanal es una zona donde se exhiben y comercializan productos elaborados por los artesanos de la ciudad de Monsefú y dentro de los cuales sobresalen: alforjas, tejidos diversos, sombreros, canastillas y decorativos adornos de madera.	Bueno
Playa Hermosa de Monsefú	Sitios Naturales Costas Playas	Siguiendo la ruta que dirige a Santa Rosa se encuentran áreas de playa de la Comunidad San Pedro, que limitan por el sur con el océano pacifico, en esta playa se puede extraer caracoles y muy muy, además se observan dunas de escasa altura.	Regular

Feria De Exposiciones Típico Culturales De Monsefú	Acontecimientos programados Eventos Ferias (no artesanales)	En esta feria reconocida a nivel nacional, se exhibe lo que de generación en generación han heredado los pobladores: la artesanía, la orfebrería, la gastronomía, el baile tradicional y la música. Durante la feria se realizan actividades en las cuales el turista podría adquirir artesanía, disfrutar de danzas folclóricas y banda de músicos.	No aplica
Orfebrería Monsefuana	Folclore Artesanía y Artes Orfebrería	Los artesanos monsefuanos dominan un considerable número de técnicas para trabajar metales; fabricando ornamentos religiosos tales como los candelabros, custodias, sahumadores, medallas, Cristo y toda clase de joyas.	No aplica
Feria patronal Jesús Nazareno Cautivo	Acontecimientos programados Fiestas Fiestas patronales	Esta festividad se realiza en conmemoración del Santo patrón del pueblo y su fiesta se celebra todo el mes de. El día central de la fiesta es el 14 de Marzo y según la costumbre del pueblo, es el día para los visitantes.	No aplica
Parroquia San Pedro	Manifestaciones culturales	Iglesia que alberga la sagrada imagen del Santo Patrón Jesús Nazareno Cautivo, en ella se exhiben sus mantos y reliquias.	Bueno
Cerro San Bartolo	Manifestaciones culturales	Se localiza en el centro poblado de Callanca, en el podemos encontrar petroglifos grabados en las piedras en forma de pez y otros elementos de la fauna local.	Regular

Se identificó las características de la demanda actual que visita el distrito de Monsefú & Romero (2014), manifiesta que la demanda turística son los consumidores reales y potenciales, que se desplazan y consumen una cantidad de productos y servicios turísticos influenciados por sus propias necesidades o motivaciones. En este sentido se pudo identificar a través de las encuestas aplicadas, que el turista que visita el distrito de Monsefú es de procedencia regional, tienen entre 25 a 34 años por lo que son considerados millennials, esta generación se caracteriza por haber crecido junto con la digitalización y la inclusión del internet en su vida cotidiana, lo que coincide con que el 75% seleccionó las redes sociales como medio de comunicación por el que le gustaría enterarse de este circuito.

De la misma forma Espín (2017), obtuvo en su investigación que el turista que visita el cantón Ambato es un turista joven, cuyas edades oscilan entre los 21 a 35 años, sin embargo, discrepa en el medio de comunicación por el que les gustaría enterarse de un circuito ya que ellos manifiestan que lo hacen a través de recomendaciones de amigos o familiares, confiando más en dicha información que en las redes sociales. Otro resultado importante es que el 43% de los turistas encuestados prefiere realizar su visita a Monsefú acompañado de su familia coincidiendo con los resultados obtenidos por Jimbo (2018), quien en su investigación obtuvo que el 30% de las personas que encuestó realizan sus actividades turísticas en el cantón Durán con su familia. También se pudo evidenciar que el turista que visita el distrito de Monsefú, el 62% estaría dispuesto a recorrer un circuito de máximo 3 horas y el 72% estaría dispuesto a realizar un circuito turístico en el distrito (Tabla 2).

Tabla 2. Perfil sociodemográfico del turista local.

PREGUNTA	OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Edad	Menos de 25 años	42	24%
	25 a 34 años	70	40%
	35 a 54 años	30	17%
	55 a más	32	19%
Lugar de residencia	Extranjero	9	5%
	Nacional	21	12%
	Regional	144	83%
Con quién realiza su visita	Solo	16	9%
	En pareja	56	32%
	Familia	74	43%
	Con amigos	28	16%

Tiempo que estaría dispuesto a recorrer en el circuito turístico	De 1 a 3 horas	78	62%
	De 3 a 5 horas	44	35%
	De 5 horas a más	4	3%
Medio de comunicación por el que le gustaría enterarse de este circuito	Redes sociales	94	75%
	Televisión	12	9%
	Radio	0	0%
	Periódicos y revistas	20	16%

Los circuitos turísticos temáticos en el distrito de Monsefú, según Chan (2005), un circuito turístico debe ser innovador, para que sea competitivo, adaptándose a las tendencias y movimiento de la demanda. Para la elaboración de la propuesta se consideró que en la recolección de datos se obtuvo que el 62% de los encuestados manifiesta estar dispuesto a recorrer un circuito turístico no mayor a 3 horas, similar resultado obtuvo Jimbo (2018), en cuya investigación el 38% de los turistas encuestados indicaron que le gustaría que el recorrido del circuito no sea mayor a 4 horas, asimismo los turistas que visitan el distrito de Monsefú realizarían un gasto promedio en soles por persona no mayor a 50.00 soles para recorrer dicho circuito, por esta razón se propusieron cuatro circuitos turísticos de corta duración: un circuito artesanal debido a que el 68% de los encuestados indicó tener interés y disposición en presenciar cómo se elaboran los productos artesanales, por ello se incluyeron actividades donde el turista pueda interactuar con el artesano y conocer la elaboración de sus productos, un circuito gastronómico donde se degustará los dulces locales como picarones, dulce de membrillo, bizcotelas, entre otros, así como la chicha de diferentes sabores, un circuito de naturaleza donde se visitará la playa Hermosa de Monsefú, el floricultivo en Pómape y el cerro San Bartolo y por último se propuso un circuito por la ciudad donde se recorrerá el parque principal, la parroquia San Pedro y el parque artesanal.

Para el desarrollo de esta propuesta, se desarrollaron 2 circuitos turísticos abarcando variadas temáticas, de los cuales es importante que el sector público (gobierno local) y sector privado (agencia de viajes, hoteles, restaurantes, etc.) tengan visión de trabajo conjunto, ya que esta propuesta pretende que se amplíen las opciones a elegir por los visitantes locales, asimismo estos circuitos tienen la finalidad de empoderar a los pobladores locales para que sean los anfitriones del turismo local y la reactivación del mismo en su distrito. Como indica Silva et al (2021), es importante reconocer al turismo como una herramienta transformadora y como un agente de rescate local de tradición, a la vez Burbano & Vargas (2021), consideran al turismo como el principal motor del desarrollo del municipio, por ello el gobierno debe ser el promotor de la infraestructura física y social para generar el mejor escenario de desarrollo y mejora para su localidad (Tabla 3 y 4) (Figura 1 y 2).

Tabla 3. Circuito artesanal.

HORA	PUNTO DE VISITA	ACTIVIDAD A REALIZAR
09:00 am	Partida de la ciudad de Chiclayo a Callanca Punto de encuentro centro comercial open plaza.	
09:30 am	Visita al taller de telar de cintura – Callanca. Duración: 40 minutos	Se contemplará la elaboración de paños para matrimonio a base de hilo perla con la técnica de telar de cintura
10:10 am	Salida de Callanca hacia Choloque	
10:20 am	Visita al taller de trabajos en carrizo - Centro Poblado Choloque Se observa el proceso de realización de lanchas para pan, canastillas, canastas y diversos trabajos hechos en carrizo. Duración: 40 minutos	Se observará la elaboración de lanchas para pan, canastas, canastones y paneras, por parte de la Sra. Angelita Chafloque con más de 30 años de experiencia en la elaboración de estos productos a base de carrizo.
11:00 am	Salida de Choloque hacia Monsefú	

11:10 am	Visita al taller de orfebrería de los hermanos Garay Duración: 40 minutos	Se apreciará la práctica orfebre, la familia Garay está dedicada a la platería tradicional en joyería y escultura. El grupo familiar está en permanente capacitación técnica y en la investigación de diseños, lo que les ha permitido desarrollar una propuesta artística, sus obras han ganado diversos premios en el concurso anual que organiza el Patronato Plata del Perú.
11:50 am	Salida del taller de orfebrería al Parque Artesanal	
11:55 am	Visita al Parque Artesanal de Monsefú Duración: 35 minutos	Se apreciarán los trabajos elaborados a mano por los artesanos Monsefuanos, entre ellos sombreros de paja, alforjas, adornos de madera, paños bordados a mano, trajes de marinera, entre otros.
12:30 pm	Retorno a la ciudad de Chiclayo	

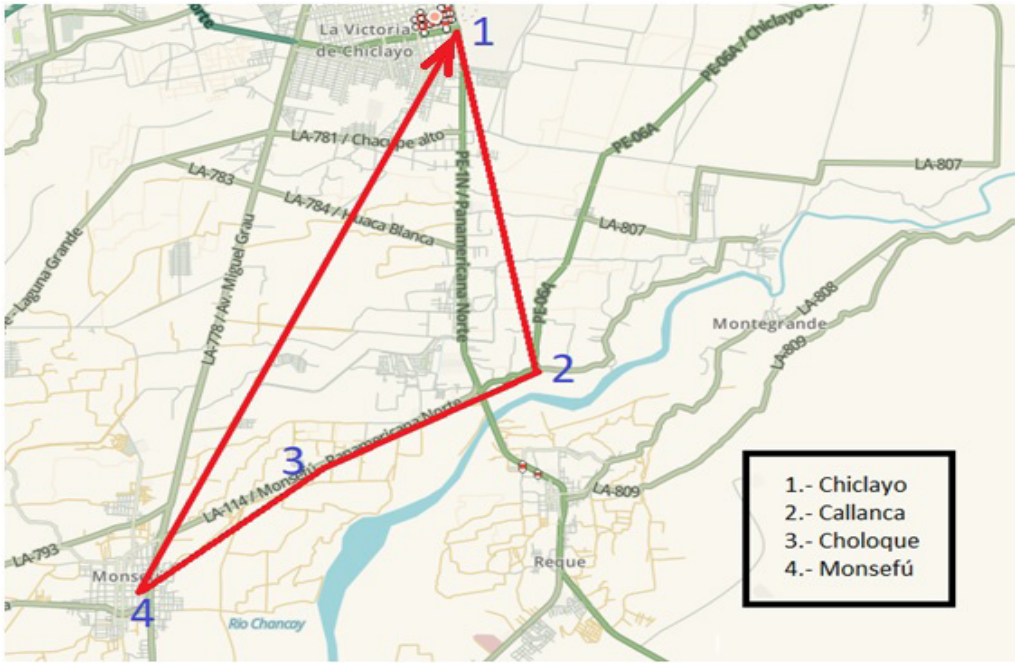


Figura 1. Mapa de circuito Artesanal.

Tabla 3. Circuito gastronómico.

HORA	PUNTO DE VISITA	ACTIVIDAD A REALIZAR
09:00 am	Partida de la ciudad de Chiclayo a Callanca Punto de encuentro centro comercial open plaza.	
09:30 am	Visita al taller de elaboración de chicha – Callanca Duración: 40 minutos	La elaboración de la chicha es una costumbre que perdura con el pasar de los años, se degustará de las variadas presentaciones de la chicha, donde cada año se encuentran nuevos sabores; algunas de las más mencionadas son chicha para el amor, chichas medicinales, chicha de efectos especiales como Pata de toro, chicha de mamey, pomarrosa, durazno, betarraga, zanahoria, tomate, entre otros.
10:10 am	Salida de Callanca hacia Monsefú	

10:30 am	Degustación de platos típicos (panquitas de life, espesado a la monsefuana, boda de arroz molido a la monsefuana) Duración 40 minutos	La gastronomía es una de las fortalezas del distrito, por lo que se degustará de los platos típicos principales, 2 de los cuales se encuentran dentro del inventario de recursos turísticos del Mincetur, como el espesado a la monsefuana y la boda de arroz molido a la monsefuana, además de las populares panquitas de life que son vendidas aún por las pobladoras quienes recorren la ciudad con su vestimenta típica anunciando la venta de este manjar.
11:10 am	Salida de degustación de platos típicos a estación de dulces típicos	
11:15 am	Degustación de dulces Duración: 45 minutos	Los ricos dulces monsefuanos convocan a lugareños y turistas locales por su variedad y rico sabor, se degustarán picarones, dulce de membrillo, dulce de mango ciruelo, bizcotelas, empanadas dulces.
12:00 am	Retorno a la ciudad de Chiclayo	

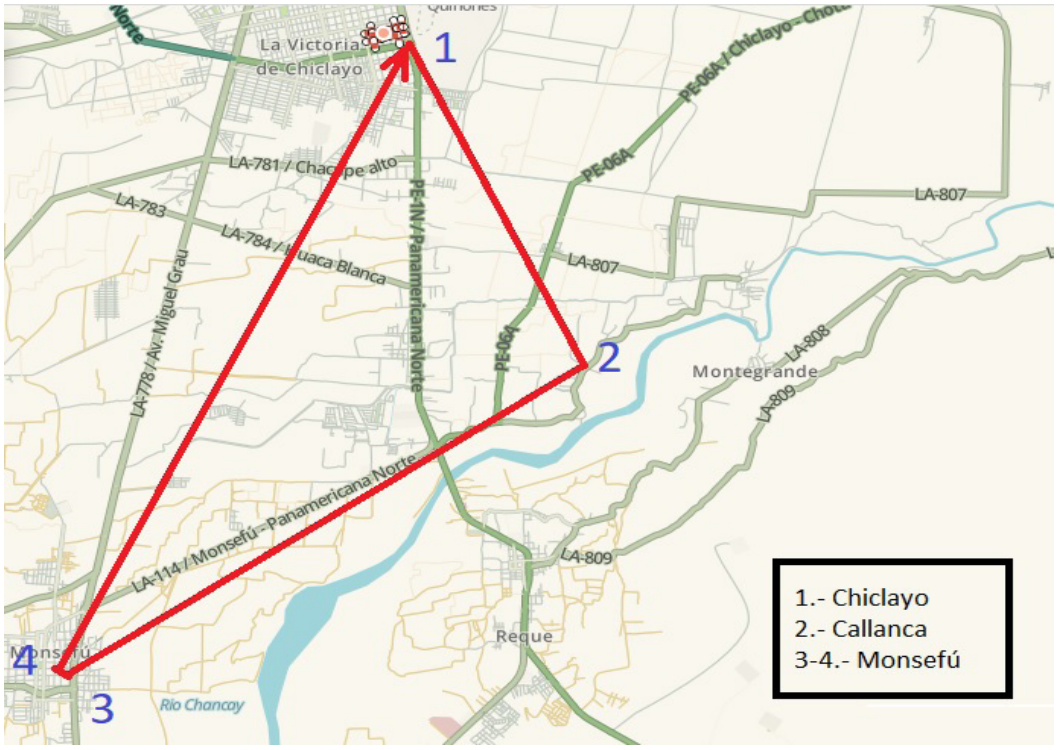


Figura 2. Mapa de circuito gastronómico.

CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos, sí es posible la creación de circuitos turísticos temáticos en el distrito de Monsefú, ya que existe un porcentaje del 72% de los visitantes encuestados que tienen interés en conocer los diversos recursos turísticos con los que cuenta el distrito.

Se determinó que los principales recursos turísticos de Monsefú son el Parque Artesanal, la Iglesia San Pedro, el Parque Principal, el Cerro San Bartolo, los campos de Floricultivo, entre otros, los que se encuentran en adecuadas condiciones, permitiendo el desarrollo de nuevos circuitos turísticos que amplíen la gama de opciones que el visitante puede elegir de acuerdo a sus preferencias, además se buscó rescatar tradiciones ancestrales que perduran de generación en generación para que el visitante interactúe con los saberes culturales de los pobladores, asimismo el distrito cuenta con infraestructura, servicios básicos y una idónea accesibilidad hacia el distrito y entre sus centros poblados.

En la actualidad la pandemia por el virus denominado SARS-CoV-2, ha llevado a paralizar las actividades turísticas en todos los países del mundo, por ello se propusieron circuitos turísticos temáticos de corta duración que ayudarán a diversificar la oferta actual de esta manera generar mayores ingresos económicos a los pobladores dedicados a la actividad turística con la finalidad de su pronta reactivación hacia un turismo local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burbano, E. L., & Vargas, J. (2021). Local development in the municipality of Corinto in Cauca-Colombia in the postconflict framework. Revista de Ciencias Sociales, 27(2), 98 – 114.

Chan, N. (2005). Circuitos turísticos: programación y cotización. (3era edición). Ediciones turísticas de Mario Banchik.

Dodds, R., Ali, A., & Galaski, K. (2016). Mobilizing knowledge: determining key elements for success and pitfalls in developing community-based tourism. Current Issues in Tourism, 21(13), 1547-1568.

Esparza, R., & Cabrera, X. (2017). Plan de Gestión Turístico Local para Contribuir al Desarrollo del Distrito de Puerto Eten. Revista Científica Epistemia, 1(1).

Esparza, R., Gamarra, C., & Ángeles, D. (2020). El ecoturismo como reactivador de los emprendimientos locales en áreas naturales protegidas. Universidad y Sociedad, 12(4), 436-443.

Espín, M. (2017). Diseño de un circuito turístico integrador para el cantón Ambato, Provincia de Tungurahua. (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica Equinoccial.

Fuini, L. (2014). Circuitos turísticos no Brasil: governança e políticas públicas. Revista Geográfica Venezolana, 55(1),45-67.

Gamarra, E. (2018). Diseño de un circuito turístico para el desarrollo turístico del Valle Medio de Lambayeque. (Tesis de grado). Universidad Señor de Sipán.

Gozalbes, E. (2003). Viajes y viajeros en el mundo antiguo. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Interamericana Editores.

Jimbo, A. (2018). Análisis de la oferta y demanda turística del Cantón Durán, Provincia del Guayas, para el diseño de un circuito turístico local. (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil.

Mora, M. (2015). Planificación, programación y operación de viajes combinados. ELEARNING S.L.

Parikshat, M., Parvinder, K, Akshi, B. (2014). Silk Route in the Light of Circuit Tourism: An Avenue of Tourism Internationalization. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 144, 143-150.

Peralta, Y., & Romero, A. (2017). Plan estratégico para el desarrollo territorial del sector turismo del distrito de Monsefú. (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán.

Perú. Ministerio de Comercio Exterior y Turismo. (2018). Guía para la elaboración del Plan Estratégico Regional del Turismo-PERTUR. https://www.mincetur.gob.pe/wp-content/uploads/documentos/turismo/consultorias/directoriosManuales/GUIA_PERTUR.PDF

Quesada, R. (2007). Elementos del Turismo. Editorial EUNED.

Silva, F., Sousa, B., & Brandão F. (2021). Urban tourism and social sustainability: A reflection for the future. Journal of Tourism and Development, 36, 427-435.

Tessema, G.A., Van Der Borg, J., Minale, A.S., Van Rompaey, A., Adgo, E., Nyssen, J., Asrese, K., Van Passel, S., & Poesen, J. (2021). Inventory and Assessment of Geosites for Geotourism Development in the Eastern and Southeastern Lake Tana Region, Ethiopia. Geoheritage, 13(43).

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

22

GESTIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD REGIONAL AUTÓNOMA DE LOS ANDES, SEDE SANTO DOMINGO

TEACHER'S RESEARCH MANAGEMENT AT THE AUTONOMOUS REGIONAL UNIVERSITY OF THE ANDES, SANTO DOMINGO CAMPUS

Fredy Pablo Cañizares Galarza[1]
E-mail: dir.santodomingo@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2194-5092
Ned Quevedo Arnaiz[1]
E-mail: nedquevedo@yahoo.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3391-0572
Nemis García Arias[1]
E-mail: us.nemisgarcia@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5757-2964
[1] Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cañizares Galarza, F. P., Quevedo Arnaiz, N., & García Arias, N. (2021). Gestión investigativa del docente en la Universidad Regional Autónoma de Los Andes, sede Santo Domingo. *Revista Conrado, 17(82)*, 192-198.

RESUMEN

En el 2016 se diagnosticaron insatisfacciones e insuficiencias relacionadas con la gestión de la superación y la investigación de la Uniandes Santo Domingo, tema aún relevante. Así, es objetivo de este trabajo caracterizar el proceso de gestión relacionado con la investigación en la Uniandes, sede Santo Domingo. Esta indagación mixta se basó en un alcance descriptivo con carácter observacional y analítico en un estudio retrospectivo del tema. La caracterización con los datos compilados por la observación propició mejoras de preparación y gestión investigativa en el desarrollo de competencias investigativas de los docentes de la UNIANDES Santo Domingo. Como conclusión principal se han logrado resultados investigativos importantes y los indicadores para nuevos retos en cuanto a la gestión investigativa.

Palabras clave:

Gestión investigativa, resultados investigativos, competencias investigativas, preparación docente, superación.

ABSTRACT

In 2016, dissatisfactions and insufficiencies related to the management of improvement and the investigation of the Uniandes Santo Domingo were diagnosed, an issue that is still relevant. Thus, the objective of this work is to characterize the management process related to research at Uniandes, Santo Domingo campus. This mixed inquiry was based on a descriptive scope with an observational and analytical nature in a retrospective study of the subject. The characterization with the data compiled by the observation led to improvements in research preparation and management in the development of research competencies of the teachers of UNIANDES Santo Domingo. As a main conclusion, important research results and indicators for new challenges in research management have been achieved.

Keywords:

Investigative management, investigative results, investigative competences, teacher preparation, improvement.

INTRODUCCIÓN

La Universidad se ha visto transformada. No solo por la pandemia. Los procesos que introducen profundos cambios están presentes hoy en el quehacer pedagógico educativo, y en ese quehacer de las instituciones de educación superior se manifiesta mayor madurez de los claustros a partir de sus propios procesos de gestión y de la autogestión del estudiante que hace transformar la realidad educativa (Royero, 2003; Etkin, 2009; Cañizares, et al., 2017, 2018).

Las exigencias que imponen los cambios sociales a docentes y directivos universitarios son mayores porque tienen como función alcanzar los procesos institucionales de gestión académica, investigativa y vinculación que son sociales y educativos por su fin hacia un proceso formativo de calidad en cada una de las instituciones de educación superior. En este sentido, existen muchas preocupaciones y ocupaciones en las universidades y una de las principales en este contexto actual, radica en la preparación y desarrollo de los procesos investigativos y sus investigadores universitarios.

Desde el 2015 hasta la fecha el posgrado en la Universidad Regional Autónoma de Los Andes (UNIANDES), también en Ecuador en general, se ha elevado de forma paulatina las exigencias y demandas del proceso de formación y superación de profesionales que se forman y de sus docentes que tienen que cumplir las políticas de desarrollo del país, encaminadas a lograr niveles competentes a nivel internacional.

En el año 2008 se realizó una evaluación integral a las universidades y luego del informe presentado por Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (2009), de Ecuador sobre el nivel de desempeño de las universidades por disposición del Mandato 14 que se emitió de la Asamblea Constituyente, el CEAACES inició un proceso de evaluación para acreditar y categorizar a los centros de educación superior. La aprobación, en enero del 2009, por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) del Reglamento Codificado de Régimen Académico del Sistema Nacional de Educación Superior y la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Presidencia de la República, 2010), que regula incrementar la capacitación y superación de los docentes y dirigentes integralmente, sin dudas han impulsado un mejoramiento de los procesos universitarios, entre ellos el investigativo.

Durante el presente siglo, se han desarrollado numerosas investigaciones que abordan la superación y la investigación, desde diferentes aristas importantes para la Ciencias Pedagógicas, muchas contribuciones puede ser puntos de referencia para una investigación sobre el tema, entre ellas pueden destacarse a autores como: Leiva (2000); Roca (2001); Valiente (2001); Pérez (2003); Criollo, et al. (2017); y Aveiga & Véliz (2019). Dichos estudios aportan a la teoría con modelos, concepciones, metodologías, postuladas estrategias, y categorías desde diferentes fundamentos teóricos, en temas relacionados con la superación y la investigación sobre la educación. Las mismas evidencian la importancia y la necesidad de continuar aportando sobre la temática, sobre todo en momentos actuales en que la pandemia ha hecho valorar estos procesos como imprescindibles para el desarrollo educativo.

En cuanto al trabajo en el área investigativa avanza en este momento de pandemia mediante la tecnología y la inteligencia creativa de docentes y estudiantes quienes acuden a la actividad investigativa, por ello, se pueden listar algunos autores que marcan nuevas concepciones en esta área.

Sobre la formación investigación hay autores dirigidos al estudio de las competencias de investigación y de investigadores formados desde el pregrado de alguna carrera universitaria (Guerrero, 2007; Ríos, 2014; Quevedo, et al., 2018) y otros hacia el desarrollo de habilidades investigativas (Machado, et al., 2008; Vera-Rivero, et al., 2021), y también incluyen el término de formación para la investigación. Ambas perspectivas están subrayando la necesidad que se formen los investigadores desde la propia gestión de los procesos en la universidad.

Al analizar los diferentes documentos, informes de resultados académicos, evaluación profesoral, entrevistas a profesores, estudiantes y coordinadores de carrera en el 2016 existían insatisfacciones con la investigación. Unido a los resultados en cero, y la experiencia de los autores, como docente e investigadores, se diagnosticaron entonces las siguientes insuficiencias relacionadas con la gestión de la superación y la investigación de la Uniandes Santo Domingo:

- No existía una organización coherente de los planes y programas de superación, e investigación dirigidos a los docentes y estudiantes para la atención de las necesidades sociales.
- La gestión de la superación docente se había dirigido a una oferta de cursos de posgrado no relacionados con las necesidades, lo que no facilitaba los modos de actuación del docente investigador, y su práctica investigativa como elemento de cambio.
- Insuficiente introducción de incentivos en la gestión del proceso investigativo para relacionarlo con la enseñanza y el aprendizaje.

- Insuficientes resultados investigativos y de las actividades de posgrado para alcanzar títulos académicos investigativos superiores en los docentes.
- Deficiencias manifestadas por los docentes en el proceso formativo para que los estudiantes desarrollen sus competencias investigativas como parte de las profesionales.

Ese diagnóstico inicial evidenció una contradicción visible entre las exigencias sociales de la universidad moderna y las exigencias en la gestión del proceso de superación e investigación de los docentes que ofrecieran resultados mucho más significativos.

Con lo antes revelado se declaró como problema de este artículo: Insuficiente preparación de los docentes para gestionar el proceso investigativo en la Uniandes, sede Santo Domingo.

Por ello, es objetivo de este trabajo lograr caracterizar el proceso de gestión relacionado con la investigación en la Uniandes, sede Santo Domingo.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio tiene una concepción general sustentada en la investigación mixta, con ambas posiciones, cuantitativas y cualitativas, de forma complementarias para el estudio de los datos y razonamientos sobre el problema analizado.

El tipo de investigación se basa en un alcance descriptivo con carácter observacional y analítico basado en un estudio retrospectivo del tema investigado mediante la interpretación de la realidad que se debe abordar y argumentar.

Entre los métodos empleados para el estudio en el análisis teórico se utilizaron los métodos teóricos derivados de procesos del pensamiento: análisis y síntesis de la información sobre la gestión en la investigación de los docentes y como se incrementan sus resultados paulatinamente; la inducción y deducción para las generalizaciones sobre el tema que se presentan y el enfoque de sistema para analizar el todo y sus subsistemas.

En el nivel empírico que contribuye con los datos para los resultados, se utilizó la observación del fenómeno investigativo en la universidad durante varios años para evidenciar la transformación de la gestión investigativa y la medición que ofreció cifras que refieren un punto de vista positivo para el análisis y presentación de las generalizaciones que contribuyen a la interpretación sobre el tema. El análisis bibliográfico de las fuentes empleadas y la compilación de cada resultado fue primordial para el análisis del tema de la gestión investigativa en esta universidad ecuatoriana en estos momentos.

Por ello, los datos obtenidos del estudio fueron resumidos por los investigadores a través de la técnica de investigación documental, la contrastación y el análisis hermenéutico de los documentos compilados como parte de la revisión de la literatura y aplicación de instrumentos que se relacionan con este tema en especial la guía de observación y la bitácora de recolección de resultados investigativos en la universidad a la muestra definida.

La población estuvo compuesta por los docentes de la UNIANDES, sede Santo Domingo que en los momentos comprendidos en la investigación eran 42 docentes en la carrera de Derecho. Por esta causa se muestreo la gestión de toda esa población dedicada a tiempo total que son los que tienen en sus distributivos, las horas de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del estudio de la bibliografía y de la observación directa a los docentes en la Universidad Regional Autónoma de Los Andes (UNIANDES) se ha podido establecer áreas de incidencia para la gestión investigativa, puesto que en estas se ha visto la modificación y el cambio de pensar de los involucrados para lograr que sus acciones coordinen y hagan que la actividad investigativa funcione con armonía:

- Docentes y estudiantes elevan sus resultados y han participado con ellos en algunos congresos que generalizan la actividad investigativa en varios niveles.

- Los profesores dirigidos con las regulaciones y evaluaciones académicas y administrativas se exigen a sí mismo la aplicación de resultados propios en la docencia.

- El estudiante desde el primer nivel del pregrado hasta su graduación se ha enfrentado a un nuevo currículo que comprende su formación investigativa. Así, desde el primer nivel se han entrenado en la práctica investigativa con los proyectos integradores, donde cada equipo cumple los requisitos de la investigación estipulada para cada carrera.

- La dirección de la sede y la coordinación de investigación conducen un modelo de trabajo coherente para la investigación en la Uniandes basada en la gestión que abarca la superación, la aplicación de métodos investigativos, la socialización de resultados y la continuidad de procedimientos científicos que generan las nuevas investigaciones.

Del examen de las debilidades y logros se han estimado varias posibilidades de desarrollo y la necesidad de

alcanzar más y mejores resultados en la formación constante de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con la investigación, pues con ellos se pueden crear las competencias investigativas tanto en docentes como en estudiantes que hagan más efectiva la formación en la universidad en cada carrera para egresar profesionales mejores preparados y que aprecien con convicción más sensible la importancia del conocimiento para dominar el futuro.

En la consecución de la gestión de investigación en la universidad hay que incidir y valorar los resultados de los conductores del proceso investigativo, los estudiantes y los docentes. Por ello, en el instrumento fundamental que era una guía de observación se evaluaron los siguientes aspectos desde la actuación de los docentes y su incidencia en los estudiantes:

1- Estilo de trabajo en investigación, entendida como la capacidad que demuestran los profesores para mantener la gestión del trabajo investigativo, como un equilibrio entre su autoridad para dar orientaciones, establecer metas y la libertad de los tutorados, para que participen en la toma de decisiones, o sea que son determinantes los elementos actitudinales y emotivos. Por lo que se determinaron como aspectos a controlar con la guía de observación:

1.1 Clima armónico y un ambiente de confianza, adecuados para la práctica investigativa mediante relaciones interpersonales positivas.

1.2. Creatividad para organizar y motivar los proyectos investigativos o cumplir con su tarea de forma armónica.

1.3. Interés por la investigación y participación en grupos, mediante la distribución equilibrada de las funciones.

1.4. Análisis colectivo para la toma de decisiones y presentación de resultados.

1.5. Desarrollo dialógico y asertivo para el trabajo investigativo ante los problemas y soluciones.

2- Gestión práctica, entendida como los aspectos positivos que permiten la planificación, ejecución, control y evaluación de la investigación desde lo procedimental para investigar. Por lo que se determinaron como aspectos a controlar con la guía de observación:

2.1. Planificación crítica de las tareas inherentes a la investigación.

2.2. Organización de las tareas investigativas planificadas.

2.3. Ejecución de las tareas investigativas organizadas.

2.4. Evaluación de las tareas investigativas ejecutadas.

2.5. Orientación eficaz a otros investigadores.

3- Gestión valorativa, entendida desde la organización para que los objetivos del nivel que atienden sean integrales y demuestre sus competencias investigativas, considerando el desarrollo de la gestión académica basada en el cumplimiento de objetivos institucionales y de las asignaturas del nivel, la gestión investigativa basada en el cumplimiento de los proyectos integradores y las investigaciones por proyectos y de titulación y la gestión social basada en la vinculación con la comunidad, procurando hacer partícipes a todos los integrantes de la comunidad educativa, y cumpliendo con las políticas orientadas al logro de la misión y la visión de la institución. Se determinaron como aspectos a controlar con la guía de observación:

3.1. Cumplimiento de los objetivos institucionales y del nivel para la formación profesional.

3.2. Desarrollo de capacidades para evaluar los objetivos investigativos del nivel para la formación profesional de sus alumnos con suficiencia en la búsqueda de la información, su procesamiento crítico y presentación de resultados.

3.3. Cumplimiento de las tareas de vinculación con los miembros de su comunidad a partir del interés mostrado en la consecución los objetivos de la institución y la actividad o la presentación en congreso internacionales con los resultados de impacto.

3.4. Implicación del docente en políticas orientadas a la evaluación del logro de la misión y la visión.

3.5. Contribución al desarrollo de las competencias investigativas propias y de los profesores y estudiantes del nivel.

Para la caracterización de los resultados de los docentes se partió de los resultados compilados en la guía de observación y de un estudio descriptivo que valorara la incidencia de la gestión institucional y la capacitación sobre los procesos investigativos y a partir de los resultados derivados en dicha caracterización se alcanzó a detallar los siguientes resultados:

Los resultados de la caracterización realizada en primera instancia arrojaron que, los docentes de la UNIANDES Santo Domingo no estaban suficientemente preparados ni habían desarrollado sus competencias investigativas al máximo de lo que se necesitaba y exigía, lo que evidenciaba insuficiencias en la superación y por ellos, durante años de formación los mismos han recibido un proceso sin calidad o eficiencia para propiciar una buena gestión.

Desde el punto de vista del cambio cualitativo necesario en la universidad, este se organizó con la aplicación de una política institucional dirigida a la gestión mediante una estrategia metodológica en investigación y el reconocimiento a los autores que alcanzan publicaciones de alto impacto, así se pudo lograr la transformación de los docentes que, de unos pocos trabajos publicados, en estos momentos hay varios trabajos publicados y otros que son aceptados para su publicación.

Parte importante ha sido logrado a partir de la creación de la revista Mikarimin, la cual ha dado oportunidades a los docentes de la UNIANDES y a otros investigadores, pero sobre todo ha tenido un impacto movilizativo en los docentes e investigadores. De allí que en los años que se monitorearon el avance en la publicación de los docentes en bases de datos regionales, Mikarimin fue una especie de catapulta para acceder a otros espacios de publicación. Luego se han ido incrementando los logros como pueden verse en la tabla 1.

Tabla 1. Artículos Científicos publicados en revistas indexadas.

Bases de datos	2016	2017	2018	2019
Latindex	14	12	24	11
Scielo	3	1	2	0
Scimago/Scopus	0	0	1	17
Web of Science	0	0	2	20
Total en bases	17	13	29	48

De los primeros trabajos con poco contenido informativo se han logrado artículos de calidad que reflejan ya una madurez en los docentes particularmente con aquellos que están trabajando con los estudiantes directamente. Algunos autores han sido ya contactados para ser publicados directamente en otras revistas indexadas que han encontrado sus artículos interesantes.

La institución también se ha preocupado por la gestión de libros derivados de la investigación y experiencias de los investigadores para la inserción en los programas docentes. Se ha establecido un incentivo monetario para los autores, y se han establecido convenios con editoriales importantes que valoran la trascendencia de la obra y su posible publicación.

Con relación a la importancia que ha dado la parte docente a partir de esos incentivos a la investigación ha incrementado la producción de libros para la docencia y en estos momentos se han logrado unos 10 títulos, como puede valorarse en la tabla 2, en el que destaca además dos realizados con la comuna Tsáchilas que indica la importancia de integrar resultados con la labor de la comunidad que identifica a la provincia.

Tabla 2. Publicación de Libros.

Libros	2016	2017	2018	2019
Derecho	4	3	1	0
Turismo	0	1	0	1
Total Libros	4	4	1	1

Por otra parte, varios docentes han impulsado la participación en congresos internacionales y sus ponencias han sido divulgadas en la comunidad científica lo cual demuestra el avance en sus competencias investigativas. Es de destacar la cantidad de ponencias presentadas en las dos últimas ediciones del congreso en la matriz de Ambato, muchas de ellas con investigadores jóvenes y la combinación entre docentes y estudiantes. También se han abierto posibilidades en otras sedes con eventos internacionales que permiten la divulgación científica y el quehacer práctico de los investigadores. Pero, lo que sí es un hecho es el alza de los profesores con sus ponencias en congresos de la institución y otros como se observa en la tabla 3.

Tabla 3. Docentes con ponencias en congresos científicos internacionales.

Ponencias en congresos	2016	2017	2018	2019
Congresos Científicos	4	10	53	67

Otra parte importante que destacar está en la consecución de la culminación de estudios con investigaciones estudiantiles que han dado lugar a publicaciones logradas con los tutores, en estos momentos son varios los trabajos publicados y los que han sido aprobados para su publicación del total de estudiantes defendidos con esta modalidad de titulación (Tabla 4).

Tabla 4. Artículos científicos de estudiantes por carrera.

Artículos científicos como forma de titulación	
Derecho	66
Sistemas	13
Administración de Empresas	6
Contabilidad Y Auditoria	7
Total	92

Aunque los logros son aún insipientes se ha logrado alcanzar avances en los objetivos trazados desde la dirección de la UNIANDES para que la investigación en

la universidad impulse los resultados del centro de enseñanza superior para alcanzar impactos importantes en todos los procesos sustantivos que se desarrollan con los docentes y estudiantes.

Por tanto, se consolida la participación del claustro en la formación de doctores en ciencias como parte de esa ansia de superación y de alcanzar los mayores logros investigativos. Hoy la Uniandes ha logrado cuatro nuevos PhD, o Doctores en Ciencias, dejando atrás la era de doctores de pergaminos, pero no de dominio del conocimiento. Por ello, se puede afirmar que el claustro hoy está mejor preparado y gestiona su trascendencia investigativa con sus avances y logros contundentes en la universidad. Sus resultados son muestras fehacientes de su consolidación investigativa y de su gestión de la investigación en la universidad.

Los resultados expuestos en este trabajo muestran que la gestión en investigación conduce a logros importantes de los investigadores que a su vez inciden en los resultados de la docencia y la formación integral del estudiante, lo cual también modifica los resultados en la Universidad.

En un trabajo reciente realizado en Colombia sobre la gestión del conocimiento por medio de la investigación (Ostos, 2020) se concentraron en varias líneas de resultados importantes: la formación para la investigación, consolidación de grupos de investigación, consolidación y seguimiento de proyectos de investigación, visibilidad e impacto social de la producción académica, revisión y consolidación de las líneas de investigación y el último considerado en la consolidación de los lineamientos y política de investigación.

Hay puntos de interés que coinciden con los propósitos de la universidad Uniandes con la colombiana Santo Tomás, pues sitúan en el futuro un momento de reconocimiento de su labor investigativa para generar nuevos conocimientos que produzcan impacto en la sociedad, para ello, se ha focalizado el desarrollo de los investigadores para llevar a cabo esas transformaciones y en el establecimiento de objetivos estratégicos.

Por otra parte, se han localizado elementos diferentes desde la concepción, lo cual ha sido la misma orientación que han seguido otras universidades: una división clara entre las funciones más importantes que se han de alcanzar por lo que existe una Unidad de Investigación orientada a liderar los procesos de innovación y gestión del conocimiento. La Uniandes por su parte ha hecho que todas las funciones sustantivas tengan que por necesidad responder al objetivo formativo que tiene la universidad, de allí que todos los docentes se integran en tareas de vinculación, como se integran en la docencia y en la investigación para alcanzar pertinencia e impacto social como institución que integra sus procesos y funciones y de esta forma ha de conseguir sus resultados.

CONCLUSIONES

Con este trabajo se ha logrado caracterizar el proceso de gestión relacionado con la investigación en la Uniandes, en la sede Santo Domingo durante el periodo de 2016 al 2019 con métodos tanto cuantitativos como cualitativos que indican el constante progreso de la gestión investigativa con los docentes de la universidad y su repercusión en la preparación de los estudiantes.

Mediante la medición se obtuvieron cifras que refieren lo alcanzado en la gestión investigativa, luego el análisis permitió la presentación de las generalizaciones y la interpretación sobre el tema con elementos cuantitativos de valor. El análisis bibliográfico a partir de las fuentes consultadas permitió el análisis del tema con contraste entre la universidad ecuatoriana y otras universidades en estos momentos.

Finalmente se han logrado resultados importantes para la universidad y los indicadores que constituyen puntos de referencia para nuevos retos en cuanto a la gestión investigativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aveiga Macay, V., & Véliz Briones, V. V. (2019). Estrategia de superación en la gestión académica de los directivos en el contexto universitario. ***RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad, 4(1), 26-32.***

Cañizares Galarza, F. P., Quevedo Arnaiz, N. V., & García Arias, N. (2017). Análisis sobre la horizontalidad en la educación universitaria. Apuntes de una valoración sobre su aplicación educativa en UNIANDES. ***Revista Publicando***, 4 (13), 123-147.

Cañizares Galarza, F. P., Quevedo Arnaiz, N. V., García Arias, N., & Machuca Vivar, S. A. (2018). La concepción de los proyectos de investigación para la formación integral de los estudiantes de UNIANDES Santo Domingo. ***Revista Mikarimin,*** 4 (2), 91-100.

Criollo, M., Romero, M., & Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. ***Psicología Educativa***, ***23***(1), 63-72.

Ecuador. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2009). Mandato Constituyente No. 14. Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. CONEA https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Extracto_informe_CONEA.pdf

Ecuador. Presidencia de la República. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial N. 298. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf

Etkin, J. (2009). Bases conceptuales de la gestión socialmente responsable. La superación ética de los criterios pragmáticos y utilitarios en la función directiva. *SaberEs*, (1), 5-21.

Guerrero Useda, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta colombiana de psicología*, *10*(2), 190-192.

Leiva, A. (2000). *Estrategia de superación semipresencial en la microuniversidad para los docentes de la educación especial que atienden a escolares con baja visión*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciego de Ávila.

Machado Ramírez, E., Montes De Oca Recio, N., & Mena Campos, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía universitaria*, *13*(1), 156-181.

Ostos Ortiz, O. L. (2020). *Gestión de la Investigación USTA 2017*. Universidad Santo Tomás. Working Paper No 197538.

Pérez, Y. (2003). *Diseño de la concepción sistémica de la superación para posibilitar la profesionalidad de los jefes de enseñanza Secundaria Básica de la provincia Holguín.* (Tesis de Maestría). Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero".

Quevedo Arnaiz, N. V., García Arias, N., & Cañizares Galarza, F. P. (2018). Análisis de la reflexión y colaboración en la investigación formativa del estudiante en UNIANDES. *Revista Episteme*. (5), 998-1008.

Ríos León, R. A. (2014). La formación para la investigación en los programas de contaduría: una función del profesor universitario. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(14), 129-148.

Roca, A. (2001). *Mejoramiento del desempeño pedagógico profesional del personal docente de la Educación Técnica y Profesional*. (Tesis doctoral). Universidad de Holguín.

Royero, J. (2003). Gestión de sistemas de investigación universitaria en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, *33*(1), 1-19.

Valiente, V. (2001). *Modelo Sistémico para la Educación Superior de los Directivos en Cuba*. (Tesis doctoral). Universidad La Habana.

Vera-Rivero, D. A., Chirino-Sánchez, L., Ferrer Orozco, L., Blanco Barbeito, N., Amechazurra Oliva, M., Machado Caraballo, D. L., & Moreno Rodríguez, K. (2021). Autoevaluación de habilidades investigativas en alumnos ayudantes de una universidad médica de Cuba. *Educación Médica*, *22*(1), 20-26.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

23

SISTEMA DE ACTIVIDADES SOBRE EL TRABAJO POR CUENTA PROPIA PARA ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD CONTABILIDAD DE LA ENSEÑANZA TÉCNICO PROFESIONAL

SYSTEM OF ACTIVITIES ON SELF-EMPLOYMENT FOR STUDENTS OF THE ACCOUNTING SPECIALTY OF PROFESSIONAL TECHNICAL EDUCATION

Olga Lourdes Vila Pérez[1]
E-mail: ovila@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1385-9629
Vivian Varens Albelo[1]
E-mail: vvarens@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5235-7314
Alexander Brito Brito[2]
E-mail: alexander.cfg@anec.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8071-3726
[1] Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.
[2] Asociación de Economistas y Contadores de Cuba. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vila Pérez, O. L., Varens Albelo, V., & Brito Brito, A. (2021). Sistema de actividades sobre el trabajo por cuenta propia para estudiantes de la especialidad contabilidad de la enseñanza técnico profesional. *Revista Conrado, 17(82)*, 199-208.

RESUMEN

Propone como objetivo diseñar un sistema de actividades para que este estudiante del Politécnico José Gregorio Martínez en Cienfuegos, profundice acerca del trabajo por cuenta propia, pues en la actualidad constituye una vía de inserción laboral. Los métodos utilizados son de corte teórico y empíricos (observación, encuestas, entrevistas), método estadístico SPSS (Versión 25.0). Estos últimos, contribuyen a demostrar las insuficiencias en este sistema de conocimientos en la especialidad mencionada. Como resultado se obtiene la necesidad de introducir dichos conocimientos en el tiempo dedicado a las prácticas pre-profesionales para adquirir habilidades en los documentos contables u otros relacionados con este tipo de empleo. La propuesta puede ser generalizada a otros centros del país donde se imparta esta enseñanza. Esta investigación forma parte del proyecto de investigación enclavado en el Programa Nacional de Desarrollo Local y Comunitario de la Universidad de Cienfuegos.

Palabras claves:

Enseñanza técnico- profesional, técnico medio, práctica pre-profesional, cuenta propia, sistema de actividades.

ABSTRACT

Aims to design a system of activities for this student of the José Gregorio Martínez Polytechnic in Cienfuegos, to delve into self-employment, since at present it constitutes a way of labor insertion. The methods used are theoretical and empirical (observation, surveys, interviews, SPSS statistical method. The latter contribute to demonstrate the insufficiencies in this knowledge system in the mentioned. As a result, the need to introduce such knowledge in the time dedicated to pre-professional practices is obtained, in order to acquire skills in accounting or other documents related to this type of employment. The proposed may be generalized to other centers in the country where this teaching is provided. This research is part of the research project located in the National Program of Local and Community Development of the University of Cienfuegos.

Key words:

Technical-professional education, middle technician, pre-professional practice, own account, activity system.

INTRODUCCIÓN

La actualización del modelo económico-social fue oficialmente formalizada con la aprobación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, del VI y el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC). Este documento reconoce y promueve diversos tipos de gestión económica, que interactúan simultáneamente con la empresa estatal socialista (lineamiento 2); donde el trabajo por cuenta propia se coloca como una de las vías fundamentales de ingresos del ciudadano cubano. En este contexto, la Educación Superior tiene como parte de sus objetivos coadyuvar al perfeccionamiento de los demás sistemas de enseñanza. Los lineamientos correspondientes al año 2016 manifiestan este cometido, específicamente, el No. 117 afirma la necesidad de ***"continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente educativo"*** (Partido Comunista de Cuba, 2016). En el lineamiento 121se establece: ***"Formar con calidad y rigor el personal docente que se precisa en cada provincia y municipio para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza".*** (Partido Comunista de Cuba, 2016)

La Educación Técnica y Profesional (ETP) tiene la función de proporcionar a la economía del país la fuerza de trabajo calificada de nivel medio, requerida para su desarrollo en las distintas ramas de la producción y los servicios. En el caso particular de la formación de técnicos medios en la especialidad Contabilidad, requiere ser un profesional con una mentalidad abierta, flexible, participativa, que sea capaz con su preparación teórica y práctica, afrontar los cambios que se produzcan en el contexto socioeconómico, poseer una sólida preparación general integral y básica que coadyuve a un mejor desempeño en el plano laboral, así como el análisis y solución de las problemáticas presentadas con independencia y creatividad.

El programa de estudio de 4to año de Contabilidad de la ETP denota insuficiencias en el sistema de conocimiento de las formas de gestión no estatal y, en particular, del trabajo por cuenta propia, por tanto, el propósito fundamental es realizar su perfeccionamiento, a través del diseño de un sistema de actividades sobre el trabajo por cuenta propia, teniendo en cuenta su realización durante el tiempo planificado para las prácticas pre-profesionales del estudiante. Según datos ofrecidos por este centro de enseñanza, de manera consecutiva durante 5 años, el 85% de los egresados de la especialidad de Contabilidad egresan hacia esa fuente de empleo.

Como antecedentes del tema resulta interesante lo abordado por la investigadora Martínez (2009), quien hace una propuesta de actividades para el manejo del sistema Computarizado Versat Sarasola durante la práctica pre profesional. También, de obligada referencia es la investigación titulada: Actividades para la preparación del técnico medio en Contabilidad en período de adiestramiento laboral en círculos infantiles de Navarro (2012). De estas investigaciones se pudo corroborar -al menos, en la provincia objeto de estudio- que existe un vacío en este tipo de estudio, o sea, las formas de gestión no estatal y, en particular, el trabajo por cuenta propia, como una de las actividades que requiere de la preparación de economistas, financistas y contadores, entre otros profesionales.

DESARROLLO

Como parte de las concepciones, se fundamenta teórica y metodológicamente la necesidad del proceso de preparación del Técnico medio en Contabilidad en lo referido al trabajo por cuenta propia, así como elementos relacionados con la práctica pre-profesional para este nivel de enseñanza.

Se considera importante relacionar algunas experiencias de integración de las escuelas formadoras con las empresas en países de América Latina y Europa:

Las más reveladoras son las que presentan el Centro de Capacitación Técnica de Luque en España, el balance efectuado por la Organización de Estados Iberoamericano (OEI) sobre el estado de avance de la reforma educativa de la educación media técnico-profesional en Chile, Paraguay, Uruguay, Argentina y Brasil de 1998 y 1999, informes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre el caso de República Dominicana (1998) y las experiencias de Alemania analizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1991), citada en Herrera (2004).

Dichas experiencias enfatizan que en el ámbito internacional la integración de las escuelas politécnicas con el mundo laboral se ha logrado a distintos niveles y con variadas formas de manifestación, siendo numerosas las formas que ha adoptado la cooperación entre los institutos dedicados a la educación técnica de nivel medio y el sector productivo.

Sobre el concepto de preparación, existen diversos criterios y valoraciones. De manera general, el término ***preparar*** es el verbo que indica la acción de poner algo en funcionamiento y comenzar con la tarea de realización específica de la situación a la cual se hace referencia. Desde la experiencia cubana, le conceden gran importancia al término de preparación los autores González & Abreu (2017); y Almoguer (2019), quienes enfocan la integración de la escuela politécnica con el mundo laboral,

al precisar, que ambos intervienen en la preparación de un técnico y/o profesional más competente, a partir de la solución de los problemas que deberá enfrentar el estudiante. Diversos investigadores puntualizan que la preparación está determinada por la existencia de posibles necesidades de desarrollo no satisfechas en su formación inicial como profesional. En este abordaje, la preparación se manifiesta que *"constituye un proceso de adquisición de conocimientos, tanto en lo teórico, como en lo práctico, para poder emprender nuevas actividades y construir experiencias a partir de la integración de diversos saberes".* (p.6)

La preparación está determinada por determinadas necesidades que presentan los educandos en su proceso de formación, la cual no siempre se logra desde la formación inicial de los profesionales. Por tanto, los autores coinciden con lo expresado por los investigadores citados y, enfatizan, que la preparación no termina con la culminación de estudios en determinado nivel de enseñanza, sino que la misma es permanente, sistemática y contiene experiencias, vivencias y conocimientos vividos que, a su vez, pueden convertirse nuevamente en teoría, ya comprobada. En ello juega un papel importante el perfeccionamiento de los planes de estudio y el rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje, provocando inquietudes y criterios en el estudiante sobre la realidad económica y social que lo rodea.

En este sentido, se complementa lo abordado por los investigadores Quintero, et al. (2006), quienes comparten la idea de que "*el aula, la escuela y el mundo en sí mismo se convierten en escenarios propicios para resignificar la experiencia pedagógica mediante el desarrollo de competencias para observar".* (p.54)

A partir de los criterios expuestos por los diversos autores y la bibliografía consultada, se llega al consenso de que la preparación es:

- Un proceso social complejo e histórico-concreto en el que tiene lugar la transmisión y apropiación activa y creadora de conocimientos.
- Son concepciones teóricas, ideas, opiniones y representaciones respecto a las actividades que ejecutan los hombres en los procesos sociales.
- Contribuye a la formación de valores, actitudes, destrezas y habilidades en el individuo. Constituye una etapa previa al proceso de capacitación, pues brinda los conocimientos básicos, las habilidades y experiencias necesarias de manera que los cursistas, desempeñen sus funciones de manera exitosa.
- Un grupo de estos autores consideran de manera particular que, la preparación económica y contable, es el conocimiento que adquieren los hombres, de las relaciones establecidas en el proceso de producción, distribución, intercambio y consumo de lo producido, y en la administración de bienes, que determinan el fortalecimiento del dominio económico de la clase social del país.

Los autores de la investigación no asumen exactamente ninguno de los conceptos enunciados, sino que operacionalizan el suyo propio, y se pone a disposición de los lectores. Se entiende entonces por preparación:

Es un proceso amplio y continuo, donde el individuo adquiere nuevos conocimientos o profundiza en estos y, contribuye de manera significativa, a su formación, hábitos, conductas y valores; además, ese proceso va encaminado a cambios de actitud y forma de pensar primero, como estudiante, y después, como individuo, en su interacción social con los demás miembros de la sociedad, en este caso, en el plano empresarial (Chivala & Vila, 2019).

De igual manera una preparación, ya sea un elemento o una actividad, siempre implica la puesta en marcha de un proceso de elaboración de algo o de un evento, que requiere cierta planificación y organización con el fin de obtener los resultados que se esperan.

También como variable principal de esta investigación se tuvo en cuenta la revisión bibliográfica sobre la práctica pre-profesional, al ser esta, una de las vías donde el estudiante puede adquirir y profundizar en los conocimientos recibidos en el aula o plantel durante la etapa curricular. La enseñanza técnico profesional (ETP) permite fortalecer la calidad de la formación profesional mediante el vínculo de la escuela con la empresa, fábrica o unidad de servicio. Una de las tendencias más actuales que tienen ante sí los educadores internacionalmente, es el vínculo de la escuela con la comunidad. Según consideran Villegas, et al. (2020), el estudiante de educación media para responder a las diferentes áreas en el sector productivo y de servicios, debe ser capaz de *"planificar desde una visión estratégica el proceso de dirección de una actividad comercial, la producción y los servicios, el control de los recursos materiales y financieros, la gestión del talento humano, del mercadeo y la comercialización, entre otros procesos administrativos; todos en correspondencia con la guía de los profesores y una buena preparación educativa, potencialidades de la entidad educativa y con las características y necesidades de los consumidores y usuarios".* (p. 4)

Esta guía debe contener los elementos indispensables para realizar las prácticas pre profesionales que respondan a los diferentes perfiles del área de que se trate, ya sea de la esfera económica productiva o de los servicios.

Mientras mayor sea la relación de los contenidos y conocimientos de que debe apropiarse el estudiante con la realidad y necesidad, la práctica pre profesional toma un verdadero sentido y servirá de herramienta para contribuir a una preparación más integral del estudiantado y a la disminución del divorcio entre lo aprendido y la actividad final a realizar.

En Latinoamérica, en el estudio de las prácticas laborales, pre-profesionales o de la enseñanza técnica (denominadas indistintamente), constituyen puntos de referencia las investigaciones realizadas por Ibarrola (2008); y Macías (2012). Estos autores destacan el papel del vínculo de los estudiantes con las empresas para la formación profesional, enfocando este vínculo esencialmente, en el desempeño laboral de los mismos.

En este orden, diversas experiencias de realización de los vínculos educación-sector productivo en el nivel medio y en el nivel superior en Cuba para la realización de las prácticas pre y profesionales, lo confirman diversos investigadores quienes reconocen la necesidad de modificar currículos en función de que el proceso de formación del estudiante se acerque más a las necesidades del territorio. En este caso Herrera (2004), considera que ***"es el escenario de formación por excelencia para el desarrollo integral de los estudiantes y el papel esencial que ellos representan en el proceso".*** (p. 26)

También en diferentes Resoluciones Ministeriales se reconocen los conocimientos recibidos de forma curricular, así como la necesidad de que los procesos formativos se reciban de manera integral mediante el fortalecimiento del vínculo laboral y de la actividad investigativa. La Resolución Ministerial No. 254/2013 amplía en estos elementos abordados y expresa que esta práctica consiste en "***vincular a tiempo completo los estudiantes de nivel técnico medio a centros de producción y/o de servicios y está dirigida a la profundización de los conocimientos, habilidades, hábitos y valores laborales adquiridos en el período de formación del profesional***" (Cuba. Ministerio de Educación, 2013). Los autores concuerdan con esta definición al considerarla más contextualizada.

Sobre el trabajo por cuenta propia, comienzan a realizarse un conjunto de estudios referentes a la temática por diferentes centros y especialistas, con énfasis, desde el año 2011. Destacan autores de relevancia en este abordaje: Pérez & Pons (2013); Galtés (2017); y Caro, et al. (2019).

Otros especialistas del Centro de Estudios de Economía Cubana de la Universidad de La Habana, como Díaz (2020); Díaz, et al. (2020), argumentan el surgimiento y ampliación del trabajo por cuenta propia como una vía de empleo. De igual forma, establecen teóricamente las diferencias entre cuentapropistas y emprendedores. Coinciden, en que estos propenden a fortalecer la producción de bienes y servicios y, al incremento de la oferta a la población para la satisfacción de sus necesidades. También constituye una fuente de ingresos y fomenta la producción nacional. Desde la perspectiva internacional, Querejazu (2020), realiza estudios sobre emprendimientos y diversos enfoques de los factores determinantes de la conducta emprendedora, así como, el análisis de las causas para emprender un negocio en los países de América Latina mediante la correlación necesidades-demanda.

Se enfatiza en que el estudiante que egresa de la Enseñanza Técnica Profesional (ETP) profundice en el estudio y comportamiento de esta forma de empleo para hacer más eficiente su labor. Según estadísticas ofrecidas por el centro objeto de estudio Politécnico José Gregorio Martínez, el 85% de los egresados de la especialidad de Contabilidad hoy se encuentran empleados en la actividad de trabajo por cuenta propia. (TPCP).

Los autores precisan, que a esta actividad en la realidad cubana afluyen de manera significativa fuerza de trabajo joven, sin embargo, para que los resultados sean efectivos, este estudiante desde las aulas y en vinculación con el sector no estatal, deberá apropiarse de nuevos conocimientos sobre esta forma de gestión y, proyectarse, para que su aporte a la sociedad permita la elevación del nivel de vida de la población cienfueguera.

MATERIALES Y MÉTODOS

Al realizar el diseño metodológico se seleccionó la población y muestra a utilizar; coinciden en ello 23 estudiantes para un 100%. La selección no fue aleatoria, sino de forma intencionada. El estudio se realiza con el grupo 2, de cuarto año de la especialidad Contabilidad del Instituto Politécnico José Gregorio Martínez en Cienfuegos y, se toma como criterio fundamental, que es el año de culminación de este grupo y comienzan su inserción laboral. Se le aplica una encuesta para conocer las debilidades formativas en función de la preparación en relación con el trabajo por cuenta propia.

También se seleccionaron 8 profesores de experiencia de ese mismo año que imparten las asignaturas técnicas. A ellos se les aplica la entrevista para conocer sus criterios sobre la necesidad de profundizar en esta temática, los temas a incluir en el sistema de actividades, su pertinencia, e importancia.

En el diseño del sistema de actividades se tuvo en cuenta la realización de un diagnóstico para demostrar la situación de los estudiantes en la preparación del tema del

trabajo por cuenta propia. En el diagnóstico inicial que dio lugar al problema de investigación actual, ya se había detectado los insuficientes conocimientos en esta materia. En un segundo momento, se vuelve a seleccionar y aplicar nuevos instrumentos para la recogida de información tales como: encuestas, entrevistas. También se propone una observación participante, para visualizar el estado actual de este estudiante (preparación) y trabajar sobre la concepción y aplicación del sistema de actividades, para llegar al estado deseado. Toda esta etapa se realizó en el curso escolar 2018-2019 de manera experimental. Luego, a través del criterio de especialistas (7), se analiza y valida la fiabilidad, pertinencia, generalización y aplicabilidad del mismo.

Se hace una búsqueda bibliográfica y mediante documentos normativos institucionales, se obtiene la información necesaria para considerar los aspectos esenciales en la preparación de los estudiantes de la enseñanza técnica y profesional (ETP), sobre todo, en el sistema de conocimientos sobre el trabajo por cuenta propia. Entre ellos destacan: el Programa de Administración Financiera del Estado y Legislación Económica Financiera, así como la Resolución Ministerial(RM) No.254/2013 relacionada con el Reglamento para el desarrollo de la enseñanza práctica en los centros docentes de la Educación Técnica y Profesional y documentos jurídicos relacionados con este empleo.

El análisis porcentual se utiliza a través del método estadístico SPSS (Versión 21.0) que permitió procesar la información recopilada de todos los instrumentos aplicados (encuestas, entrevistas, y observaciones a clases). Con la contrastación se comprueba la existencia de regularidades mediante la comparación de opiniones y resultados alcanzados con la aplicación de los instrumentos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 8 profesores de Asignaturas Técnicas encuestados dos consideran que los estudiantes se encuentran medianamente preparados para laborar en el sector no estatal como una vía de acceso a este tipo de empleo para el 25% y el resto que representan el 75% plantean que no se encuentran preparados.

El 100% de los encuestados considera que el Plan de Estudio de la especialidad de Contabilidad se encuentra actualizado para este tipo de contenido. De los profesores encuestados 5 plantean que el programa de cuarto año de Contabilidad no se le brinda suficiente espacio al tema de las formas de gestión no estatal, y en particular, las ventajas del trabajo por cuenta propia para un 62,5%, y 3 dicen que no saben para el 37,5%. 6 de los interrogados que representan el 75%, 4 consideran oportuno incluir en las conferencias especializadas de la práctica pre-profesional el tema del trabajo por cuenta propia y 2 consideran que no, para el 25%. De los docentes encuestados siete que representan el 87,5%, considera que una de las necesidades de preparación de estos alumnos es conocer y profundizar en el trabajo por cuenta propia como vía de empleo y 1 profesor plantea que lo que contiene el plan de estudio es suficiente, ello representa el 12,5%.

En encuesta a 23 estudiantes del grupo de cuarto año se obtuvieron los siguientes resultados: Sobre la interrogante acerca de que conocen sobre el trabajo por cuenta propia, responden afirmativamente 10 de los encuestados para el 43,47%, otros 10 que representan el 43,47 % responden que tienen idea al respecto y los 3 restantes plantean que no tiene idea, lo que representa un 13,06 %. El 100% es partidario de que, durante el desarrollo de la carrera no recibieron en ningún momento preparación acerca del tema planteado. El 100% admite no conocer las regulaciones previstas por la ley para este tema.

De igual forma, de los 23 encuestados, 21 consideran que el trabajo por cuenta propia puede constituir una forma de empleo para los graduados de técnico medio en Contabilidad para el 91,3%; 2 de ellos consideran, que no irían a esta forma de empleo, ello representa el 8,7% del total. De igual manera, 21 estudiantes que conforman el 91,3% reflexionan que sería beneficioso para su preparación que se impartieran contenidos acerca del tema y 2 de ellos, consideran que no es necesario profundizar en esta temática, representan el 8,7% de los encuestados.

La triangulación de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos para constatar la veracidad del tema abordado reveló de que realmente existe una brecha en la falta de preparación en los conocimientos del tema del trabajo por cuenta propia en estos estudiantes y también falta profundización de esta temática por parte de los profesores. Por tanto, la información alcanzada, arroja la necesidad de diseñar la propuesta del sistema de actividades para la preparación los técnicos medios en Contabilidad de cuarto año del Politécnico José Gregorio Martínez sobre el trabajo por cuenta propia.

Propuesta del Sistema de actividades para estudiantes de la enseñanza técnico profesional

Esta propuesta, o sea, el sistema de actividades, está basada en referentes filosóficos, sociológicos, pedagógicos, y psicológicos, sin embargo, los autores incluyeron el componente económico, pues parte del estudio de los elementos teóricos y prácticos de esta forma de empleo han sido estipulados por la política económica actual. El desarrollo y evolución de esta forma de empleo.

Las características que distinguen el sistema de actividades de otro, son las que se muestran a continuación:

a. Está orientado a lograr un cambio en el accionar de los estudiantes de cuarto año de Contabilidad.
b. Es diferenciado pues el propio tema del trabajo por cuenta propia exige de nuevos conocimientos, e interacción con la práctica social que hace que su comportamiento sea peculiar respecto a otro.
c. Presenta plena correspondencia con las indicaciones que rigen el proceso de las prácticas pre-profesionales para los estudiantes de este tipo de enseñanza.
d. Es integrador, se trata de un sistema de actividades en las que participan e interactúan los estudiantes, profesores y tutores de la práctica pre-profesional.
e. También como característica, el sistema de actividades es objetivo y flexible, pues puede enriquecerse de acuerdo a las necesidades de la docencia, del estudiante y del territorio objeto de estudio.
f. Se desenvuelve como un proceso dinámico y abierto, pues hay que contextualizarlo a las realidades concretas del país y de la provincia de Cienfuegos.

Dicha propuesta –como se ha planteado anteriormente- se ejecuta en el período de la práctica pre-profesional. Está compuesta por diez actividades distribuidas en siete conferencias, dos seminarios y una clase práctica. Las actividades constan de la siguiente estructura: actividad, forma de organización, objetivos, tiempo de la actividad, métodos utilizados, sistema de conocimientos, formas de evaluación, orientaciones metodológicas y bibliografía correspondiente a cada temática.

Entre las temáticas escogidas se definieron las siguientes:

- Formas de gestión no estatal en las condiciones actuales de la economía.
- La figura del trabajador por cuenta propia a la luz de los Lineamientos de la Política Económica y Social. Protección social al ejercicio de TPCP.
- El trabajo por cuenta propia: De la realidad a la legalidad.
- La Ley tributaria y su aplicación al trabajo por cuenta propia. Sus normas y regulaciones.
- La declaración jurada como ejercicio esencial del contribuyente, etc.

Por lo extenso de cada una de las actividades propuestas, los autores deciden presentar un ejemplo con todos sus componentes. Ello se muestra a continuación:

Actividad # 1

Forma de Organización: Conferencia.

Tema: Formas de Gestión no estatal en Cuba. Su evolución y comportamiento.

Objetivos: Fundamentar la necesidad de la implementación de las formas de gestión no estatal en las condiciones actuales de la economía cubana.

Forma organizativa: Conferencia.

Tiempo: 4 horas.

Método: Se combinan los métodos, Oral expositivo y la Elaboración conjunta.

Sistema de conocimiento:

Formas de propiedad en Cuba. Formas de gestión no estatal. (cooperativas no agropecuarias y trabajo por cuenta propia. Surgimiento de esta forma de empleo. Diversas definiciones sobre el trabajo por cuenta propia, modalidades del trabajo por cuenta propia. Importancia y necesidad para el desarrollo económico y social del país. Su expresión en los Lineamientos del VI y VII Congreso del Partido Comunista de Cuba.

Forma de Evaluación: En esta actividad se realizará la evaluación de manera oral mediante las intervenciones de los estudiantes durante el desarrollo de la conferencia.

Orientaciones metodológicas: Para la realización de esta actividad el profesor podrá orientar un estudio independiente previo, a través de una guía de trabajo, donde los estudiantes se prepararán en los contenidos esenciales y primarios de esta forma de gestión. Ello facilitaría el posterior debate y permitiría materializar el método de elaboración conjunta. Mediante preguntas y respuestas o la presentación de una situación problémica, puede desarrollarse la docencia prevista, de manera que la conferencia no sea con enfoque tradicional, sino dinámica, reflexiva y enriquecedora.

Bibliografía

Colectivo de Autores. (2006). ***Economía Política para la Construcción del Socialismo: Fundamentos generales***. Félix Varela.

Partido Comunista de Cuba. (2011). ***Lineamientos de la Política Económica y Social del VI y VII Congreso del PCC***. Política.

Mendoza, D. (2016). ***El trabajo por cuenta propia y su contribución al desarrollo socioeconómico local en Cienfuegos***. (Tesis de Diploma). Universidad Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos.

Santovenia, M. (2017). ***Las formas no estatales en el desarrollo socio económico local***. (Tesis de Maestría). Universidad Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos.

Villanueva, O. E. (2011). ***Cuenta propia***. Espacio Laical, Centro de Estudios Economía Cubana

El sistema de actividades presenta una orientación holística y totalizadora de la visión que hoy debe primar no solo en el alumno de la especialidad de Contabilidad, sino de las demás especialidades de la enseñanza técnica profesional en la nación.

Como parte de las actividades sustentadas en la propuesta, los profesores pueden promover diferentes formas organizativas tales como: conferencias especializadas, seminarios, talleres, clases prácticas, etc., según lo normado por la Resolución correspondiente a las prácticas pre-profesionales.

Sería de utilidad, fomentar el intercambio de los estudiantes y sus profesores con especialistas en lo referente al trabajo por cuenta propia en la provincia, y también con los propios trabajadores de este sector, de manera que en la práctica puedan corroborar algunos conocimientos. En este orden, se propone que en el período de la práctica pre-profesional también se realice dicho intercambio para conocer el funcionamiento de esta actividad, las inquietudes, motivaciones, logros e insatisfacciones de los trabajadores por cuenta propia; aspectos estos de los cuales los alumnos y profesores deberán aprehender. El sistema de actividades va direccionado al profesor y se ejecuta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ser implementado de manera adecuada, facilitaría el desarrollo creativo y reflexivo del estudiante, así como, el fortalecimiento del vínculo teoría-práctica y reforzaría el componente laboral e investigativo.

La posibilidad de ampliar los elementos teóricos-metodológicos sobre la temática del trabajo por cuenta propia mediante las prácticas pre-profesionales, los proveerá de nuevos conocimientos para enfrentar este tipo de empleo, una vez que egresen de los estudios realizados. Aporta valores significativos al estudiante en formación. Primeramente, forja en estos, el sentido de la responsabilidad, refuerza la laboriosidad, el respeto, sacrificio, abnegación. También incide de manera directa sobre el componente laboral e investigativo y contribuye, al desarrollo de habilidades en este sentido.

Se hace obligatorio realizar monitoreo sistemático y evaluación de la propuesta del sistema de actividades para ir perfeccionado su aplicación en la enseñanza técnico profesional y, pudiera generalizarse a otros planteles del país siempre que las condiciones lo propicien. Ello permitiría enfrentar futuras investigaciones sobre estos y otros temas que pueden ser incluidos en las prácticas de estos estudiantes. También conllevaría a establecer posibles modificaciones (por parte de profesores y tutores) que la propia retroalimentación del proceso vaya demandando. ***"La escuela debe preparar ciudadanos capaces de aprender por sí solos en dependencia de sus necesidades, a lo largo de su vida y en diferentes contextos"***. (Rodríguez, & Dávila, 2020, p. 3)

En otro orden, la propuesta contribuirá a que el estudiante posea una formación en y para el trabajo, de manera que permita la transformación de la realidad, pero también, de forma organizada y continua una aprehensión de la misma.

Dos limitaciones al respecto hay que acotar en este sentido: La primera: está relacionada con que el profesor que aplique el sistema de actividades, deberá demostrar preparación en esos conocimientos; sin embargo, a través de sondeos de opiniones se detectó, que no todos los profesores del claustro que imparten las asignaturas de ciencias técnicas profundizan en estos temas y, por ende, no proyectan un nivel de actualización de conocimientos.

La segunda: para enfrentar el sistema de actividades tanto en lo teórico, metodológico y en lo práctico, se necesita de un repositorio de documentos (digital o impreso), es decir, de bibliografía actualizada sobre el tema, incluyendo, los cambios jurídicos a través de resoluciones, leyes, decretos leyes, regulaciones, normas, etc., que constantemente emanan de la dinámica, comportamiento y evaluación de esta forma de empleo. Durante el período investigativo se pudo apreciar que es insuficiente la información sobre el tema y, buena parte de ella, está envejecida

Para enfrentar el sistema de actividades tanto en lo teórico, metodológico y en lo práctico, se necesita de un repositorio de documentos (digital o impreso), es decir, de bibliografía actualizada sobre el tema, incluyendo, los cambios jurídicos y normativos, que constantemente emanan de la dinámica, comportamiento y evaluación de esta forma de empleo. Ello contribuirá a la preparación sistemática de los profesores y estudiantes.

Validación de la propuesta por el criterio de especialistas.

Se debe apuntar que los resultados de la propuesta del sistema de actividades son fruto de los criterios expresados por siete especialistas encuestados (3de ellos, profesores de la especialidad de la enseñanza técnico profesional, 2 profesores de la Universidad pertenecientes a la carrera de Licenciatura en Educación, Especialidad Economía y 2 Doctores en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos). Los mismos fueron escogidos porque cumplen con los requisitos previamente concebidos por los investigadores, tales como:

- Poseen un promedio de experiencia profesoral de 18 años.
- Se vinculan con el trabajo de la enseñanza técnico profesional (ETP).
- Tienen disposición a participar en la investigación.
- Han demostrado espíritu colectivista y crítico.
- presentan investigaciones relacionadas con el perfeccionamiento de la práctica educativa.

En este paso se tuvo en cuenta las respuestas a cada una de las preguntas, a partir de un cuestionario que se les ofrece a los especialistas. La calificación de los puntos evaluados se decide tomando en cuenta una escala valorativa del 3 al 5. Se les ofrece la oportunidad de incluir sugerencias o recomendaciones, así como excluir o incluir nuevas ideas para perfeccionar la misma.

Como resultado, de los 7 especialistas encuestados, 4 de ellos consideran que el sistema de actividades que se presenta se adecua a los contenidos relativos al trabajo por cuenta propia y los califican de 5 puntos, para el 57,1% y, 3 que representan el 42,9% las califican de 4. De igual forma, los 7 especialistas califican el sistema de actividades que se propone de 5 puntos al considerar que se ajusta a las regulaciones vigentes del trabajo por cuenta propia. 6 de los 7especialistas consideran el vocabulario utilizado para impartir las conferencias de 5 para el 85,7%, 1 lo evalúa de 4 para el 14,3 %. El 85,7% de los especialistas valoran que el sistema de actividades que se presenta alcanza criterios de credibilidad porque se trata de aspectos relacionados con la vida y el 14, 7% lo evalúan de 3. El 71,4% de los especialistas valoran que el sistema de actividades que se presenta tiene conexión con las exigencias que requiere la práctica y evalúan de 5 su pertinencia, en cambio el 14, 3% lo evalúan de 4 y 3 respectivamente.

El 100% de los especialistas evalúa de 5 la factibilidad del sistema de actividades ya que existe posibilidad de ejecutarlas en correspondencia con la etapa de la práctica pre-profesional. El 100% de los especialistas evalúa de 5 la sustentabilidad ya que sus resultados se pueden transferir a otros tipos de estudiantes en correspondencia con las condiciones para su realización. Es considerado por los especialistas que la propuesta tiene originalidad y validez, y fue signada como muy adecuada por el 71,43% y bastante adecuado por el 28,57%. En la figura 1 se muestran los resultados de la valoración.

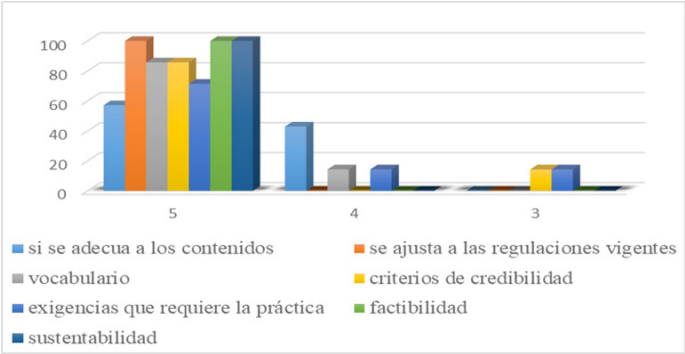


Figura 1. Valoración de la propuesta por los especialistas.

El 100% de estos coinciden en que los profesores deberán fomentar una preparación sistemática en esta materia, de manera que puedan ejercer la práctica educativa con mayor calidad y eficiencia. Por ello se concuerda con lo planteado por Rodríguez (2019), cuando reflexionaba sobre los procesos de formación en los docentes inclusivos, la necesidad de que ***"se incluya una visión que implique actuar localmente y pensar globalmente. Desarrollar el pensamiento crítico: esto implica que el desarrollo curricular debe incluir aspectos cognitivos y actitudinales e impulsar la participación democrática en la enseñanza y el aprendizaje".*** (p.221)

De igual forma, los autores coinciden en que la escuela politécnica tiene que basarse en una cultura de aprendizaje que compartan las personas, los sectores económicos, el sector privado (no estatal), los empresarios, los tutores, en la que se les brinde una preparación a los alumnos de forma integral y, donde estos sean capaces, de asumir nuevas responsabilidades de la gestión de su saber y, promover una actitud positiva ante las nuevas condiciones que impone el contexto socioeconómico del territorio.

Sistema de actividades: Su aplicación en la práctica educativa

Posteriormente, se consideró oportuno aplicar en la práctica educativa el sistema de actividades diseñado en el primer semestre del curso 2018-2019. En un primer momento, se coordinó con el Jefe de Departamento de Contabilidad del Politécnico, el calendario con fecha y hora en que se impartiría el mismo. En un segundo momento, en cumplimiento del calendario establecido se impartió el sistema de actividades, donde se pudo captar en sentido general las opiniones de los estudiantes correspondientes al tema del trabajo por cuenta propia.

Este contacto del profesor (es) con los estudiantes resultó un momento de diálogo atrayente, para obtener la información que se deseaba con el objetivo de ofrecer mayor

fiabilidad a los resultados y respaldar la comparación de criterios, ya emitidos por los especialistas. Por ello, a los 23 estudiantes nuevamente se les aplica un cuestionario para conocer sus opiniones en esa práctica, de la importancia y objetividad de las actividades propuestas. Para responder el mismo se creó una escala valorativa del 3 al 5. Las opiniones vertidas por los estudiantes se comentan a continuación:

En cuanto a la interrogante si ofrece los elementos teóricos necesarios que definen esta forma de gestión no estatal el 78,3% lo evalúan de 5 y el 13% de los estudiantes consideran que es 4. Los resultados apuntaron al reconocimiento de la viabilidad del sistema de actividades porque 22 estudiantes lo califican de 5 para un 95,6% que ofrece los elementos teóricos necesarios que definen esta forma de gestión no estatal y 1 estudiante lo valora de 3 para un 4,4%.

En relación con el vocabulario utilizado para impartir las conferencias por parte de los profesores, resultó de fácil comprensión y, por tanto, 19 encuestados lo califican de 5 puntos para el 82,6%, 2 estudiantes lo califican de 4 para el 8,7% y 2 lo evalúan de 3 para un 8,7%. Asimismo 20 estudiantes expresan que existe el vínculo necesario entre los contenidos y su expresión en la práctica, ello representa el 86,9%; por lo que los estudiantes pudieron comprobar cómo se pone de manifiesto. Por otra parte, 3 estudiantes lo califican de 3, para un 13,1%.

El 100% de los encuestados considera las actividades como una necesidad imperiosa de su preparación y la califican de 5 puntos. La figura 2 muestra la evaluación por los estudiantes de la aplicación práctica del sistema de actividades.

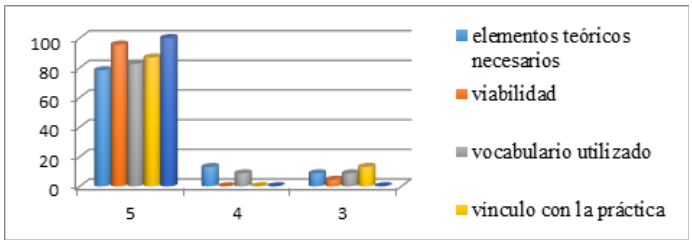


Figura 2. Valoración en la práctica por los estudiantes del sistema de actividades.

Según el criterio de los estudiantes señalaron que "el tema es importante porque da derecho a conocer y hacer la actividad que nos gusta y obtenemos ingresos de manera rápida". Reconocen que el vínculo con la práctica es indispensable para aprender y, coinciden, en que: ***se continúe con esa actividad en los cursos venideros lo que permite favorecer a los demás estudiantes de la carrera.***

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos presentados a partir de una amplia revisión de documentos promueven -como parte de las directivas del Ministerio de Educación y la política social cubana- la necesidad de contextualizar los planes de estudio, programas, diseño curricular, acorde a las necesidades de los educandos, tanto a nivel nacional, como a escala territorial.

Los instrumentos aplicados permitieron constatarla falta de preparación de los alumnos en temas referidos al trabajo por cuenta propia; insuficientes conocimientos en las legislaciones que regulan este tipo de actividad; desconocimiento de documentos normativos, estados de cuentas, declaraciones juradas, entre otros.

El sistema de actividades contribuirá de manera significativa a elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en estos estudiantes. De igual forma, proyecta la preparación de un técnico medio con un perfil amplio a tenor de las nuevas condiciones socioeconómicas y cambios científicos-tecnológicos que ocurren en la sociedad cubana contemporánea. En este orden se torna indispensable la preparación sistemática de los docentes en diferentes métodos y tipos de actividades prácticas para asumir el sistema de conocimientos relacionados con la modalidad de trabajo por cuenta propia, pues se ha corroborado que más del 80% de los estudiantes de ese plantel, cuando culminan sus estudios se incorporan a este tipo de empleo.

Como parte del perfeccionamiento de los programas de estudio, los currículos, y la propia docencia, una de las tendencias actuales que el profesor deberá enfrentar es el vínculo de los programas de formación del profesorado con los centros educativos y de producción y/o servicios. Las prácticas pre-profesionales constituyen el elemento dinamizador en el vínculo sociedad-empresa y su interrelación con el vínculo teoría y práctica para dar cumplimiento al apotegma martiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almoguer, M. (2019). ***Formación continua en extensión agraria del docente, Especialidad Agropecuaria de La Educación Técnica y Profesional***. (Tesis Doctoral). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.

Caro, E., González, G., Rosabal, A., & Barrera, K. (2019). ¿Cuentapropismo o Emprendimiento? Una aproximación desde el contexto cubano. ***Cofin Habana, 13(2).***

Chivala, Z., & Vila, O. L. (2019). ***El trabajo por cuenta propia: Un sistema de actividades para estudiantes de la enseñanza técnica y profesional en Cienfuegos***. (Ponencia). XII Taller Internacional de Pedagogía de la Educación Superior. Evento Provincial 12mo Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2020. Cienfuegos, Cuba.

Cuba. Ministerio de Educación. (2013). ***Resolución Ministerial No. 254. Reglamento para la planificación, organización, desarrollo y control de la enseñanza práctica en los centros docentes de la Educación Técnica y Profesional, y en las entidades de la producción o los servicios***. MINED.

Galtés, I. (2017). ***Desigualdad de ingresos en Cuba: ¿qué papel juegan los salarios?*** En, R. Torres y D. Echevarría (comp.), ***Miradas a la Economía Cubana. Un acercamiento a la actualización seis años después.*** (pp. 81-93). Ruth Casa Editorial.

González, E., & Abreu, R. L. (2017). ***Desafíos y respuestas de la Educación Técnica y Profesional al desarrollo socioeconómico de los países. Experiencia cubana***. Educación cubana.

Herrera, C. R. (2004). ***Metodología para evaluar el desempeño profesional del bachiller técnico contador durante la práctica pre-profesional en entidades laborales de la provincia Cienfuegos***. (Tesis de Maestría). Instituto Superior Pedagógico Conrado Benítez García.

Ibarrola, M. (2008). ***Tendencias actuales del Subsistema de Educación Tecnológica en México***. http://www.anuies.mx/servicios/panuies/publicaciones/revsup/res104txt10.htm

Macías, E. (2012). Significado de las prácticas profesionales. La experiencia de un grupo de alumnos de nutrición de la Universidad Guadalajara Lamar. ***Revista Iberoamericana de Educación***, 3(59), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie5931378

Martínez, B. (2009) ***Propuesta de actividades para el manejo del sistema Computarizado Versat Sarasola durante la práctica pre profesional***. (Tesis de Grado). Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García.

Navarro, N. (2012). ***Actividades para la preparación del técnico medio en contabilidad en período de adiestramiento laboral en Círculos Infantiles***. (Tesis de Grado). Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García.

Partido Comunista de Cuba. (2016). ***Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución del VI Congreso del PCC***. Política.

Pérez Villanueva, O. E., & Pons Pérez, S. (2013). ***Política tributaria y cuentapropismo***. En: R. Torres y O. E. Pérez Villanueva. (comp.), ***Cuba: la ruta necesaria del cambio económico***. (pp. 101-119)***.*** Ciencias Sociales.

Quintero, I., Munevar, J., & Yepes, L. (2006). ***La práctica pedagógica de los maestros inmersa en los escenarios de gestión curricular. Una experiencia de innovación curricular en el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia***. Infinito.

Rodríguez, A., & Dávila, Y. (2020). Formación permanente de profesionales de la educación ante las demandas educativas del siglo XXI. ***Revista Atenas,*** 3(51), 84-100.

Rodríguez, H. J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. ***Publicaciones***, 49(3), 201-225

Villegas, L. A., Brito, Y., & Caballero, N. (2020). ***La formación de estudiantes de educación media, en competencias emprendedoras.*** (Ponencia). XII Taller Internacional de Pedagogía de la Educación Superior. Evento Provincial 12mo Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2020. Cienfuegos, Cuba.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

24

TRABAJO GRUPAL PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMUNICATIVO SINCRÓNICO Y ASINCRÓNICO EN UNIANDES

GROUP WORK FOR THE TEACHING OF SYNCHRONOUS AND ASYNCHRONOUS COMMUNICATIVE ENGLISH AT UNIANDES

Nemis García Arias[1]
E-mail: us.nemisgarcia@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5757-2964
Ned Quevedo Arnaiz[1]
E-mail: nedquevedo@yahoo.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3391-0572
Fredy Pablo Cañizares Galarza[1]
E-mail: dir.santodomingo@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2194-5092
[1] Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Suggested citation (APA, 7th edition)

García Arias, N., Quevedo Arnaiz, N., & Cañizares Galarza, F. P. (2021). Trabajo grupal para la enseñanza del inglés comunicativo sincrónico y asincrónico en Uniandes. *Revista Conrado, 17(82)*, 209-215.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir las potencialidades del trabajo grupal en la enseñanza y el aprendizaje virtual del inglés en el CTT de los Andes. El alcance es descriptivo retrospectivo. Se utilizaron métodos empíricos como la observación científica en el aula de inglés directamente y se aplicó una encuesta en el grupo de estudiantes de cuarto nivel de inglés del curso LIFE de la National Geographic. En el estudio se consideró el espacio-tiempo longitudinal de un semestre, desde noviembre de 2020 hasta marzo de 2021. Entre los resultados más representativos se encontró que se facilitó la actividad colaborativa para la comunicación oral en las clases sincrónicas y hubo mayor responsabilidad, integración y cumplimiento de las tareas.

Palabras clave:

Trabajo grupal, enseñanza de inglés, clases sincrónicas y asincrónicas.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to describe the potentialities of group work in virtual English teaching and learning at the Andes CTT. The scope is retrospective descriptive. Empirical methods such as scientific observation in the English classroom were used directly and a survey was applied in the group of fourth level English students of the National Geographic LIFE course. The study considered the longitudinal space-time of one semester, from November 2020 to March 2021. Among the most representative results, it was found that collaborative activity was facilitated for oral communication in synchronous classes and there was greater responsibility, integration and task completion.

Keywords:

Group work, English teaching, synchronous and asynchronous classes.

INTRODUCCIÓN

El trabajo grupal contribuye al desarrollo social del estudiante durante el aprendizaje, así como al desarrollo de habilidades comunicativas por lo que es común su utilización en las clases de enseñanza del idioma. Esta forma de organización de la docencia contribuye a crear un sentimiento colaborativo en los estudiantes y facilita que sus habilidades en la lengua aumenten su nivel constantemente.

En el presente siglo los enfoques que se utilizan en la enseñanza aprendizaje del idioma están condicionados por un sin número de avances tecnológicos que actualmente se utilizan en este proceso. El uso de la tecnología en las clases es un hecho, además, las condiciones de pandemia obligan a que en muchos casos se continúe la docencia mediante clases sincrónicas o asincrónicas.

La actividad habitual se complementa con el conocimiento que ofrece la Internet, la virtualidad del aula está agregando oportunidades virtuales a las estrategias autónomas de aprendizajes de idioma, puesto que cada estudiante tiene la posibilidad de utilizar una serie de recursos tanto asociado a los cursos que se emplean para la enseñanza del idioma como aquellos que los estudiantes localizan en su búsqueda independiente para la realización de su tarea.

El aprendizaje del profesional en formación en la Universidad está implicando que éste sea cada vez mucho más social y cooperativo en su aprendizaje; puesto que sus resultados se encuentran interrelacionados con la ayuda, el intercambio y la relación que establece con sus compañeros de aula desde la virtualidad. Esta realidad, incide también en que el estudiante que aprende inglés fuera de la malla curricular también sea social y cooperativo en muchas de las actividades que realiza en este entrenamiento de idioma.

La actividad interactiva tiene un basamento pedagógico importante en la teoría que se ha desarrollado bajo la modalidad presencial (Castellanos, et al., 2002; García, et al., 2017). Los resultados educativos y de enseñanza aprendizaje deben sus avances a la combinación que se establece entre objetivos establecidos para la aula y objetivos establecidos para los entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Desde hace tiempo la pedagogía se ha encargado de analizar la vinculación que existe en la práctica del estudiante y la actividad que el grupo apoya y construye en esos momentos áulicos los momentos en EVA. Sin embargo, la realidad de hoy le ha dado mayor preponderancia a los momentos en EVA, puesto que las clases ocurren de manera sincrónica en que el estudiante y el docente se encuentran compartiendo un mismo entorno virtual, pero no un lugar físico como ocurría en el aula. Luego de esta clase sincrónica, en la enseñanza de lengua y de otras materias se complementa con las plataformas EVA.

El trabajo en grupo, por su parte, indica siempre un camino de interacciones entre el estudiante y otros componentes personales del proceso enseñanza aprendizaje en el que se canalizan necesidades propias del desarrollo social y educativo en que suele coincidir la práctica con la teoría y también con la aparición de nuevos conocimientos (Calviño, 1998; Bosch, et al., 2019). Por ello se ha demostrado que, en la práctica grupal y cooperativa del aprendizaje, los estudiantes mejoran sus posibilidades de resolver problemas reales, la capacidad de definir sus decisiones en dicha resolución, el desarrollo de habilidades comunicativas que favorecen el intercambio, y el sentido de la responsabilidad que implica pertenecer a un grupo y propicia intercambios más horizontales entre los estudiantes y el profesor (Hederich-Martínez, 2017; Cañizares, et al., 2017).

El aprendizaje en grupo ha sido de gran utilidad en los niveles primarios y secundarios para que el niño socialice sus conocimientos. Sin embargo, en el nivel universitario, muchas veces se aplican procedimientos que no contribuyen a este tipo de organización docente entre estudiantes (García, et al., 2021). Más aún si las clases ocurren de manera sincrónica, que implica un distanciamiento físico, aunque no mental si se exige que cada participante en la clase sincrónica se encuentre activo e interactuando con los otros.

En muchas ocasiones se diseñan tareas en las plataformas que no favorecen o no son concebidas como trabajo grupal. Sin embargo, cada vez es mucho más necesario utilizar el trabajo de la plataforma como continuidad del trabajo sincrónico que se realiza mediante la conectividad de alguna herramienta virtual (Cañizares, et al., 2021). La enseñanza del inglés, como enseñanza del idioma extranjero para los estudiantes universitarios ecuatorianos necesita que se incremente la relación entre la clase virtual y las actividades asincrónicas en que el estudiante interactúe con su grupo para realizar acciones cooperativas.

El trabajo cooperativo según Deutsch (1949), referido en un artículo por Moreno-Salamanca (2021), se encarga de la organización de la situación de aprendizaje, así como de la estrategia social que permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera común. Por ello, lo grupal contribuye a socializar la forma en que el estudiante aprende y a su vez individualiza su desarrollo cognitivo en una constante espiral ascendente. Este trabajo en la enseñanza

de inglés facilita la interacción cara a cara, la toma de decisiones y asignación de responsabilidades, habilidades cooperativas e individuales y el procesamiento de la información en el grupo para la solución de problemas (Barkley, et al., 2007; García, et al., 2017; Borja & Herrera, 2018; Cardona, 2019; Moreno-Salamanca, 2021).

Las necesidades de la comunicación oral, y también del desarrollo de otras habilidades de la lengua, mediante el uso de la tecnología debe tener también un desarrollo ascendente en la relación grupal aún cuando la enseñanza del inglés en las condiciones actuales ocurra con la menor cantidad de horas sincrónicas que se puedan emplear.

En los cursos que últimamente se han impartido en el CTT de los Andes se observan dificultades de preparación lingüística, desarrollo insuficiente de las competencias comunicativas en los estudiantes, poco apoyo del grupo de estudiantes en los logros de objetivos comunes, desaprovechamiento de las potencialidades que ofrece la tecnología en la enseñanza del inglés, desmotivación por interactuar de manera espontánea y colaborativa en otros contextos diferentes a los encuentros sincrónicos. Estos y otros problemas inciden en que de las notas finales no sean las más deseadas y que además el aprendizaje del idioma inglés aún no haya calado conscientemente en las mentes de estudiantes y profesores como una posibilidad de las relaciones de intercambio y el trabajo en grupo.

Por ello en esta investigación, los autores se preguntan qué caracterizará un adecuado entorno de cooperación y trabajo grupal para que la enseñanza y el aprendizaje virtual del inglés presente resultados mucho más efectivos en los estudiantes. Así, se plantea como objetivo describir las potencialidades del trabajo grupal en la enseñanza y el aprendizaje virtual del inglés en el CTT de los Andes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación presenta un alcance descriptivo retrospectivo sobre la enseñanza aprendizaje del inglés mediante la modalidad híbrida en el CTT de los Andes. Por ello este estudio se concentró en describir detalladamente las actividades que se pueden realizar mediante el trabajo en grupo en las clases de inglés bajo las condiciones actuales del momento en que se encuentra el país y la humanidad.

Para la realización de la investigación se utilizaron métodos empíricos como la observación científica en el aula de inglés directamente, y la comparación de los resultados observados con otro estudio anterior con relación a la utilización de procedimientos durante la clase presencial, lo que permitió el análisis de la efectividad de los procedimientos seguidos aquí durante las clases sincrónicas; cuyos momentos sincrónicos y asincrónicos admitía desarrollar la comunicación oral en idioma inglés durante el trabajo en grupo de manera colaborativa. Además, se aplicó una encuesta en el grupo de estudiantes bajo esta investigación.

La población bajo el prisma de esta investigación fueron todos los estudiantes que cursan algún nivel en el CTT de los Andes en el aprendizaje del idioma inglés en la sede de Santo Domingo con la serie Life (Drummet et al, 2015), bajo la modalidad híbrida, que comprende clases virtuales sincrónicas y asincrónicas. La muestra seleccionada estuvo integrada por un grupo de estudiantes de cuarto nivel, elección realizada por conveniencia ya que en clases sincrónicas y asincrónicas es necesario considerar homogéneamente a todos los estudiantes que participan de manera conjunta, y como esto ocurre en cada grupo y nivel el resultado que se obtenga con un grupo de estudiantes debe presentar similitud con el resto de los otros grupos.

En el estudio se consideró el espacio-tiempo longitudinal de un semestre, desde noviembre de 2020 hasta marzo de 2021, en que un grupo completo de estudiantes que reciben inglés en el nivel cuarto, podrían interactuar de manera ordenada y sistemática en la realización de actividades sincrónicas y asincrónicas; puesto que tienen ya un dominio del idioma inglés que les permite trabajar tanto guiado como de manera independiente durante el aprendizaje.

Por ello, la muestra intencional comprendió los 25 estudiantes el grupo de cuarto N en el CTT de los Andes en el semestre noviembre - marzo 2021 con el curso Life de la National Geographic Learning (Dummett, et al., 2015) y toda la organización de actividades programada para la plataforma, que se fueron adecuando a la medida de las posibilidades en actividades colaborativas de trabajo en grupo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el estudio y análisis de las fuentes bibliográficas se ha constatado que la virtualidad en educación es considerada como una integración de recursos de carácter educativos mediante la Internet (Benítez-Saza, et al., 2018), pero esta posición no profundiza justamente en qué se integra y cómo se integran cada uno de los mencionados recursos. Hay normas y principios que se deben seguir para obtener resultados beneficiosos del trabajo virtual.

Por ello, Hederich-Martínez (2017), ofrecen conceptos que se centran en oportunidades y debilidades en la que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje

mediante la virtualidad. Como oportunidades se mencionan: carácter universal de la tecnología, superación de las limitaciones reales en tiempo y espacio, acceso a un número importante de recursos y materiales multimedia, y posibilidades de desarrollo investigativo que complementan el conocimiento.

En tiempos de pandemia, los entornos virtuales de aprendizaje en el que la tecnología es empleada como medio, se observan amplias posibilidades de motivación y desarrollo cooperativo (Bosch, et al., 2019) con relación a la enseñanza tradicional: los estudiantes aprenden a su ritmo según sus propias estrategias, las condiciones en que se han desarrollado estos estudiantes les permiten articular recursos y gestionar información valiosa de forma práctica, simultánea, eficiente y veloz sin depender tanto de la imposición del docente, además, los estudiantes pueden interactuar de forma natural y colaborar entre pares para alcanzar su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979; Lara, et al., 2017).

El trabajo en grupo hace que el estudiante coopere para obtener los objetivos del grupo y que sea mucho más reflexivo en sus acciones (Quevedo, et al., 2018). Por ello un elemento importante a analizar tiene que ver con los individuos y la forma en que se compone el grupo y se integran cada uno de los miembros en aras de facilitar los objetivos comunes propuesto (Calvino, 1998; Roda, 1999; Barkeley, et al., 2007; Moreland, 2013; García, et al., 2017).

Consecuentemente, el interés del grupo y la satisfacción del mismo con cada uno de sus miembros guarda relación con los diferentes grados de desarrollo que poseen y la forma en que se complementan según sus intereses para alcanzar su desarrollo. De acuerdo con algunos estudios las diferencias étnicas y culturales propician la necesidad de intercambio y comprensión entre sus miembros, asimismo, en los momentos actuales las diferencias tecnológicas y de conectividad facilitan los lazos solidarios de ayuda que se necesita para organizar el trabajo en grupo.

El trabajo en grupo facilita el aprendizaje cooperativo y el trabajo compartido como forma de colaboración las cuales son herramientas para organizar el trabajo del alumno y su interacción grupal. Como se conoce, el trabajo cooperativo es una forma mucho más avanzada y rica para el aprendizaje del alumno que el trabajo competitivo o el trabajo individual, puesto que favorecen las relaciones sociales, los niveles de ayuda, y alcanzar objetivos cumpliendo roles específicos.

Lo grupal durante la pandemia se torna un poco complejo, ya que, para el aprendizaje del inglés en el CTT de los Andes, el estudiante se encuentra insertado en la virtualidad desde su casa, con una modalidad híbrida que asume actividades sincrónicas y asincrónicas, que pudieran propender mucho más para el aprendizaje basado en el trabajo competitivo o individual. Sin embargo, el trabajo sincrónico se planificó mediante la aplicación Zoom, la cual se puede emplear con herramientas colaborativas y la asignación de trabajos en grupo. Por su parte el trabajo asincrónico se proyectó hacia aquellos recursos que favorecen mucho más el trabajo en grupo con su preparación desde la ejercitación en las plataformas.

Como en la plataforma MyELT, se ofrece todo tipo de ejercitación virtual sobre el curso LIFE, el estudiante, para completar el ciclo de aprendizaje en cada unidad, debe realizar diferentes actividades tanto en el uso del lenguaje, como en la práctica de las cuatro habilidades de la lengua. De esta manera, esta plataforma se explotó de forma individual, aunque su incidencia en la evaluación del estudiante sólo abarcaba un 10%. La plataforma Moodle del CTT de los Andes, utilizada con una serie de recursos variados para permitir fundamentalmente el trabajo grupal de manera asincrónica, se usó para completar el trabajo sincrónico de cuatro horas semanales según la organización de cada unidad. Se les agregó incidentalmente la plataforma Flipgrid, que habilitaba al estudiante con la posibilidad de grabar un video oral monologado sobre el tema de la unidad, que en muchos casos recibía elogios o comentarios de sus propios compañeros.

El inicio del curso mediante Zoom, para la clase sincrónica, se desarrolló con mucha interactividad del estudiante con el libro y con el resto de los estudiantes presentes en el grupo sobre las habilidades orales. Esto facilitó que se pudiera crear diferentes grupos según las necesidades de las actividades previstas tanto en el libro de texto y cuaderno de actividades, como las creadas por el profesor, como se observa en la tabla 1, este trabajo propició mayores posibilidades orales y del aprendizaje de la gramática y el vocabulario de cada unidad. Otras actividades se realizaron en parejas; pero, cuando el momento era el indicado, se orientó el trabajo en grupo para que entre todos solucionarán los problemas del aprendizaje y luego quedaran asignadas las tareas y responsabilidades que asumirían en las clases asincrónicas.

Tabla 1. Cantidad de actividades desarrolladas en grupo en el curso.

Actividades en grupo	Comunicación oral	Lectura	Escritura	Audi-ciones	Estudio de la lengua
Clases sincrónicas	42	16	8	28	39
Clases asincrónicas	37	25	12	26	54
Totales	79	41	20	54	93

Entre las actividades fundamentales que los estudiantes debían presentar durante el desarrollo del curso en manera virtual asincrónico mediante el trabajo en grupo se encontraban: 1) Foros interactivos de preguntas y respuestas, de intercambio de ideas, y de algunos para la discusión y toma de decisiones, 2) Chats de participación comunicativa sobre las actividades y tareas específicas sobre algún tema o habilidad, 3) Glosarios interactivos donde por grupos iban completando el vocabulario definido para la unidad, y 4) una Wiki con participación colaborativa en el encuentro final que permitió la construcción de un texto común sobre el tema del cambio climático.

Los grupos creados por lo general eran estables durante la unidad en las diferentes habilidades tratadas en diferentes clases, tanto sincrónicas como asincrónicas. Se crearon los grupos desde las actividades sincrónicas para continuar en las unidades asincrónicamente, aunque no para la mensajería de correo, con estas también se reforzaron las valoraciones sobre sus evaluaciones mediante la mensajería por la aplicación de WhatsApp, en la cual participaba todo el grupo de manera libre y para orientaciones de carácter general.

Posteriormente al trabajo realizado, se aplicó una encuesta a estos estudiantes para que ellos reflejaran su evaluación con relación al desarrollo comunicativo que habían alcanzado a partir de priorizar el trabajo colaborativo mediante la conformación de grupos por unidades en el aprendizaje del inglés.

El uso de habilidades y el desarrollo de estas durante el trabajo en grupo durante el curso con actividades sincrónicas y asincrónicas se valoró como positivo como puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2. Encuesta sobre el desarrollo de las actividades en grupo.

No	Valoraciones del trabajo en grupo	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Alguna vez	Nunca	Total de respuestas
1	Es favorable para desarrollar la comunicación	4	18	3	0	0	25
2	Permite las ayudas mutuas	5	16	2	2		25
3	Permite el inter-cambio y relación colaborativos	23	2				25
4	Permite considerar tu aporte al grupo	6	10	4	2	3	25
5	Permite la participa-ción equitativa	3	5	12	3	2	25
6	Permite asumir roles definidos		21	4			25
7	Permite reforzar los elementos del inglés para equiparar el desarrollo		23	2			25
8	Permite recibir estí-mulos y reproches	7	5	11	2		25
9	Prioriza objetivos comunes	18	7				25
	Totales porcentuales	29,3	47,6	16,9	4	2,2	100 %

En los resultados obtenidos se pudo comprobar mediante la observación directa que los estudiantes son favorables al trabajo en grupo para su comunicación en inglés, esta forma de organización docente les facilita la efectividad comunicativa en el aula y, además, mantener un desarrollo similar al resto de sus compañeros en cuanto al desarrollo de habilidades en la lengua.

Ellos ofrecen y reciben ayuda de sus compañeros, y también dan sus opiniones cuando algún compañero lo requiere; pero además tienen la posibilidad de intercambiar en el idioma extranjero sobre elementos puntuales, la realización de vídeos con monólogos sobre los temas tratados, la explicación del uso específico tanto del vocabulario como de la gramática, saludos y otras formas comunes de práctica en inglés de su comunicación oral.

Entre los resultados más representativos se encontró que: se facilitó la actividad colaborativa para la comunicación oral en las clases sincrónicas, pero en las clases asincrónicas se benefició mucho más aquellas actividades sobre el uso del idioma extranjero que las orales. La actitud de colaboración entre los estudiantes presenta valores positivos de responsabilidad, integración y cumplimiento de las tareas. Las actividades de escritura y de audición fueron las menos favorecidas con el trabajo grupal, la primera se propició para la edición colaborativa de textos creados individualmente y la segunda se organizó en la precisión de corroborar la definición de la pronunciación o de la intención de los hablantes en el acto comunicativo.

La encuesta que se aplicó a los estudiantes de cuarto nivel permitió corroborar los datos obtenidos por la observación y descubrir el grado de confianza que tienen los estudiantes en sus compañeros y en las relaciones que crean en cada tarea cuando se establecen responsabilidades y roles que cumplir.

En un trabajo anterior de Borja & Herrera (2018), en que se aplicó una encuesta similar a estudiantes ecuatorianos pero con aquellos cuyo estudio era de la carrera de Ingeniería en el quinto semestre de Contaduría Pública y Auditoría; ofreció información que permitió inferir conclusiones sobre el trabajo en grupo en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), lo cual también sirve para comparar el comportamiento que tienen los estudiantes en el país cuando realizan estudios superiores basado en la colaboración y el trabajo en grupo.

Entre los resultados más distintivos que mencionan los autores se encontró que *"la actitud de colaboración para los estudiantes presenta valores de conveniencia y de escaza reciprocidad, así cuando se ha preguntado sobre si ellos solicitan la ayuda para sus trabajos, el 57% ha contestado que regularmente lo solicita y el 25% pocas veces. Al consultar si por el contrario son ellos los que brindan la ayuda para que sean otros los que se favorezcan de este aprendizaje, el 46% ha contestado regularmente y el 40% pocas veces brinda una ayuda a sus compañeros de estudio, planteándose una visión dividida de la colaboración".* (Borja & Herrera, 2018, p. 31)

En otros elementos analizados, su apoyo en el grupo para realizar las tareas y evacuar dudas fundamentalmente se reflejaron en un rango de pocas ocasiones y regularmente. En cuanto a la interacción con sus pares, igualmente la mayoría oscilaba entre pocas veces y de manera regular. Estos resultados hicieron que sus autores afirmaran que existía poca colaboración y aclaración de dudas con el trabajo de grupos; además, reflejó insatisfacción por los roles asumidos durante el trabajo en grupo.

Finalmente, Borja & Herrera (2018), resumen que existe una relación muy importante entre los resultados que tiene el grupo y la planificación que realiza el docente y señalan que sus resultados con los estudiantes fueron los siguientes: "Las actitudes colaborativas en los estudiantes se presentan siempre el 3%, casi siempre el 6%, con regularidad el 39%, pocas veces el 46%, y nunca el 6%" (33). Luego, aclararon que sus reflexiones son globales, por lo que la cultura provocada con la incidencia del docente en la clase con los alumnos será la que decrete si su trabajo es colaborativo.

CONCLUSIONES

Este trabajo logró su acometido de caracterizar las actividades fundamentales realizadas y la posibilidad de desarrollar la comunicación oral en inglés con las actividades sincrónicas y asincrónicas mediante el trabajo en grupos en la enseñanza y el aprendizaje virtual del inglés en el CTT de los Andes.

El trabajo en grupo facilita el trabajo cooperativo en la virtualidad, en el cual se obtiene y se brinda todo el apoyo que necesitan los aprendices del inglés en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera.

Se pudo comprobar que los estudiantes de manera sincrónica con Zoom y asincrónica mediante las plataformas, con chats, foros y glosarios entre otras actividades, contaban con una organización docente para desarrollar su efectividad comunicativa e interacción donde se desplegaban recursos del aprendizaje como ayudas, intercambios, opiniones, explicaciones, etc. con lo que se benefició la actividad colaborativa y los resultados de la comunicación oral y el uso del idioma extranjero. Las actividades menos favorecidas con el trabajo en grupo fueron las de escritura y audiciones en inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barkley, E., Croos, P., & Major, C. (2007). ***Técnicas de aprendizaje colaborativo***. Editorial Morata.

Benítez-Saza, C., Bustos, E., & Arévalo, E. (2018). The Society of Information and Communication in Education: Speeches Configuring the Teacher for Virtual Education: Subjective and Subjectivity. ***Revista Científica***. 32 (2), 183-192.

Borja, E., & Herrera, S. (2018). El trabajo grupal como estrategia de desarrollo cognitivo, desde lo cooperativo hacia lo colaborativo. ***Sathiti***, 13 (1), 22-39.

Bosch, C., Mentz, E., & Reitsma, G. (2019). Integrating Cooperative Learning into the Combined Blended Learning Design Model: Implications for Students' Intrinsic Motivation. ***International Journal of Mobile and Blended Learning***, 11 (1), 58-73.

Calviño, M. (1998). ***Trabajar en y con grupos***. Editorial Academia.

Cañizares Galarza, F. P., Quevedo Arnaiz, N. V., & García Arias, N. (2021). Retos de la Enseñanza-Aprendizaje Virtual: Creatividad del Docente, Clases Sincrónicas o Asincrónicas, y Principios Didácticos. ***Revista Conrado***, ***17***(S1), 331-339.

Cañizares Galarza, F. P., Quevedo Arnaiz, N., & García Arias, N. (2017). Análisis sobre la horizontalidad en la educación universitaria. Apuntes de una valoración sobre su aplicación educativa en UNIANDES. ***Revista Publicando***, ***4***(13 (2), 123-147.

Cardona, A. (2019). El Aprendizaje Cooperativo como Estrategia Didáctica para el Desarrollo de Habilidades en la Solución de Problemas Contextualizados con Situaciones Auditivas, Para Estudiantes De Grado 5°. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. (Tesis de Maestría). Universidad Javeriana.

Castellanos, D., Castellanos, B., & Llivina, M. J. (2002). ***Aprender y enseñar en la Escuela***. Editorial Pueblo y Educación.

Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. ***Human Relations***. (2), 129–152.

Dummett, P., Hughes, J., & Stephenson, H. (2015). ***LIFE 4***. National Geographic Learning. Cengage Learning.

García Arias, N., Quevedo Arnaiz, N. V., & Cañizares Galarza, F. P. (2021). La enseñanza del inglés en entornos virtuales de aprendizaje en Uniandes - Santo Domingo, Ecuador. ***Revista Conrado***, ***17***(81), 66-75.

García Arias, N., Quevedo Arnaiz, N., & Cuenca Díaz, M. (2017). Trabajo social y grupal del aprendizaje para el desarrollo comunicativo del estudiante del siglo XXI en UNIANDES. ***Nuevos estudios sobre Comunicación Social***. Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.

Hederich-Martínez, C. (2017). Las Expectativas frustradas de la educación virtual: ¿Cuestión del Estilo? Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Lara, L., Gutiérrez, L., & Rizo, R. (2017). ***Características del Escenario Interactivo de Aprendizaje como ambiente pedagógico. Educación científica e inclusión sociodigital***. (Ponencia). IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica y del I Seminario de Inclusión Educativa. Mendoza, Argentina.

Moreland, R. L. (2013). ***Group Composition and Diversity***. Group Process. Psychology Press.

Moreno-Salamanca, M. C. (2021). Trabajo grupal y logro académico en un ambiente virtual de aprendizaje. ***Ciencia y Educación***, 5(1), 41-53.

Quevedo Arnaiz, N. V., García Arias N., & Cañizares Galarza F. P (2018). Análisis de la reflexión y colaboración en la investigación formativa del estudiante en UNIANDES. ***Uniandes EPISTEME. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación***, 5, 998-1008.

Roda, R. (1999). La estrutura del grupo: estatus, rol, normas y cohesión. En, F. Gil Rodríguez y C. M. Alcover, Introducción a la psicología de los grupos. Ediciones Pirámide.

Vygotsky, L. (1979). ***El desarrollo de los procesos psicológicos superiores***. (pp. 191-222). Editorial crítica.

Presentation date: July, 2021 , **Date of acceptance**: Agust, 2021, **Publication date:** September, 2021

25

DIDACTIC FUNDAMENTALS OF DEVELOPMENTAL EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PREESCOLARES

Sharafat Bakhishova[1]
E-mail: sharafat_baxishova1960@mail.ru
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7848-2068
[1] Azerbaijan State Pedagogical University. Azerbaijan.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Bakhishova, S. (2021). Dıdactıc fundamentals of developmental educatıon ın preschool educatıonal ınstıtutıons. *Revista Conrado, 17(82)*, 216-222.

ABSTRACT

The growing flow of information emphasizes the need to pay special attention to the development of children's intellectual abilities. In this regard, the development of children's cognition in the field of preschool education in modern times requires, indisputably, the implementation of developmental training, and in this process, the expectation of succession. Hence, the objective of this article is to discuss the didactic foundations of development education, and the best ways to implement it in preschool educational institutions. The work highlights the pedagogical requirements and principles necessary to conduct this type of education/training, recommendations for its implementation, as well as the main needs for its improvement. As the developmental training system is a set of interacting components of the learning process and this system directly affects the child's personality, making him the subject of education and his personal life, motivating him to make conscious choices in life, and therefore assuming his responsible to society, in developmental learning, the goal and outcome is not to change things, but to change and develop the child in the process of activity. Thus, the model of developmental learning technology should be presented in such a way that the educator focuses all his efforts on the organization of the learning process for self-development contributing from the specificities of the individual to an effective growth and education.

Keywords:

Developmental learning technology, development of cognitive functions, didactic bases, interactive forms of work, personality.

RESUMEN

La creciente corriente de información pone de relieve la necesidad de prestar especial atención al desarrollo de las capacidades intelectuales de los niños. En este sentido el desarrollo de la cognición de los niños en el campo de la educación preescolar en tiempos modernos requiere, indiscutiblemente, la implementación de la formación para el desarrollo, y en este proceso, la expectativa de sucesión. Por ello, el objetivo de este artículo es discutir los fundamentos didácticos de la educación para el desarrollo, y las mejores vías para su ejecución en las instituciones educativas preescolares. En el trabajo se destacan los requerimientos pedagógicos y principios necesarios para conducir este tipo de educación/entrenamiento, recomendaciones para su puesta en práctica, así como las principales necesidades para su mejoramiento. Como el sistema de formación para el desarrollo es un conjunto de componentes interactivos del proceso de aprendizaje y este sistema afecta directamente a la personalidad del niño, haciéndolo sujeto de educación y de su vida personal, motivándolo a tomar decisiones conscientes en la vida, y por ello asumir su responsabilidad ante la sociedad, en el aprendizaje del desarrollo, el objetivo y el resultado no es cambiar las cosas, sino cambiar y desarrollar al niño en el proceso de actividad. Así, el modelo de tecnología de aprendizaje del desarrollo debe ser presentado de tal manera que el educador centre todos sus esfuerzos en la organización del proceso de aprendizaje para el desarrollo personal, contribuyendo desde las especificidades del individuo, a un crecimiento y educación efectiva.

Palabras clave:

Tecnología de aprendizaje evolutivo, desarrollo de funciones cognitivas, bases didácticas, formas interactivas de trabajo, personalidad.

INTRODUCTION

Early childhood education is at the nexus of basic developmental science, policy research and analysis, and the applied disciplines of education and prevention science. The field has become one of the most vibrant areas of scientific activity in terms of the connections among scientific advances and theory, program design, policy, and classroom practices. But despite the potential links between research and evaluation on the one hand and program development, practices, and public policy on the other, there are too many key areas in which public policy and practice are not well aligned with the knowledge base. These misalignments, as well as a host of questions emerging from new areas of scientific development (e.g., connections between physiological or genetic processes and behavioral development) and practice-based realities (e.g., the need for focused, intensive, and effective professional development of teachers), point to areas in which new research is needed (Pianta, et al., 2009).

In this sense research in developmental trainning is an active field. Developmental training takes into account and uses the laws of development, adapted to the level and characteristics of the individual. Pedagogical influences in developmental learning prevent, stimulate, direct and accelerate the development of hereditary indicators of personality, i.e., learning goes beyond development. Developmental learning focuses on the development of the child's whole set of personal qualities and takes place in the child's «proximal development zone».

Developmental training is based on ideas of Y.A. Komensky, I. H. Pestalozzi and J.J. Russo adapted from the works of Herbart, K. D. Ushinsky and others. However, the scientific substantiation of this, the concept of developmental learning, that is, the idea that learning goes beyond development in order to achieve the main goal of a child's development, was first put forward by Vygotsky in the 1920s and 1930s. From the point of view of Vygotsky (1982), knowledge is not the ultimate goal of learning, but only a means of student development. According to Vygotsky (1982), training and development are united. In this case, training stimulates the development by anticipating it, and at the same time it is based on actual development. Thus, *«education should focus on the future of children's development, not yesterday»*. (p. 125)

Vygotsky's (1982), concept of the dialectical interrelationships of personality training and development in modern psychology is becoming more widespread, accepted by many world psychologists, and the leading role is given to training. Choosing the right and optimal methods and means of child rearing, sensitivity to demands, expectation of a sense of proportion in relationships and punishment, skillful coordination of respect and demands, can ensure that they eliminate negative volitional traits such as apathy, and selfishness. In general, a child's mental development, cognitive imagination, training and education, speech development, and communication skills depend on the family and environment in which he or she was born and raised. As stated by Perolli-Shehu (2019), *"Social relationships and interactions, especially with peers, play a role important in the healthy development of the child, and opportunities for socialization in early childhood, present a good opportunity for children to gain maturity in the development of successful relationships and easier transition to formal systems (like schools) and future interactions".*

This theory was confirmed and improved in the twentieth century in the works of L. S. Vygotsky, A. N. Leontyev, S. L. Rubinstein, D. B. Elkonin and others. Acquisition of knowledge methods is the basis of human activity and allows to perceive oneself as a subject who is able to build the cognitive process independently. To accomplish this, it is important to develop in children a creative thinking which is characterized by the following abilities:

- Achieving results that no one has achieved before.
- The ability to use different ways in the situation without knowing it in advance to achieve the desired result.
- To use a variety of methods to achieve the result.
- To solve such tasks in spite of the lack of experience.
- The need to act independently without the interference of others.

Developmental training ensures the most effective realization of the educational potential of preschool institutions. Vinogradova (2001), in her dissertation «Preschool education: state and main development issues (the sociological analysis)» shows that the process of child development in preschool is a complex social phenomenon and the importance of a comprehensive analysis using the capabilities of scientific disciplines - philosophy, psychology, sociology, pedagogy- . This author conducted a sociological analysis and concluded that the main integration coordinator of these approaches is the sociological approach, as it allows to combine personality-oriented, social, objective and subjective in education. The development of a child's personality takes place in the process of communication, play, learning, which are the main types of activities. Each of them is a social environment of human life.

In addition, in an innovative way, educators use interactive forms and methods of teaching while working with

developmental technologies. The learning process is called interactive when there is a high level of interaction between the child and the caregiver in all activities. Such interactions usually take the form of discussion. Thus, the educator creates a learning environment where the child is able to discover, acquire and apply their knowledge and skills. In this direction the problem-solving process is more important than getting an answer because the purpose of the interactive methodology is not just to transmit information, but to activate cognitive activity. For the successful solution of problems, different methods that affect the development of cognitive interests are used, as well as certain conditions that form the motives of children's activities are created in order to develop interest in the process of activity. The conceptual idea of Lazareva's (2010), dissertation is that integrative learning is based on a didactic synthesis of effective use of cognitive and educational potential in the development of preschool children. This provision also forms a complete picture of the environment, its interaction and interdependence.

On the other hand, the synthesis of approaches to integrative learning allow to characterize its content and structural aspects. The integrative approach is the basis of the pedagogical process and involves the implementation of the interaction of ideas in each of the components in accordance with the goals and objectives, which increases the level of its completeness. An integrative approach to preschool education includes:

- Realization of priority goals and objectives of education and development on the basis of formation of whole ideas about the environment.
- şmplementation of not only the content, but also the formal goals and objectives of education and development.
- Strengthening the content components, internal content and the various sections of the program.
- Mixed effect of methods and techniques of education and training (methodical integration).
- Synthesis of children's activities.
- Application of integrative forms of organization of training: integrative lessons with complex structure, cycle of lessons, topic days, etc.

The effective organization of developmental training in preschool education depends also on didactic requirements. Didactic requirements are related to didactic principles that must be followed at each stage. Expectation of didactic requirements and strict observance of them lead to more effective and lively training. Didactic requirements include the choice of methods and techniques, forms and types of learning, care for the mental and practical activity of all children in the group, the choice of technical means of training and various resources, their use, adherence to didactic principles, etc. Thus, the didactic basis of developmental training includes the use of new teaching methods and technologies in accordance with the principles and requirements of didactics, the choice of ways of training, the creation of equal opportunities for mental and practical activity of all children, and the use of various visual and technical aids.

It can be said that didactic foundations are at the heart of the use of learning technologies. However, when talking about the structure of the training, and the modern requirements for the training, comparisons are made from the point of view of both traditional and modern teaching methods, where the advantages of classical and new methods and technologies are explained. The opposition of new scientific theories to the classical provisions is not correct in terms of the dynamics of development and does not justify itself from a pedagogical point of view. Because when new theories emerge, old ideas and materials that are found in the process of science development and are subject to the accepted facts and concepts are preserved or improved. Taking into account the didactic basis, is necessary not only for students to acquire knowledge, but also for them to consciously master modern scientific theories. Thus, the revision of the didactic basis of teaching requires changes in the structure of curricula and textbooks (Ibadova, 2008).

Training methods are built in accordance with modern requirements but only when the application of new teaching methods and technologies is carried out on the basis of scientific-theoretical bases (principles, pedagogical-psychological, sociological, didactic, etc. requirements), it acquires a scientific essence and becomes a scientific enrichment. Taking the above into account the goal of this research is to analyze the didactic fundamentals to carry out an effective developmental education in preschool educational institutions.

DEVELOPMENT

As pointed out by Brewer (2014), the term developmentally appropriate practice (DAP) means practice that is age and individually appropriate for each child in a program. Planning a developmentally appropriate curriculum means that teachers have to know each child—where he is developmentally and what his individual talents and interests are. DAP also requires that teachers think about children's basic needs for play and rest, that they focus on children's development in all areas, that they plan an inclusive program that honors the cultural differences

each child brings to school, and that they work to support parents and families.

Didactic requirements for the training in the process of developmental training play a leading role in the organization and conduct of the training, after determining its content. Based on the main provisions, the following pedagogical requirements are set:

- Ensuring effective feedback with children in the learning process, creating an aesthetic and emotional environment in a collaborative environment.
- The educator's acceptance of children as subjects of equal rights in the pedagogical process.
- Optimal selection of teaching methods and techniques, their suitability for children's age and level of dynamic development, as well as their systematic application.
- Each child's individual psychological education-cognition, etc. taking into account the features.
- Need of strengthening the developmental aspect of training in the classroom, increasing the level of knowledge and skills in children through differentiation and individualization.
- Creation of favorable conditions for children's independent activity, free expression, attitude to the opinion of others, including the educator.
- şnculcation of learning skills on the basis of «teaching children to learn», independent search for various sources of information, ways to obtain knowledge; etc.
- Use of training opportunities in the upbringing of children on the national basis, in the spirit of patriotism.
- In addition to the above requirements for the effective organization of training in terms of new pedagogical thinking in the process of developmental training, the following principles can be shown:
- Developmental training provides an interesting and meaningful structure of the child's present, childhood, adolescence and youth.
- Developmental training requires focusing on the intellectual and creative development of children, the formation of logical and abstract thinking, the ability to analyze, draw mental conclusions, generalize, and other pedagogical and psychological aspects. In short, it determines the child's orientation in the world of information, their effective use and ways to solve such problems.
- Developmental training requires the pedagogical process to be based on «learning to teach» technology, to take into account the child's thinking abilities to the maximum, in order to turn the educational process into a field of research, and practice for him.

One of the main aspects that makes it easier to take into account the didactic requirements is to determine the type of training in the organization of classes. From the point of view of didactic requirements, the identification and selection of new teaching methods and technologies in the classroom is also extremely important to ensure the development of children's mental activity, to encourage them to think, to search, to be creative in solving a particular problem, and so on. Also, one of the important directions in the developmental training of children is the formation of their understanding of real knowledge although in the process of their realization, an important place is given to creative work, as well as independent work in the implementation of programmed tasks. In this regard, the following principles should be used to convey any understanding to children

- The principle of conformity to nature. The essence of this principle is that the child must be developed and improved, taking into account his natural abilities.
- The principle of cultural conformity. This principle allows us to take into account the nature of man, to determine the general direction of activity by applying social experience.
- The principle of integration. This principle allow the association of different concepts, ideas, etc.

The success of developmental learning in the pedagogical process begins with the design of its objectives because the intensity of children's learning activities depends on how specific they are. Lack of clear goals creates a coldness between the educator and the child, making the training dull and uninteresting. A well-defined goal is crucial in the organization of a successful learning activity. Purpose, as a law, determines the methods and nature of human actions. Understanding goals is a necessary condition for achieving them. In order to intensify learning, it is important to increase the complexity of learning objectives, which requires children to work actively in order to develop their thinking, and willpower. In the end this has a positive effect on the development of various aspects and abilities of personality. This specificity allows to achieve the set goals although it is important to highlight that the general objectives of the training are applied by the educator depending on the specific group conditions. This is especially important in addressing gaps and deficiencies in children's preparation.

It is important also that specific tasks are assigned to each goal. In practice, goals and objectives are often taken as the same concept although they have some differences. The educational tasks of the training include the development of knowledge and skills, the tasks of upbringing include the formation of children's worldview and moral,

labor, aesthetic and physical qualities of the personality, and developmental tasks include the development of a person's thinking, will, emotions, needs and abilities. In general, these three groups of training tasks are closely related to each other.

Our research suggests that educators are well aware of the responsibilities of education and upbringing however, the main tasks of personality development are still under discussion. Some educators believe that development is the result of training and education, therefore, the tasks of development should not be highlighted. However, it should not be forgotten that this type of training has long been demonstrated in didactics, and it is not only knowledge and skills, but also the intensive development of personality. It is conventionally called developmental training and active figures in the educational training were I. G. Pestalotsi, A. Disterverg, K.D. Ushinsky and others. Thus, separate indication of developmental tasks during training and education allows to better direct the pedagogical process to the development of personality.

When planning training tasks, it is necessary to take into account not only the general requirements of the preschool, but also the current issues arising from the impact of modern socio-economic processes. When it comes to the tasks of personal development, more attention is paid to the development of a new type of thinking - dialectical, creative, innovative thinking-. This allows the students to choose the most optimal solution of the possible options for the appropriate conditions.

Intensification of training means that its objectives meet the following requirements:

- Learning objectives are focused on the potential of children and ensure their high activity.
- It is necessary to have a certain level in order to achieve the training objectives in principle, because unrealistic, extremely complex goals keep children away from solving tasks.
- It is important that children understand the learning objectives, otherwise there is no motivation for children to start activities.
- Learning objectives take into account real learning opportunities in a specific way, "proximal development zone" of the children's team.
- In order to achieve the learning objectives, it is important that they be flexible in the face of changing circumstances and opportunities.

The implementation of developmental learning depends significantly on children's learning motivations. Strengthening training motivation is an important way to increase the effectiveness of training. Psychologists have found that a strong motive has a strong effect on the purpose of the activity. In this case, the motive is directed towards the goal. It can be concluded that the deep motivation of learning, and continuous cognitive interests, must be stronger for children's success in learning. Observations show that the more the educator reveals the practical significance of the topic,and the more thoroughly he analyzes its relationship to modern problems, the greater the interest in learning. In this regard cognitive games are a powerful way to stimulate cognitive interest in the learning process. However, the training process should not be based solely on interest. At the same time, the child's will and sense of responsibility are formed. No advice, or intimidation creates real learning motives, this can only be achieved through persuasion and the delivery of arguments.

Nevertheless, it is not enough to complicate goals and increase motivation to provide developmental training. It is necessary to make certain changes in the content of education. In the context of the flow of scientific information, the tendency to present material in small volumes is not appropriate. The training material is first given to children as a general comprehensive commentary, so that children can master the general image of the content, and then its components are analyzed in detail. The criteria for determining the informative content of the training are as follows:

- Adequacy of children's age, psychological and physiological capabilities.
- Carrying out a serious selection of knowledge, skills and habits in accordance with the criteria, such as time taken into account, international experience, availability of training materials and other training conditions.
- To draw the attention of educators to the work on teaching basic concepts, skills and habits, and to accurately convey the main issue to children when explaining the training material.

From the above, it can be concluded that the main directions of improving the content and structure of education in the context of developmental training in preschool education can be characterized as by the following needs:

- To strengthen the direction of the content to the three main functions - education, upbringing and complex implementation of formation.
- To increase the informational capacity of each session while maintaining relevance.
- To present the material in sections, to increase the role of generalizations in the learning process, to conduct generalization sessions.

- To strengthen inter-training communication.
- solving more developmental problems by choosing games and tasks.
- To apply algorithmic instructions in the learning process.
- ICT supply.
- To form learning skills and habits.

Besides, in the application of developmental training, the methods and techniques that stimulate children's cognitive activity, learning, forms of organization of training, tools and their effective application are of great importance. Here, the need to solve any problem by children, the role of conversations, discussions, research, role-playing games, children's independent work in strengthening the activation of cognitive processes in them is irreplaceable.

Not only the pace of control but also its analysis is important to enhance the developmental function of training. The educator's knowledge,not only the children's lack of knowledge and skills, but also the reasons for them, has a positive effect on the course of work. These factors include health problems, deficiencies in personal upbringing, family conflicts, and conditions at home, as well as a lack of individual approach. Valuable information about the causes of developmental delays in children can be found in «pedagogical consultations» with the participation of educators, parents and doctors. This leads to the elimination of formalism.

An in-depth analysis of developmental learning requires the educator to thoroughly explore children's real learning opportunities, development perspectives, and to know each of the «proximal development zones». The educator is based on the following didactic requirements when studying children's knowledge levels.

- The fullness of knowledge.
- Strength of knowledge.
- Systematization and consistency of knowledge.
- Consciousness of knowledge.
- Comprehension of knowledge.
- Application of knowledge.
- Compliance of knowledge with program requirements.

In order to develop a person with life skills and abilities, children are encouraged to form views on life of the world around them, and philosophical attitudes to people, so that they are able to avoid serious mistakes,and ill-considered actions and decisions. Emphasis is placed on the emotional-volitional sphere, the formation of moral qualities, and life skills and habits to help them overcome difficulties and adapt to society. The organization of training and educational work helps these children to find their place in life and the initial life skills and habits learned in childhood to live properly in their future life activities.

One of the tasks of the modern educator is to make preventive scientific predictions, in which the child, being an independent and responsible person, overcomes external influences and obstacles and integrates into the processes taking place in the world in the direction of his personal activity. The main issue for the educator is not the result, but the child's attitude to the material being taught: not only to learn it, but to find something new, to realize himself in cognitive activity, to achieve what he wants. To achieve this, various types of training - classes, excursions, walks, discussions, conversations, extracurricular activities are carried out in a modern preschool educational institution. A characteristic feature of the improvement of forms of training at this stage is the efforts of educators to apply different types of training in the general system of teaching a certain subject.

With so many different forms of developmental training, it would be naive to promote any of them as the most appropriate for educators. The possibilities of solving educational tasks not only by a combination of methods, but also by organizational forms of the learning process have been identified in pedagogy. At the same time, modern didactics recommends the continuous renewal of ways of training, and the introduction of new approaches to general education. It is very important to have more conversations, meetings and discussions with children since conducting conversations is a form of training, in which any issue can be discussed. This can be done during or outside the training, where free conversations and exchange of views can take place around it.

Thus, the use of interactive methods in the organization and conduct of cognitive activities in a benevolent atmosphere not only leads to the acquisition of new knowledge, but also the development of communication skills - the ability to listen to others, consider different approaches, evaluate, participate in discussions, solve problems and draw conclusions. Interactive forms of work have an educational value, have a positive effect on children's collaboration in groups, build emotional relationships between children, relieve nervous tension, help children to feel protected, understand each other and achieve personal success. However, in the effective organization of developmental training, it is important to ensure the practical participation of all children in the cognitive process, and at the same time the educator have to correctly follows the requirements for the organization of training.

CONCLUSIONS

The modern world is rich in changes in all spheres of life, including education. It is important to form a person's social orientation, to react quickly to changes, and to quickly reveal such features as self-regulation, self-determination, self-assertion in new conditions. In this regard, any typical educational institution is oriented towards a creative individual who is ready to show analytical independence and initiative in accordance with social development, regardless of social changes. Only a creative educator can cultivate such a personality.

The experience of educational institutions is more actively provided by the innovative pedagogue. Society is increasingly inclined to support the mass innovation movement as a high level of creativity. Thus, research shows that there is a need to improve the organization of training in terms of didactic requirements in the process of developmental training. Taking into account the didactic, pedagogical and psychological requirements for the organization of the training, the application of new approaches will allow to achieve higher results in the process of developmental training.

REFERENCES

Brewer, J. A. (2014). *Introduction to Early Childhood Education: Preschool Through Primary Grades* (6th ed.). Pearson Education.

Ibadova, M. A. (2008). *Didactic bases of improving the quality of education*. Ulker-86.

Lazareva, M. V. (2010). *Integrated training of children at preschool educational institutions.* (Dissertation to obtain the title of PhD in Pedagogy). Moscow Sholokhov State Humanitarian University.

Perolli-Shehu, B. (2019). Peer acceptance in early childhood: Links to socio-economic status and social competences. *Journal of Social Studies Education Research, 10*(4), 176–200.

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, *10*(2), 49–88.

Vinogradova, E. A. (2001). *Preschool education: State and main development issues (the sociological analysis)*. Yekaterinburg.

Vygotsky, L. S. (1982). *Thought and Language. Collection of essays* (Vol. 2). Pedagogy.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

26

LA CÁTEDRA DEL ADULTO MAYOR Y SU INTEGRACIÓN CON LAS INSTITUCIONES DE LA LOCALIDAD

THE ELDERLY ADULT CHAIR AND ITS INTEGRATION WITH LOCAL INSTITUTIONS

Oscar Alejandro González Jiménez[1]
E-mail: ogjimenez@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6366-112X
Carlos Manuel Martínez Goitizolo[1]
E-mail: cmartinezg@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2237-7346
Yaneláin Martínez Olmo[2]
E-mail: ymartinez@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4009-1202
[1] Centro Universitario Municipal de Cruces. Cienfuegos. Cuba.
[2] Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González Jiménez, O. A., Martínez Goitizolo, C. M., & Martínez Olmo, Y. (2021). La Cátedra del Adulto mayor y su integración con las instituciones de la localidad. *Revista Conrado, 17(82)*, 223-229.

RESUMEN

Los profesores que trabajaron en la Cátedra del Adulto Mayor en el Centro Universitario Municipal de Cruces, lograron la integración de estas aulas a las diferentes instituciones de la localidad en cuanto al trabajo que deben desarrollar con los adultos mayores, el apoyo que se necesita para llevarlo a cabo y la comprensión cabal de la importancia, necesidad y ocupación de este sector de la sociedad que sufre el olvido injustificable de la población, en lo que no se excluye a la familia en algunos casos. Esto fue posible por la dispersión que existía en cuanto a la atención de los ancianos. Para ello se organizó una serie de actividades sistemáticas en las que estaban cada día involucradas instituciones como cultura, INDER, salud, entre otras. De esta forma comenzó una promoción mediática informando los acontecimientos y novedades en los que ellos participaban. También la creación de un programa radial en la Emisora Local, con temas referidos a los ancianos y entrevistas a personalidades del municipio de la tercera edad en las que contaran las hazañas que hicieron durante su trayectoria, las cuales necesariamente no tenían que ser extraordinarias. Se logró que, en cada emisión, en cada clase y encuentro se vieran verdaderamente inidentificado los abuelos. Se alcanzó la inclusión de toda la familia que participaron en muchas de las actividades docentes y recreativas organizadas por los propios estudiantes de la CUAM.

Palabras clave:

Adulto, apoyo, sociedad, familia, inclusión.

ABSTRACT

The teachers who worked in the Senior Adult Chair at the Cruces Municipal University Center achieved the integration of these classrooms to the different institutions of the town in terms of the work that they must develop with the elderly, the support that is needed to take it to out and a thorough understanding of the importance, need and occupation of this sector of society that suffers the unjustifiable neglect of the population, in which the family is not excluded in some cases. This was possible due to the dispersion that existed regarding the care of the elderly. For this, a series of systematic activities were organized in which institutions such as culture, INDER, health, among others, were involved every day. In this way, a media promotion began informing the events and news in which they participated. Also the creation of a radio program on the Local Station, with topics related to the elderly and interviews with personalities of the municipality of the third age in which they told the feats they did during their career, which did not necessarily have to be extraordinary. It was achieved that in each broadcast, in each class and meeting, the grandparents were truly unidentified. The inclusion of the whole family was achieved, who participated in many of the educational and recreational activities organized by the CUAM students themselves.

Keywords:

Adult, support, society, family, inclusion.

INTRODUCCIÓN

El mundo se convierte en una preocupación y ocupación porque envejece cada día más desde la centuria pasada. En diversas publicaciones periódicas de las diferentes ramas del saber el planteamiento anterior ya no es noticia, puesto que se manejan cifras, se resuelven problemáticas, se vinculan proyectos disímiles con el objetivo de paliar en lo posible, las dificultades que pudieran acarrear la longevidad que exhibe en todos los órdenes de la vida la población del planeta. El envejecimiento mundial se ha ido acelerando desde 1980, año en que existían 550 millones de adultos mayores, con una perspectiva demográfica de 1250 millones en el año 2025. El envejecimiento poblacional es la principal característica demográfica de Cuba. Por tanto, este comportamiento debe intensificarse, y para 2025 se pronostica que casi uno de cada cuatro cubanos será un adulto mayor. Para ese entonces la edad promedio será de alrededor de 44 años y Cuba tendrá todas las características de un país envejecido (Márquez, et al., 2021).

La provincia de Cienfuegos por su parte desde hace algún tiempo viene realizando estudios sobre la evolución social y las tendencias demográficas, como resultado de lo cual se ha comprobado un giro considerable en la pirámide de población que coincide evidentemente con la realidad que presentan los 8 municipios que la conforman (Martínez, et al., 2020). Solo hay que detenerse en las personas que exceden los 60-65 años hoy, cifra que representa un elevado porcentaje con respecto al total de la población. No obstante, las organizaciones políticas y de masas, conjuntamente con el Ministerio de Salud, el MES, INDER, entre otras conocen que la atención sistemática a este fenómeno es el resultado de una eficiente labor social que propende a elevar y asegurar la calidad de vida de la población.

"Envejecimiento de la población: una buena noticia, pero… ¿cómo la contamos los medios como formadores de opinión y constructores de sentidos?" (Fariña, 2018, p. 12) El presente trabajo aborda el papel de los medios de comunicación y Centro Universitario Municipal (CUM) en la promoción y desarrollo de actividades hacia una mejor calidad de vida para los ancianos, la elevación de la autoestima y que se sientan verdaderamente atendidos. Para ello se realizó un trabajo conjunto que tuvo como salida, la docencia que reciben en la Cátedra del Adulto Mayor (CUAM) mediante un claustro de profesores a tiempo parcial con una vasta experiencia en la docencia y buena formación cultural, educacional y política. El municipio de Cruces desde el año 2002, fecha en que se crearon las cátedras en el país y los entonces denominadas Filial Universitaria Municipal, (FUM) ha venido trabajando con los ancianos en el programa de los Curso Básico y Postbásico, en los que los estudiantes reciben contenidos, en un ambiente propicio y agradable al contar con compañeros propios de su edad.

Es loable destacar que la organización, preocupación y sistematicidad que existe actualmente, no fue la misma de los años en que comenzó. Hoy la existencia impone aprender a lo largo de la vida porque ***los constantes y vertiginosos cambios que exige el mundo de hoy hacen que las personas adultas tengan que mantenerse actualizados en cuanto a conocimientos o simplemente aprender cosas nuevas***. También abunda sobre la importancia de este aspecto en la superación de la Persona Mayor con visibles puntos de contactos: Céspedes (2011), analiza los obstáculos que le impone la política neoliberal porque agudizan la exclusión y vulneran los derechos al mejoramiento de la calidad de vida de las personas mayores. Prado (2021), plantea que "***la integración con las instituciones que cuentan en su entorno, exige de cada uno de ellos actualización permanente***".

La formación de estas aulas es un reclamo de los habitantes de la localidad, toda vez que este territorio se encuentra entre los más envejecidos de la provincia y de la nación. (Martínez, et al., 2020). Según los datos de la Oficina Nacional de Estadística Municipal con fecha de mayo del 2016 posee 3,173 hombres y 3,591 mujeres para un total de 6,764 individuos que rebasan los 60 años de edad. A pesar de varios escollos que han tenido que solventar la dirección, el claustro de profesores, los propios cursillistas que se han visto limitado por la dispersión de las aulas, debido a que no existen locales permanentes y la carencia en algunos casos de la bibliografía adecuada, para la profundización de los contenidos a resolver para darse las clases con la calidad que reclama el programa (Cuba. Oficina Nacional de Estadísticas e Información, 2020).

Si miramos el número de adultos mayores que existen actualmente en el municipio, los que representan el 21,3 % superior al 2 por ciento de la norma nacional, se puede afirmar que es insuficiente, ya que no están matriculados muchos de ellos; las estadísticas no recogen a los incapacitados, encamados, aquellos que por una causa u otra no están motivados para superarse y un gran número de estos, cuidan a otros en sus casas y apenas pueden moverse como no sea para buscar las provisiones imprescindibles.

En la Cátedra del Adulto Mayor del Centro Universitario Municipal (CUM), hay matriculados hoy más de 150 estudiantes distribuidos en 9 grupos, subdivididos a su vez en 5, que asisten al Curso Básico y 4 que lo hacen en

las diferentes aulas del Curso Postbásico. La modalidad fundamental de la forma de docencia es la clase encuentro con tres conferencias planificadas que las imparten diferentes especialistas de la localidad. Esto ocurre fundamentalmente en el Curso Postbásico donde asisten los estudiantes graduados que tienen en su programa la posibilidad de solicitar temas para una mayor cultura general. En la modalidad semipresencial la carga docente es menor que en la modalidad presencial. El proceso docente educativo se organiza mediante la combinación eficiente de actividades presenciales y acciones de aprendizaje autónomo (Cuba. Ministerio de educación Superior, 2018).

Los grupos de la CUAM están debidamente conformados en los que asisten a las prácticas sistemáticas del Tai Chi, que a su vez controlan los consultorios del médico de la familia, según el Consejo Popular donde se encuentran situado (Martínez, et al., 2021). Su investigación se centra en el desarrollo de la actitud creativa en los adultos mayores a través del trabajo conjunto. La Casa de Cultura para aquellos que potencian sus habilidades en las diferentes manifestaciones artísticas: artes plásticas, bailes tradicionales, canto como aficionados y los talleres de laborterapia que funcionan en la Casa de Abuelos y el Hogar de Anciano. Además, se crearon varios Círculos de Abuelo que funcionan con la misma periodicidad de una clase semanal y realizan integralmente las mismas actividades que los que funcionan en los centros internos (Hogar de Ancianos) y seminternos (Casa de Abuelos). Hay logros también en la siembra de plantas medicinales en los patios de los cursillistas con premios nacionales que han sido expuestos en diferentes eventos en distintos niveles como las *Feria del Conocimiento*. Esta integración institucional que enfatiza en el mejoramiento de la calidad y bienestar de vida de los ancianos, sin calcar teorías, aplicando las características de nuestra realidad. (Varela, 2016). También en el interesante trabajo que nos ofrece titulado *Calidad de vida y apoyo familiar en adultos mayores adscritos a una unidad de medicina familiar (V*aldez-Huirache & Álvarez-Bocanegra, 2018).

Por último, los profesores de la Cátedra tuvieron en cuenta las opiniones de los alumnos que no se sentían lo suficientemente cómodos con docentes jóvenes y siempre se ha procurado que sean también profesores reincorporados con vasta experiencia en el trabajo escolar en diferentes niveles de educación. Con esto se logró que se mantuviera mejor comunicación, confianza y entrega a la hora de realizar las diferentes tareas (Picard, 2002). Se tomó en cuenta por el colectivo de profesores del CUM la divulgación de todas las actividades que se originan en los diferentes momentos de los cursos mediante la Emisora Comunitaria Radio Cruces y se mantiene actualmente un programa denominado A Nuestros Años cuyo guion lo elabora un miembro de la Cátedra, debido a una licencia de maternidad de la titular del espacio y para que este no se perdiera se asumió por la Cátedra del Adulto Mayor. Ayudó al colectivo para esta empresa el estudio bibliográfico sobre el tema y las opiniones de entendidos en la elaboración de guiones radiales (Kaplún, 2002).

DESARROLLO

La creación de estas cátedras a lo largo del país ha sido una idea muy atinada por muchas razones que afloran a simple vista cuando se comprueba en cualquier hogar, centro de trabajo, el barrio o cuando caminan, casi siempre solos por una calle del municipio en donde viven los abuelos. Es natural verlos hablando para sí, gesticulando como si estuviesen conversando con alguien a su lado y con el rostro contraído, por las preocupaciones que lo embargan. Al no estar integrado a un colectivo se hace difícil poderlos orientar hacia un mejor modo de vivir (López, 2012), eso y mucho más solo se logra en contacto directo con los demás.

En tal sentido, el CUM de Cruces ha venido realizando un sólido trabajo de captación y convencimiento en cada uno de los Consejo Populares de la localidad con vista a incrementar la matrícula, dado que organismos como la CTC Municipal, no han formado aulas como debe ser. Todo ha recaído en los profesores y la dirección del mencionado plantel educacional que, por suerte, han cumplido con la mencionada matrícula. El curso escolar, específicamente en la Educación de Adultos, regularmente comienza en octubre y culmina en junio con una actividad evaluativa titulada *Mi nuevo proyecto de vida desde la abuelidad*.

Este ejercicio final consiste en una ponencia expuesta individualmente por los cursillistas de los diferentes contenidos lectivos, en consonancia con sus aptitudes y capacidades. Se cuenta con un grupo de prestigiosos profesionales, especialistas en diversas materias que les dan temas según la diversidad de los grupos: (Curso Básico y Postbásico), en los que encuentran un espacio para exponer sus propias vivencias.

¿En qué consiste la experiencia?

Por lo general los abuelos anuncian características individuales muy interesantes que revelan constantemente su personalidad, esto pudiera parecer ingenuo, pero no es así porque casi siempre se quejan de forma exagerada de sus carencias, limitaciones, tratos, lugar que ocupan dentro del hogar en unos casos y en otros, sobredimensionando esos mismos aspectos en beneficio

de su convivencia familiar que puede entenderse como una quimera que quisieran disfrutar. A todos hay que darles un trato diferenciado, lo que se conoce actualmente como ***diversidad***. Se ha comprobado en las diferentes visitas realizadas por los miembros del claustro, que existen familias con excelente trato en todas las actividades que realizan los ancianos de la casa, a veces sin condiciones materiales. Únicamente la voluntad de atender debidamente con esmero, los ha llevado a que se sientan bien y reconocidos. Otros desgraciadamente, no.

Propuesta de experiencia.

Conocimos mediante las clases, las entrevistas, las conversaciones, las exposiciones orales y escritas de la estructura familiar en las que conviven, debido a los cambios sociales que acontecen durante el proceso de envejecimiento. Las pérdidas y cambios de rol suponen para la persona adaptarse a las nuevas situaciones. Los hijos se van del hogar, llegan los nietos que en muchos casos pasan a ser cuidados por los abuelos, puede morir uno de los cónyuges dando lugar a la viudedad. Estos cambios pueden ser beneficiosos en algunas ocasiones (el cuidado de los nietos) o negativos (pérdida de valor dentro de la familia, dependencia). En ocasiones lo más destacado en la persona mayor es su pérdida de poder o valor dentro de la familia, pasando a ser relegado por otros miembros como los hijos. Esto casi siempre se ven reflejado en dos situaciones: cuando el mayor es autónomo e independiente y los hijos pueden aconsejarle y cuando el mayor está enfermo y ve mermada su independencia o su autonomía, dependiendo de otros miembros de la familia para que lo cuiden.

Los 4 pilares fundamentales para una mejor calidad de vida.

Todo anciano para poder disfrutar de una vejez satisfactoria con una buena calidad de vida necesita: tener un techo donde vivir, una buena pareja, solvencia económica y mantener la integridad mental. La ausencia de una de ellas afecta considerablemente el bienestar y el estímulo necesario para poderse sentir a gusto en la vida. Por las quejas constantes de que nadie los tiene en cuenta, se pretende revertir esa imagen, de manera que podrían cambiar de parecer, al demostrarles que con una adecuada integración con los diferentes organismos que existen en la localidad, la planificación de actividades sistemáticas cada semana, el interés de los profesores del CUM para que se divulgaran en diferentes escenarios por donde habían transitado en su tiempo laboral y donde él quisiera que se conociera de sus nuevas acciones, su vejez se torna más grata.

Atendiendo a sus propuestas se incluyeron los antiguos centros de trabajo, la familia sobre todo cuando se encontraban reunidas por cualquier motivo que no fuera de tristeza, en la cuadra, en la colocación de los murales con la información conveniente, destacando particularmente la participación del abuelo en este espacio, fue muy importante porque es el lugar en que se conoce y donde trabajó, con los vecinos que lo ven cada día envejecer, aunque no perder facultades para el trabajo, mediante la exposiciones en diferentes eventos como fórum, jornadas científicas estudiantiles, intercambio de las mejores experiencias educativas, las que cuentan con temáticas dedicadas únicamente al adulto mayor (UNIMAYORES), en ellas le brinda la oportunidad como ponente de la investigación o como material de estudio en el cual el docente apoyó su experiencia.

Ahora bien, especial atención ocupó en el trabajo la vinculación que existe en la actualidad con la Emisora Comunitaria “Radio Cruces”, que siempre ha mostrado interés para que se divulgue todo lo referente a este sector de la sociedad en los diferentes programas que presenta en su dial. No obstante, el que mayor promoción le dio siempre fue el noticiario, pero la cantidad de grupos, información y actividades que se realizaban durante la semana se fue por encima de los minutos que cuenta la emisora con las noticias, si se tiene en cuenta de que también hay que divulgar otras informaciones de carácter local, provincial y nacional que exige el plan temático que les orientan los organismos superiores y que son inviolables. Esta emisora contó con un espacio de veintiocho minutos dedicado a los ancianos de la localidad denominado ***A Nuestro Años***, sobre todo en este tiempo de pandemia. Tuvimos la apreciable guía del profesor en la aplicación de sus propuestas (Calviño, 2020).

En cuanto a la vinculación de la CUAM con los diferentes organismos que mejoraron las condiciones humanas y sociales de los estudiantes en estos centros se encuentran: el INDER, con sus prácticas del Tai Chi tres veces por semana en los Consejos Populares, la Casa de Abuelos y el Hogar de Ancianos, precisamente varias de las temáticas tratadas en el programa dedicado a ellos, versaban sobre la importancia de estas prácticas: alejamiento del alcohol, el cigarro y los malos hábitos que son factores de riesgos para la salud de ellos y sus familiares. Constituye una importante vía para la información, educación y toma de conciencia por parte de los ancianos, los cuidadores y los familiares y amigos más cercanos cuando se escucha por la radio el nombre del familiar o el abuelo que haya salido destacado en los diferentes encuentros de estas prácticas deportivas, así como la actividad y la hazaña, que a sus años hizo. Se tuvo especial cuidado en la

construcción de los textos orales o escritos en cuanto el emisor con su época, su personalidad, la visión del mundo y la codificación de los mensajes.

Del otro lado el receptor en que hay que situarse para que logre decodificar lo que se le quiere decir. Ubicarse en su lugar. Están de acuerdo en este punto: Fernández (2004); Domínguez (2013); Fragoso, et al. (2013). Previa concertación con la Dirección del Museo Municipal se crearon las condiciones necesarias y óptimas para el encuentro de los ancianos con su historia, no se espera que se la cuenten, sino ellos mismos por los años que llevan encima lo harán, no sin antes convertirse en una discusión, procurando siempre que sea agradable y permisible los acontecimientos, personalidades y construcciones de la localidad que ellos, vieron edificar ladrillo a ladrillo. Por este orden los participantes en estas visitas al museo pueden refrescar sus memorias en las personalidades como Raúl Aparicio, Mario Mencía, José Ángel Buesa como escritores nacidos en el terruño y visitar sus casas de nacimiento. Lo mismo puede ocurrir con Melba Hernández Rodríguez del Rey, la Heroína del Moncada y los músicos crucenses reconocidos internacionalmente como Richard Egüe, Generoso Jiménez, Pepe Olmo, Sixto Llorente (El Indio).

En el tema No. 3 que expresa claramente contenidos como: ***Conozcamos nuestra localidad.*** Etapa colonial, se trabajan: los Símbolos Locales, la bandera, el escudo de Cruces y el Himno del Crucense para poner un ejemplo de la vinculación del programa con la realidad que viven los ancianos en la CUAM. Es bueno destacar que el autor de la letra del Himno de Cruces, fue un excelente maestro, director de la Escuela Nacional Urbana "Carlos Manuel de Céspedes, nombrado por todos Medealdea, de seguro que entre los estudiantes muchos recordaron a este insigne educador que por demás dio clases a algunos de los presentes o vecinos, también que su hogar está frente al parque municipal y al lado de la antigua ***Sede Pedagógica***. La música la compuso Nerio Calderón quien fuera director de la Banda de Concierto Municipal. Falleció hace alrededor de quince años aproximadamente.

Cada jueves en la semana por mediación de las relaciones con la Emisora Comunitaria Local se concierta una entrevista con un adulto mayor, cuya trayectoria de trabajo, política y social así lo amerita. En ella han desfilado un sinnúmero de compañeros jubilados y activos laboralmente de diferentes centros de trabajo como son: maestros, profesores, innovadores, médicos, internacionalistas, mecánicos, trabajadores de la industria azucarera, dirigentes sindicales, del partido y de otros organismos. Es una historia de vida, en la cual intencionadamente se procura que trate, entre otros importantes aspectos, los criterios que tenga sobre la vejez, la manera de cómo él se proyecta en la actualidad a pesar de los años y la visión que posee del apoyo de la dirección de la Revolución a los ancianos. Los tópicos varían atendiendo a las efemérides del momento.

Al comienzo del año 2017 por razones de licencia de maternidad de la compañera que creó el programa ***A Nuestros Años*** se le propuso a la Cátedra del Adulto Mayor asumir el reto de elaborar el guion semanal de este. El perfil que presenta es como sigue: conducido a dos voces donde se utilizan todos los recursos del lenguaje radial para su desarrollo dramatúrgico, así como las diferentes manifestaciones de la propaganda. Difunde todo tipo de música en cuanto a géneros y estilos y áreas geográficas. Ofrece acuse de correspondencia, saludos y felicitaciones que pueden ser en las voces de los oyentes. La emisión habitual desarrolla un tema que puede estar relacionado con la sociedad, la familia, la convivencia, la salud, la cultura, la recreación. Todos dirigidos a las personas de la tercera edad en las que se ofrecen consejos, sugerencias, orientaciones sobre moda, medicamentos, cómo evitar determinadas enfermedades e informaciones sobre la Cátedra del Adulto Mayor que se mantiene en la actualidad para orientar a los adultos mayores y la familia en cuanto al comportamiento de estos en tiempos de la COVID. En el trabajo: Las personas adultas mayores en tiempos de la covid-19: una mirada diferente. Se pudieran considerar algunas claves, que se comentan, en nuestra visión de trabajar todos los días con personas mayores, activas, participativas (Martínez, et al., 2020). También incluye secciones variadas que se insertan, entre las que figuran: La pincelada musical que se escucha todos los lunes a las 09:08.

En lo esencial le ofrece al público un tema musical y se brindan algunos datos de interés del intérprete, autor título. La siguiente que sale cada martes a la misma hora que la anterior se denomina: ***Recordar es volver a sentir***. Se oye música del ayer que merece ser recordada por todos y una breve reseña del tema. Mantiene muy buena aceptación por transportarlo mentalmente a los tiempos en que el anciano era joven y la escuchaba en condiciones que solo él conoce. Los miércoles aparece a las 09:20 ***Ejercite su mente***, la cual le recomienda al público oyente y lo aconseja con acciones prácticas para mantener la mente activa a cualquier edad. En esta se da la posibilidad de informarlos sobre muchos juegos de entretenimientos todos con contenidos fundamentalmente matemáticos: adivinanzas, acertijos idiomáticos, curiosidades, rompecabezas, entre muchos más para que la mente se mantenga entrenada mediante el juego. Hay especial interés en elevar la autoestima de los cursillistas

en cada momento, así como el cuidado de la integración al grupo. Inclusión, no exclusión: construir en cada momento puentes, no muros. Los ancianos merecen y reclaman una atención diferenciada debido a que ***"la mayoría de los problemas de salud que enfrentan las personas de edad avanzada están asociados con enfermedades crónicas, en particular enfermedades no transmisibles, muchas de las cuales pueden prevenirse o retrasarse con la adopción de hábitos saludables".*** (Bouza, et al., 2021).

Todo transcurre de lunes a viernes de 09:00 a 09:28 de cada lunes a viernes, está dedicado a las personas jubiladas, amas de casa cuya edad esté comprendida dentro de los indicadores que lo catalogan como un adulto mayor. Diariamente se elige un tema que se discute en las clases de los diferentes grupos y que los profesores anotan para su discusión en el colectivo de la asignatura que tiene periodicidad semanal. Se podrá constatar que existen muestras de la diversidad de tópicos que se trataron a lo largo del año 2017, todos en consonancia con las temáticas que recibían en los diferentes encuentros semanales. Fue muy alentador cuando ellos escuchaban las sugerencias que habían dado previamente. Luego, en un momento de la clase se discutía sobre el asunto tratado en el programa y su relación con la realidad que vive en municipio.

CONCLUSIONES

Solo con la integración de las instituciones que existen en el municipio, se logró mejorar considerablemente el trabajo de la Cátedra del adulto mayor en el transcurso del año 2017.

Con la divulgación de las actividades en las cuales participaron los estudiantes de la CUAM no solo adquirieron prestigio, credibilidad entre los habitantes y familiares de la localidad, sino que atrajeron a otros ancianos hacia las aulas.

Todavía hay que continuar insistiendo en la creación de los grupos del Curso Básico a pesar de la indiferencia de otros organismos que están involucrados en esta importante tarea

Se mantienen las acciones en tiempo de la COVID para la orientación al adulto mayor y la familia, con la utilización de mensajes desde la Radio Comunitaria mediante el programa "A Nuestros Años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bouza, G., Villoch, R., Plasencia, O., & Sosa, I. (2021). Calidad de la atención al anciano en dos policlínicos del municipio de Santiago de Cuba. ***Revista MEDISAN***, ***25(1)***, 63

Calviño, M. (2020). ***Apoyo psicológico a la población***. http://www.cubadebate.cu /opiniones/2020/03/26/apoyo-psicológicos-a-la-población/#Xt0nRrfB90w

Céspedes Rossel, N. (2011). Una perspectiva para la educación a lo largo de la vida. ***Revista Educación de Adultos y Desarrollo***, ***(76)***, 195-205.

Cuba. Ministerio de educación Superior. (2018). ***Resolución No. 2/2018 (GOC-2018-460-O25) de las modalidades de estudio y tipos de curso***. MES.

Cuba. Oficina Nacional de Estadísticas e Información. (2020). ***Estudios y datos de la población cubana: Cuba y sus territorios 2019***. CEPDE.

Domínguez, G. (2013). La comprensión de textos. En, I. García, & A. Garriga Valiente, ***Lenguaje y comunicación***. (pp. 80-82). Pueblo y Educación.

Fernández, E. (2004)***. La comprensión lectora: cómo trabajar con los libros***. Deportes.

Fragoso, E.M., Puñales, L., Darias, J, L., & Polo, M. (2013). ¿Qué es comprensión? ¿Qué es comprensión lectora? En, Colectivo de autores, ***Didáctica de la Lengua Española***. (pp.60-67). Pueblo y Educación.

Kaplún, M. (2002). ***Una Pedagogía de la comunicación***. Caminos.

López Tutusaus, T. (2012). ***Proyecto Cienfuegos.*** CEDEM-CPPES.

Márquez Fernández, G. M. (2021). El cuidador del adulto mayor en la familia cubana semiurbana. ***Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 24(2).***

Martínez Pérez, T. J., Martínez Sosa, J. B., & González Aragón, C. M. (2020). Las Personas Adultas Mayores en tiempos de la Covid-19: una mirada diferente. ***Revista Conrado***, ***16***(77), 239-243.

Martínez Verde. R., Quintanilla Gómez, F. F., & Barroso., Y. (2021). Talleres, "Actitud creativa del adulto mayor": opción para la cooperación desde la atención primaria. Rev. Edu. Med., ***13(1)***, 203-220.

Picard, C. H. (2002). ***Mediación en conflictos interpersonales y pequeños grupos.*** Centro Félix Varela.

Prado, J. F. (2021). La educación de adultos: un acercamiento desde el aprendizaje transformacional. ***Revista Conrado***, ***17***(78), 140-144.

Valdez-Huirache M.G., & Álvarez-Bocanegra C. (2018). Calidad de vida y apoyo familiar en adultos mayores adscritos a una unidad de medicina familiar. ***Revista Horizonte Sanitario, 17(2)***, 113-121.

Varela Pinedo, L. F. (2016). Salud y calidad de vida en el adulto mayor. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 33(2)*, 199-201.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

27

LA IMPARTICIÓN DE JUSTICIA FAMILIAR EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE DE DERECHO

FAMILY JUSTICE IN PROFESSIONAL TRAINING OF THE LAW DEGREE STUDENTS

Nora Cedeño Guerra[1]
E-mail: ncedenog@udg.co.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8508-9694
Eva Sánchez García[1]
E-mail: evitasanchez@nauta.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7246-4080
Carlos Justo Bruzón Viltres[2]
E-mail: cjbruzon17@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4217-7376
[1] Universidad de Granma. Manzanillo. Cuba.
[2] Universidad Metropolitana. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cedeño Guerra, N., Sánchez García, E., & Bruzón Viltres, C. J. (2021). La impartición de justicia familiar en la formación profesional del estudiante de Derecho. ***Revista Conrado, 17(82)***, 230-239.

RESUMEN

La formación de profesionales requiere, como elemento esencial, una correspondencia con las dinámicas sociales, lo cual se refleja en el proceso formativo del estudiante de Derecho. Con esta mirada se trasciende a la preparación profesional del jurista para la impartición de justicia en sede familiar. Las transformaciones legislativas que se suceden en Cuba, evidencian la génesis de un proceso de familia que indican al juez un desempeño a favor de las familias, que difiere a la tradicional justicia adversarial; con el reto de una legislación familiar que no siempre contiene las dinámicas familiares existentes. A tales efectos, se precisa promover un proceso formativo socio-transformador, que garantice una resignificación del ejercicio jurisdiccional ante una realidad interconectada. Por lo que se propone la descripción conceptual de una competencia profesional, que permita un desempeño profesionalizante en la resolución de estos litigios, concluyendo que el jurista, una vez en posesión del alcance cierto de las formulaciones legislativas sobre las relaciones jurídicas familiares, podrá aplicarlas en sinergia al avance de la estructura socioeconómica, al tener en cuenta las condiciones culturales e interdisciplinarias que se implican en cualquier decisión que involucre a las familias como institución o a alguno de sus integrantes.

Palabras clave:

Competencias profesionales, impartición de justicia, conflictos familiares.

ABSTRACT

The training of professionals requires as an essential element the correspondence with social dynamics; this is also reflected in the formative process of the Law degree students. With this view, the professional tarining of the jurist for the family justice is transcended. The legislative transformations that are taking place in Cuba show the genesis of a family process that indicates to the judge a performance in favor of the families, which differs from the traditional adversarial justice; with the challenge of a family legislation that does not always contain the existing family dynamics. To this end, it is necessary to promote a socio-transformative training process, which guarantees a redefinition of the jurisdictional exercise before an interconnected reality. Therefore, the conceptual description of a professional competence is proposed, which allows a professionalizing performance in the resolution of these disputes. And it is concluded that the jurist, once in possession of the true scope of the legislative formulations on family legal relations, will be able to apply them in synergy to the advancement of the socioeconomic structure, by taking into account the cultural and interdisciplinary conditions that any decision that involves to families as an institution or to any of its members.

Keywords:

Professional competences, administration of justice, family conflicts.

INTRODUCCIÓN

La correlación entre los procesos formativos y las dinámicas sociales, son una impronta para la formación de profesionales competentes en la Universidad cubana actual. En este sentido, formar competencias profesionales requiere una revisión a nuestros modelos formativos. Ello trasciende asumir una definición del término competencia, lo cual ha sido tema debatido. Como plantea Paricio Royo (2020), "*no es cualquier "saber hacer" (una habilidad o una capacidad específica, por ejemplo) y menos todavía cualquier conocimiento específico… Esta precisión es importante, dado que existe una tendencia extendida a llamar competencia a cualquier logro de aprendizaje, particularmente a cualquier saber-hacer. Equiparar la noción competencia con los objetivos operativos de la teoría tradicional, se desactiva por completo su potencial transformador del currículo"*. (p. 51)

Esto implica el carácter inaplazable de cambios en el proceso formativo del jurista como decisor de conflictos sociales en cualquiera de los órdenes en que se manifiestan las relaciones jurídicas (campos de acción). Aún se aprecia una limitada integración teórico-práctica que dificulta la relación entre los componentes académico, investigativo y laboral, al reflejarse una práctica carente de innovación durante sus ejercicios pre-profesionales, en los que debieran contemplarse las transformaciones conforme a su campo de desempeño tipificado por un actuar reformador humanista.

Refieren Sanromán Aranda & Morales Vega (2016), que "e*s conocido por todos que la teoría en la materia jurídica es importante, pero si esta se complementa con la práctica, se obtienen mejores beneficios, ya unidas una a la otra, se convierte en una aplicación innovadora y creativa, y en el caso del licenciado en derecho tendrá la facilidad en la solución de conflictos, sustentadas por la doctrina, argumentados y aplicados en su contexto social y profesional".* (p. 190)

Las particularidades de la problemática familiar cubana imponen la búsqueda de nuevos enfoques para su tratamiento, a partir de la desconstrucción de roles tradicionales de los sujetos de las relaciones jurídicas familiares, y en tal sentido se logre una correspondencia entre su naturaleza y las decisiones jurisdiccionales. En nuestro país, el anhelo de contar con tribunales especiales dedicados a conocer integralmente de los asuntos relativos a la familia se ha visto enfrentado, en su concreción normativa, a una larga espera en la tramitación parlamentaria, por lo que ha permanecido una preponderancia de la lógica adversarial para el tratamiento de estos conflictos, ejercida por juristas formados profesionalmente bajo el sello de la conducción de procesos entre litigantes y culpables. Por lo que surge la necesidad desde los escenarios educativos formar profesionales del Derecho competentes que logren, desde una intervención legitimada en el ámbito familiar, la resolución de una familia transformada; a partir de una delimitación conceptual de competencias profesionales que distinguen a estos juristas.

Cabe señalar que la impartición de justicia como modo de actuación sólo se define en el Modelo del Profesional desde del plan de estudios C, hasta el actual E. Formar a un juez con un desempeño favorable en contexto resulta una necesidad, aún más cuando instrucciones del Consejo de Gobierno del Tribunal Supremo Popular y el proyecto de Código de Procesos, demuestran la génesis de un proceso de familia cubano que indican al juzgador, mediador social, la impronta de cambiar su mentalidad "litigante" por un nuevo quehacer y pensar en pro de la familia, en general, y de los sujetos especiales (menores de edad y adultos mayores), en particular, en contexto de un Código de Familia cubano no atemperado a las dinámicas familiares existentes y el reto de adoptar una nueva legislación familiar.

A través de observaciones a clases, a prácticas pre profesionales, y entrevistas no planificadas a estudiantes de la carrera de Derecho, así como a juristas en espacios de intercambios científicos se han determinado las siguientes insuficiencias:

- Limitaciones en la concepción del proceso formativo desde una lógica integradora en relación con la:
  - Caracterización de las relaciones jurídicas familiares.
  - Conceptualización epistemológica de la familia, teniendo en cuenta la heterogeneidad familiar generada por un entorno socioeconómico diverso, cambiante y complejo.
  - Interpretación de la naturaleza de las relaciones jurídicas familiares, a partir de las concepciones y realidades que muestran desconstrucción de roles tradicionales.
  - Argumentación jurídica para la solución de los conflictos familiares.
  - Razonamiento jurídico, que se erige sobre la comprensión y enseñanza del Derecho de Familia.
- Deficientes procedimientos teórico-metodológicos para la apropiación de los métodos científicos, que permitan la:
  - Visualización de procesos familiares poco identificados en la realidad cubana con anterioridad.

- Resolución de conflictos en las estructuras familiares de manera que se garantice que no se repitan desde el logro de una relación armónica entre las partes.

Este análisis nos permite develar como contradicción inicial la relación entre el proceso formativo del profesional del Derecho orientado a la impartición de justicia con carácter litigante y las demandas sociales de un desempeño profesional consensual en el ejercicio jurisdiccional familiar.

A partir de las insuficiencias declaradas con anterioridad y sobre las exigencias de las dinámicas familiares cubanas, que conllevaron a una revisión epistemológica, y desde su análisis crítico reflexivo se plantea como propuesta la descripción conceptual de una competencia profesional que permita un desempeño profesionalizante en la resolución de los conflictos familiares. Lo cual resignifique su ejercicio jurisdiccional, garantista de los derechos de sujetos vulnerables. De igual manera aporte soluciones beneficiosas para las familias en su proyección futura desde su praxis judicial.

DESARROLLO

La formación del estudiante de la carrera de Derecho es uno de los procesos más susceptibles de innovación. Cuestión que se explica desde el efecto de las transformaciones de su campo de desempeño, a partir de la concepción que se tiene del fenómeno jurídico y por la revisión constante de la legislación vigente. Desde esa óptica interesarían interrogantes tales cómo ¿es el Derecho una ciencia?, ¿qué tipo de ciencia? Lo cierto es que su comprensión abarca algo más que un mero proceso legislativo.

A tales efectos es premisa entenderlo como un factor de cambio social, un fenómeno cultural, histórico, social, humano, que abraza todos los ángulos de la vida, con una visión más integral del mundo. Requiere atemperarse a los cambios que exige la actualidad, pues no puede ser inferior a la realidad de la cual pretende ser supraestructura. Siempre con la impronta de conservar aquello que sea más justo para la sociedad e individuos, con un espíritu científico y humano, so pena de perder eficacia, validez y legitimación.

En correlación, se sintetiza que el proceso formativo del jurista se caracteriza por una enseñanza de dos extremos. Por un lado, con una visión formalista del Derecho, marcada por la lección magistral y memorística, donde existe una preferencia a la transmisión de un cúmulo de información, referente al contenido de las normas jurídicas y de los elementos necesarios para que el estudiante pueda interpretar esas normas. Y el otro, con una visión instrumentalista del Derecho, signada por el estudio de casos prácticos. O se enseña ciencia apartada de la vida real o se fracciona el aprendizaje a una parte muy acotada del fenómeno jurídico como lo es la cuestión litigiosa que se ventila en los tribunales.

En consecuencia, refiere León (2015), sobre la importancia de comprender que el estudio del Derecho implica en el análisis de las normas jurídicas, no solo su estructuración en el sistema jurídico, sino también su implicación social Lo antes de traduce a la significación de la traducción de las normas en las realidades sociales. Por lo que proponer la educación jurídica involucra la actividad que desempeña como jurista. Además de conocimientos teóricos, debe contar con una visión jurídica crítica y dialéctica de la totalidad de los fenómenos.

Elementos que afectan la formación de juristas en cualquiera de las esferas en que se desempeña. Toda vez que la praxis jurídica requiere la visión teórica de las disímiles instituciones jurídicas. Es así como Muñozcano & Farfán (2016); y Gómora (2017), sustentan el carácter inaplazable de cambios en el proceso de formación profesional del jurista. Por lo tanto, se infiere dinamizar el proceso, con la premisa de comprender las prácticas y representaciones de una profesión tradicional y dinámica a la vez.

No se agota solo en los contenidos formativos de las asignaturas, sino que también considera la práctica profesional desde las instituciones educativas. Son escenarios formativos favorecedores de desempeños integrales, desde una visión real del mundo circundante.

El desempeño profesional del jurista se caracteriza integralmente por modos de actuación, categoría que Hourrutiner (2008), sistematiza como el saber, el hacer y el ser profesional, que expresan su actuación y suponen la integración de los conocimientos, habilidades y valores. Se configuran como tal la asesoría, la representación, el control y la preservación de la legalidad y la impartición de justicia, por ser este último trascendental para esta contribución, es necesario precisar algunos aspectos que lo conceptualizan.

La impartición de justicia ha sido asimilada en ocasiones con el término de administración de justicia, pero este equívoco se debe a la falta de precisión de una expresión frecuente. Se traduce a una cuestión científica e intelectual de importancia. En tanto, no debe olvidarse que la vieja dogmática alemana, en el último tercio del siglo XIX, tan interesada por la conceptualización, se planteó el problema de una distinción entre Administración y Jurisdicción.

En principio no se coincide con la utilización de la terminología administración de justicia. Se considera que alude a uno de los tres poderes del Estado según la división clásica de Montesquieu. Así como, al mismo tiempo, supone una referencia directa a una actividad de administración, que desde luego es cosa distinta del ejercicio de una potestad o un poder judicial o jurisdiccional.

En síntesis, los diseños curriculares lo han definido como la decisión de litigios en cualquiera de los órdenes en que se manifiestan las relaciones jurídicas. De esta manera, conlleva la exigencia de un alto sentido de responsabilidad y justicia, el dominio de los modos de actuación precedente (la asesoría, la representación legal y el control y preservación de la legalidad), así como una proyección social conforme a parámetros éticos profesionales, realizada por los tribunales.

Los contenidos formativos relacionados con el desempeño del jurista en la impartición de justicia, son propios del Derecho Procesal. Presentan una precedencia en el Derecho sustantivo o material, dígase el Derecho Civil, Derecho de Familia, Derecho de Obligaciones y Contratos, Derecho Penal, Derecho del Trabajo y Seguridad Social, Derecho de Empresas, por sólo citar algunos; y abarca el conjunto de normas jurídicas encaminadas a regular el proceso, que comprende tanto las vías de acceso a la judicatura, como a las diferentes modalidades procesales por las cuales se encauzan las pretensiones formuladas por los sujetos de las relaciones jurídicas.

Esta relación disciplinar se materializa en las prácticas laborales, con cierta diferencia en su denominación en cada generación de planes de estudios, aunque cabe señalar que con una limitada integración teórico-práctica en el proceso formativo del profesional del Derecho. Lo anterior dificulta la relación entre los componentes académico, investigativo y laboral, al reflejarse cierta carencia de innovación, en las que debieran contemplarse las transformaciones conforme a su campo de desempeño reformador humanista.

En la praxis jurídica no hay cuestión que haya incidido más en el imaginario popular que la impartición de justicia llevada a cabo por los tribunales (esfera de actuación). Lo que se justifica por la decisión de los conflictos habituales que genera el tráfico jurídico de cualquier sociedad. Con notable particularidad se presentan los litigios familiares, a partir de la naturaleza de las relaciones jurídicas familiares. Por lo tanto, exigen un desempeño judicial diferente.

Si bien es cierto que las familias han sido objeto de estudio, debate y protección jurídica a través de los siglos, preceden, desde un aspecto sociológico al mismo Estado y por lo tanto al orden jurídico existente. Cada persona no puede inventarla, no sólo es una institución jurídica a la que debe adaptarse, sino también una institución natural, en la que intervención estatal se dirige a su regulación para el bien común.

Se trata de una de las instituciones más complejas y multifacéticas donde se desenvuelve la vida humana. Su estructura crea múltiples relaciones entre los miembros, cuya complejidad exige un tratamiento especial y diferenciado con respecto al resto de las relaciones jurídicas. Esa singularidad es la piedra basal del orden jurídico familiar.

Es así como la Constitución de la República de Cuba de 2019 en su artículo 81 preceptúa que el Estado reconoce y protege a las familias, cualquiera que sea su forma de organización. Lo cual de manera explícita abarca la diversidad familiar existente; así como la visualiza como la célula fundamental de la sociedad, constituida por vínculos afectivos o jurídicos, otorgándole a todos sus miembros igualdad de derechos y deberes. Aunque desarrolla la especial protección a los sujetos vulnerables que se refieren con anterioridad.

De similar manera, se impone el reto al ordenamiento jurídico de reconocer al Derecho de Familia como una rama autónoma, a partir de la naturaleza de las relaciones jurídicas familiares, que difieren a las del Derecho Civil, las cuales tienen un carácter patrimonial por antonomasia. A pesar de reconocer la naturaleza jurídica de estas relaciones se considera una parte del Derecho Civil, sin autonomía. De lo contrario, posición de mayor avanzada, la titula como rama autónoma aun cuando esta tenga en el Derecho Civil su base conceptual.

También en correspondencia con la base económica en la que se sustenta cada país y su ordenamiento jurídico, existen diferentes ángulos de análisis en cuanto a la ubicación del Derecho de Familia. En la actualidad se maneja la tendencia a independizarlo no solo en el marco sustantivo, sino también en el adjetivo o procesal, que se sustenta en fundados razonamientos técnicos que han servido de marco ideal para su adecuación.

Por consiguiente, la problemática trasciende al proceso formativo. Se observa que aún constituye marco ideal para incluir el Derecho Familiar como contenido formativo del Derecho Civil y por ende bajo el sello del proceso civil. De esta manera se limita, desde una lógica integradora la formación de una concepción epistemológica de la familia, desde la heterogeneidad familiar generada por un entorno socioeconómico diverso, cambiante y complejo. Igualmente, la interpretación de la naturaleza de las relaciones jurídicas familiares, a partir de las concepciones y realidades que muestran desconstrucción de roles

tradicionales, al condicionar la visualización de procesos familiares poco identificados en la realidad con anterioridad y la resolución de conflictos en las estructuras familiares de manera que se garantice que no se repitan desde el logro de una relación armónica entre las partes. Esto trasciende a una sostenibilidad de vida familiar en el entorno, es decir, en el planeta.

En busca de dar respuestas concretas a la solución de los litigios familiares, se han sustentado diferentes posiciones teóricas. Por un lado, aquellas que han desembocado en vías alternativas de justicia, ya sea por tribunales civiles ordinarios. Otras mediante la creación de jurisdicciones especializadas en materia de familia, y por último fuera de la sede jurisdiccional. De forma significativa resulta ser el desempeño del juez en la solución de los conflictos familiares, pues ante todo se trata de un proceso sin reglas rígidas. Sin embargo, se egresa un profesional que replica una justicia formada por principios clásicos y reglas inmodificables, que sustentan un proceso litigioso.

Los jueces deben formar un equipo de concepción interdisciplinaria, en tanto tienen ante ellos conflictos típicos de "coexistencialidad", lo que significa que no sucede como en los litigios civiles. Estos últimos se basan en hechos o culpas pretéritas, que se deben resolver confiriéndole a una u otra parte la razón.

Se signan bajo la fórmula de un ganador y un perdedor. En cambio, en los conflictos familiares están en juego vínculos de permanencia o de coexistencialidad, en los que hay que preservar a futuro afectos, intereses, sentimientos sobre todo para los sujetos que gozan de especial protección jurídica, dígase niños, niñas y adolescentes, personas declaradas incapaces jurídicamente, adultos mayores, mujeres, lo que se ha dado en llamar justicia de acompañamiento o protección.

En relación con la idea anterior, es conveniente acotar la posición de Entelman (2000), sobre la necesaria búsqueda de métodos cooperativos para la resolución de los conflictos. En tal sentido, deben aportarse soluciones satisfactorias para todas las partes involucradas. Se trata de las soluciones que ya, no sólo en el discurso académico sino también en el cotidiano y en el periodístico, se dominan ganador-ganador. En esa dirección, se sostiene que estas soluciones deben darse desde la posibilidad vivencial-convivencial, en tanto posibilitan la apreciación de situaciones jurídicas familiares. Su verificación exacta en esa dinámica familiar; cuestión que le permita reconstruir esa realidad en la búsqueda de soluciones pacíficas.

Todo bajo el sello distintivo de la imparcialidad, fundado en los siguientes pilares: la oralidad, la inmediación (intervención dinámica y comprometida del juez), la protección cautelar específica llamada tutela sumaria anticipativa, la celeridad y flexibilidad de la preclusión, así como una antesala judicial que posibilite la conciliación. Y de esta manera se concluya con una resolución judicial reformadora de la dinámica familiar, por lo que se requiere una concepción diferente de ese carácter reformador, que sólo se visualiza como aquella destinada a cambios legislativos promovidos por cambios sociales, conllevando a modificaciones en esencia y elementos de instituciones jurídicas.

Es así como por Acuerdo No. 63 del Consejo de Estado de la República de Cuba, publicado en Gaceta Oficial el 5 de mayo de 1997, se procede a estudiar la conveniencia y posibilidad de establecer procedimientos diferenciados para la solución judicial de conflictos en asuntos de familia. El Consejo de Gobierno del Tribunal Supremo Popular, a través de las instrucciones 187 de 2007 y posteriormente 216 de 2012, preceptúa un tratamiento procesal especializado a los conflictos familiares. Sin embargo, tuvo en cuenta la preceptiva de la norma de procedimiento civil, bajo el respeto a sus valores. Esto no trajo consigo la formación de un juez familiar, al contrario, siempre resultaron ser los mismos jueces de las secciones o salas de lo civil de cada tribunal.

Cabe resaltar, entonces, que estamos ante la génesis de un proceso de familia cubano (en el área de las relaciones jurídicas familiares), distinto del proceso civil (en el área de las relaciones jurídicas civiles). Lo que se argumenta en la naturaleza de la materia que se ventila, que siempre le ha distinguido. También porque esboza un grupo de cuestiones que indican al juzgador la impronta de cambiar su mentalidad "civilista" por un nuevo quehacer y pensar en pro de la familia. Se encamina a la protección de los sujetos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

A pesar de la latente necesidad de modificaciones de la normativa sustantiva familiar cubana por la contradicción entre esta y la dinámica de las relaciones familiares existente, en relación con las pretensiones de tipo familiar se tramitan a través del rubro de procesos civiles establecidos en la ley de trámites civiles. No obstante, desde la academia comienzan los primeros intentos por la creación de un fuero y cauce especial para los asuntos familiares, como señalan Manso & González (2016).

Si el modelo formativo del Licenciado en Derecho se ha caracterizado por la formación de un profesional litigante, en esencia, difuminado en una serie de actos precisos y recortados a un prototipo estandarizado, habitualmente logrado en el abogado litigante; donde prima una justicia formal, contenciosa, adversarial, surgen la siguiente

interrogante: ¿cómo lograr un ejercicio jurisdiccional en sede familiar, conciliatorio de intereses, beneficioso y garantista para los sujetos que gozan de especial protección jurídica, como lo exige su naturaleza? Convertir en intencionalidad formativa este precepto, no contradice la formación de la litigación: ambas complementarían su desempeño exitoso, en correspondencia con la esfera y campo de actuación.

El proceso formativo del Licenciado en Derecho por la particularidad del defecto de imitar, importar instituciones correspondientes a sociedades de mayor desarrollo o en cierta medida ajenas a la formación económica y social de Cuba, constituye una preocupación y un motivo del que ocuparse la formación de competencias profesionales, sobre la base de la correspondencia entre los procesos formativos y la dinámica social. De conformidad con Parra (2016), a partir de la intención de formarlas desde una propuesta experimental asociada a un nuevo plan de estudios.

Al respecto sería conveniente puntualizar que las características de la formación profesional del jurista no ilustran un diseño curricular por competencias, tendencia que marca los siglos XX y XIX. Se presentan determinadas particularidades que complejizan su proceso, por ejemplo, lo dinámico de su objeto de estudio, la relación entre los contenidos formativos del derecho sustantivo y del adjetivo, y por lo tanto la diversidad de los posicionamientos teóricos y metodológicos en las ciencias jurídicas, así como lo controversial entre lo tradicional y lo contemporáneo en la resolución de problemas profesionales. A tales efectos, para la formación de competencias profesionales, se requiere un enfoque holístico que articule los saberes asociados al ejercicio profesionalizante del jurista.

Como refiere Lapenta (2020), "d*esde las perspectivas críticas, el perfil docente parece acercarse también al perfil profesional del derecho, aunque desde un costado diferente, es decir, se extiende hacia aquellos aspectos de compromiso social, de responsabilidad colectiva, de análisis de los intereses en conflicto, más allá de la práctica de aplicación, desarrollo y análisis de lo normativo en el marco del litigio judicial".* (p.238)

En concordancia, se concibe la necesidad de replantear el proceso formativo, a partir de la transformación del modelo pedagógico tradicional por contenidos y disciplinas, según Jaime (2015), hacia un modelo que privilegie el desempeño eficaz y potencie la independencia cognoscitiva y la autonomía de los estudiantes.

Si bien puede resultar polisémico, en tanto se precisa de la distinción entre competencia y capacidad, pues se cuestiona su uso indistinto, lo cierto es que poseer capacidades no significa ser competente, apuntan Ronquillo, et al. (2019). Se vislumbra un carácter complejo, invoca la necesidad de pensar y actuar del sujeto en diferentes ámbitos, que favorece el vínculo con la futura profesión desde el pregrado.

Por tanto, es significativo que no sólo se enmarquen en las potencialidades curriculares, sino que atendiendo a los contextos se establezcan indicadores que contribuyen a gestionar la calidad en el proceso formativo, según Tobón (2012). Si bien no se coincide con el término de comportamiento que expone Rodilla (2018), sí con la impronta de lo observable y habitual, que permiten alcanzar éxito en la tarea que se realice, así como la necesidad de incorporar el concepto de capacidad transformadora humana profesionalizante al proceso de formación de los profesionales; y la expresión de las cualidades de índole superior, no como un efecto de un proceso formativo tradicional, sino donde se desarrollen el saber, el hacer, el ser y el convivir, en palabras de Fuente, et al. (2011).

Se considera, según Tardif (2013), la definición de competencias como un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos. Además, permite reflexionar acerca de la competencia como un desempeño exitoso. No obstante, se asume de la Cátedra UNESCO de Desarrollo Curricular, los aportes de Jonnaert, et al. (2015), sobre la re-problematización de las competencias. Toda vez que se enfatiza en la necesidad de considerar el marco situacional y el marco de los campos de las experiencias de las personas. Por lo tanto, la definición que brindan Jonnaert, et al. (2015), se resume en los siguientes términos: ***"… la competencia se desarrolla en situaciones y es el resultado de tratamiento completo, exitoso y socialmente aceptado de estas situaciones por parte de una persona o grupo de personas en un contexto específico***". (p. 17)

No obstante, se necesita profundizar en competencias profesionales en el ejercicio jurisdiccional en el campo de las relaciones jurídicas familiares, que posibiliten a las familias comprender su realidad y construir alternativas de soluciones armónicas, al ser consciente de su compromiso con la vida familiar-social y del planeta. Teniendo en cuenta lo que acontece en la sociedad cubana actual, se requiere el redimensionamiento de la formación del profesional del Derecho con un sentido profesionalizante.

Estos elementos justifican la necesidad de configurar el proceso de formación de competencias profesionales del jurista, en función del logro de desempeños integrales en la impartición de justicia en sede familiar. Entiéndase, a tales efectos, el tratamiento de situaciones profesionales jurídicas en el contexto familiar, desde un saber socio

armónico, que se establecen en una línea de convergencia integradora y coherente, para lo que necesite de dominios formativos.

Este proceso debe desarrollarse no solo en espacios áulicos, sino también en las entidades laborales de base. Por consiguiente, favorece la identificación y determinación del grado de desarrollo, alcanzado de manera progresiva, a través de criterios e indicadores. Sin dejar de mencionar el enfoque integral, transformador y desarrollador.

Por lo que se propone, a partir de los referentes teóricos esenciales presentados con anterioridad, la descripción estructural conceptual de la competencia saneadora transformadora en el estudiante de Derecho (futuro jurista), que le permita desde la práctica pre-profesional transformar el contexto al enfrentarse a situaciones profesionales concretas, mediante el tratamiento de las relaciones jurídicas familiares en la toma de decisiones restablecedoras de la funcionabilidad sociofamiliar; en tanto esta competencia se considera como un desempeño profesional jurídico saneador complejo durante el tratamiento a la solución de la situación profesional jurídico familiar, desarrollada desde una dinámica resolutiva consensuada favorecedora de la equidad y armonía familiar. Se aprecia la valoración del caso como objeto de Derecho, la interpretación de la norma jurídica (determinar su sentido y alcance), la redacción de escritos legales y el desempeño profesional en audiencias según las normas legales, estas últimas con un acentuado carácter procedimental.

Como elementos que integran la competencia saneadora-transformadora se consideran: la identificación de la competencia, determinación del grado de desarrollo esperado de la competencia al término del programa de formación, dominios generales de formación, la situación profesional en el contexto de intervención, y la evaluación.

La identificación de la competencia

La competencia saneadora transformadora resoluciona conflictos familiares en sede judicial, a partir del tratamiento a la situación profesional jurídica expresada en las relaciones jurídicas familiares en el contexto, para transformar su dinámica y restablecer su integridad, al considerar los saberes adquiridos del vínculo teoría práctica en los ejercicios pre profesionales, con un respeto a la ética jurídica.

Determinación del grado de desarrollo esperado de la competencia al término del programa de formación

Objetivo general: Orientar el tratamiento de la situación profesional jurídica mediante la resolución saneadora transformadora de los conflictos familiares durante sus prácticas pre profesionales en sede judicial con un desempeño ético.

Objetivos específicos:

Conducir un proceso en sede judicial, mediante una concepción proactiva caracterizada por la oralidad, inmediación, prontitud y función tuitiva para la resolución de conflictos familiares.

Adoptar decisiones judiciales eficaces, previa colegiación y consenso, sobre los litigios familiares desde un actuar reformador humanista.

Criterios de desempeño

Los criterios de desempeño para evaluar el tratamiento a la situación profesional jurídica se expresan a continuación:

1. Delimitar los términos del debate, a partir de la legitimación de los sujetos.
2. Desarrollar una actividad conciliatoria, mediante una justicia de acompañamiento.
3. Conformar la resolución judicial eficaz y preservadora de la integridad familiar.

Con el propósito de ilustrar el contenido que refieren cada uno de estos criterios se procede a su explicación:

1. Delimitar los términos del debate, a partir de la legitimación de los sujetos, indica la aprehensión de contenidos formativos que debe desarrollar el estudiante para la identificación del litigio familiar, sus posibles causas, sujetos en situaciones de vulnerabilidad y naturaleza de los intereses en conflicto. Constituye el fundamento inicial para la concepción del proceso formativo desde una lógica integradora en relación con el tratamiento de las relaciones jurídicas familiares, la visualización de procesos familiares tradicionales y dinámicos a la vez, así como lograr una intervención legitimada en el ámbito familiar.
2. Desarrollar una actividad conciliatoria, mediante una justicia de acompañamiento, a través de la conjugación de saberes, le permite al educando eliminar cuestiones procesales innecesarias que dificultan o entorpecen la celeridad en la toma de decisiones, preservar vínculos de permanencia, el desarrollo de un ejercicio conciliatorio de intereses, beneficioso sin posicionamiento jerárquico pero protector de los sujetos vulnerables, a través de una interpretación integradora de una dinámica familiar que contiene o supera la normativa jurídica.
3. Conformar la resolución judicial eficaz y preservadora de la integridad familiar, ofrece la resolución del litigio y dota de eficacia jurídica su contenido, por ser convenciones entre las partes, lo cual garantiza su no

repetición desde el logro de una relación armónica, en el dictado de la resolución judicial definitoria.

Entre estos criterios de desempeño se establecen relaciones de interdependencia, que permiten favorecer el desempeño profesionalizante del jurista como decisor de conflictos familiares. Al delimitar los términos del debate se realizan acciones que conllevan a la interpretación integradora de una dinámica familiar que puede superar la previsión normativa del legislador, visualizar el proceso para su conducción e intervención legitimada en el ámbito familiar.

Se propiciará la activación de información entre las partes del litigio, evaluar las necesidades que estructuran sus pretensiones y conciliar intereses, siempre bajo la protección de sujetos vulnerables. Todo ello aportará los elementos que fundamentan las decisiones judiciales definitorias con un carácter benefactor para la familia.

Y para su logro, se intenciona la determinación de un criterio de desempeño integrador: la solución de la situación profesional jurídica, con la inclusión de un seguimiento asistido jurídico integrador, a partir de su tratamiento en el contexto pre-profesional en sede judicial con carácter reformador humanista. Por lo que durante el tratamiento a la situación profesional jurídica se favorece la formación de un desempeño reformador humanista que permita la realización del Derecho Familiar.

Se detallan a continuación los indicadores derivados de cada uno de los criterios de desempeño, los cuales tienen un valor, con una dinámica de progresión, para conducir el proceso de formación de la competencia saneadora-transformadora y realizar su evaluación:

1. Delimitar los términos del debate, a partir de la legitimación de los sujetos.

Indicadores de medida

a. Identifica las causas del conflicto familiar (lo que no funciona en la familia, las dificultades de crecimiento del grupo familiar y del sentido que tienen estas en el momento presente).

b. Identifica las personas con interés en el asunto y posibles situaciones de vulnerabilidad.

c. Adopta actitudes respetuosas a la dignidad e intimidad de las personas.

d. Brinda posibilidades de emitir opiniones sin enfrentamientos.

e. Insertarse en el contexto familiar y social de las partes para favorecer su dinámica.

f. Interviene de manera imparcial.

g. Define de manera concreta el hilo conductor con los colegas.

2. Desarrollar una actividad conciliatoria, mediante una justicia de acompañamiento.

Indicadores de medida

h. Determina las materias sobre las cuales las partes pueden convenir (no afecten intereses objeto de especial protección).

i. Fomenta el diálogo constructivo entre las partes.

j. Propicia ambientes de seguridad y confianza sin posicionamiento de enfrentamiento, formalismos y distancia jerárquica, a partir del respeto a los espacios de cada uno.

k. Respeta que la persona en su entorno es capaz de hacer o participar en sus propias elecciones.

l. Activa la circulación de la información entre las partes del conflicto (que se escuchen los intereses, motivaciones, diferencias que provocan diferencias, necesidades que estructuran la pretensión demandada).

m. Escucha a terceros que no figuran como parte en el proceso.

n. Escucha activa durante el proceso de interrelación con el contexto profesional y familiar.

o. Desarrollo de la autoescucha de él y de las partes.

3. Conformar la resolución judicial eficaz y preservadora de la integridad familiar.

Indicadores de medida

p. Jerarquiza los intereses y necesidades de las personas susceptibles de especial protección (menores de edad o mayores de edad declarados judicialmente incapaces).

q. Protege los intereses superiores de la familia (colectivos) por encima de los intereses individuales de sus miembros.

r. Argumenta las decisiones judiciales con un carácter benefactor para la familia en su proyección futura.

Dominios generales de formación

Los dominios generales de formación son los que establecen una línea de convergencia favorecedora de la integración de saberes en coherencia con la competencia, de manera particular la saneadora transformadora y su complementariedad en las intervenciones durante el tratamiento a la solución de la situación profesional jurídico familiar.

1. Salud y bienestar.

2. Orientación y emprendimiento.
3. Vivencia y convivencia de calidad.

Se reestructuraron 3 etapas en el tratamiento a la situación profesional para la formación de la competencia saneadora transformadora, la responsabilidad ética, la actitud transformadora y su sentido de pertenencia, expresadas en el desempeño profesional a partir de la posibilidad de reconstruir y tratar en la práctica la situación de manera exitosa.

1. Preparación.
2. Estructuración y construcción.
3. Evaluación.

En la etapa de preparación se tienen en cuenta:

- La identificación de la competencia.
- El objetivo.
- Criterios e indicadores de desempeño.
- La identificación y elección de la situación profesional.
- La elaboración de actividades para valorarlas y reconstruirlas con los estudiantes y tutores de las prácticas preprofesionales sobre la base de las alegaciones de los sujetos de la relación jurídica familiar.

Etapa de estructuración y construcción:

- Presentación de la situación profesional que se le dará tratamiento.
- Exposición de las experiencias de los estudiantes y tutores relacionados con la situación profesional.
- Cada uno de los estudiantes y tutores reflexionará acerca de sus experiencias y luego seleccionarán las más adecuadas para el tratamiento a la situación profesional conforme a:
- ¿Qué o cuáles experiencias teóricas y prácticas resultan más similares al atender sus resultados?
- ¿Por qué y para qué se escoge cada una de las experiencias?
- La delimitación de obstáculos, oportunidades y potencialidades.

Recursos

Se determinan los saberes de los estudiantes y tutores, desde lo intrapersonal e interpersonal, valores y valoraciones. En el caso particular de la formación de la competencia saneadora transformadora se denota la necesidad de comprender y significar el desempeño jurídico sobre la base de una conciliación armónica y equitativa para desarrollar en la familia la capacidad de preservación.

Etapa de evaluación

Se valora la progresión de la competencia saneadora transformadora en el estudiante de Derecho, el desarrollo alcanzado y su equivalencia expresado en su desempeño jurídico. Se despliega la evaluación de acuerdo con los objetivos criterios e indicadores, el criterio integrador de desempeño y sus patrones de logro, así como las evidencias.

- Evidencias requeridas.

1. Programas analíticos de los ejercicios jurídicos I, II III y IV (prácticas pre profesionales).
2. Guías de evaluación de los niveles de desempeño durante las prácticas pre profesionales.
3. Informes de los tutores de las prácticas pre profesionales sobre el desempeño de los estudiantes.
4. Cursos de superación para los tutores de los estudiantes que desarrollan sus prácticas pre profesionales.
5. Exámenes integradores conclusivos de las prácticas pre profesionales II y III.
6. Expedientes de procesos familiares elaborados por los estudiantes durante sus prácticas pre profesionales.
7. Proforma de contrato para favorecer el tratamiento exitoso a la situación profesional jurídica.
8. Fotografías, videos que evidencien la participación activa de los estudiantes en las distintas fases de las prácticas pre profesionales.
9. Fotografías que evidencien la generalización de los resultados del proyecto en escenarios científicos del gremio de juristas.
10. Memorias que evidencien la generalización de los resultados del proyecto en escenarios científicos.
11. Diplomas que evidencien la participación de los estudiantes en eventos científicos.
12. Pronunciamiento judicial equitativo.
13. Seguimiento asistido jurídico integrador.

CONCLUSIONES

Las transformaciones ocurridas en las familias generan conflictos de diversa índole. Sin embargo, la vía de resolucionar tales litigios tiene como base fundamental la necesidad de formarle la capacidad de transformarse y lograr una funcionalidad armónica. Como objeto de regulación del Derecho de Familia, marca la praxis judicial en sede familiar por lo que impacta en la formación profesional del estudiante de Derecho, en la impartición de justicia como modo de actuación.

En correlación con lo anterior se considera la formación de competencias profesionales, que se orienten hacia un desempeño integral para la solución de problemas profesionales en el ámbito jurídico. En consecuencia, se logre el tratamiento exitoso de situaciones profesionales jurídicas en el contexto familiar, a través del desarrollo de las prácticas pre profesionales, y en relación con los componentes académico e investigativo. Todo ello resulta favorecedor de nuevos saberes para su convivencia óptima en contextos sociales diversos, dada la complejidad de su objeto de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Entelman, R. (2000). ***Teoría de Conflictos. Hacia un nuevo paradigma***. Gedisa Editorial S.A.

Fuentes González, H., Montoya Rivera, J., & Fuentes Seisdedos, L. (2011). ***La formación en la Educación Superior***. Editorial UO.

Gómora Juárez, S. (2017). La enseñanza de la jurisprudencia en México y el uso de los métodos de enseñanza activa. ***Revista de Educación y Derecho***, 16, 1-22.

Hourrutiner, P. (2008). ***La universidad cubana: el modelo de formación***. Félix Varela.

Jaime, J. (2015). Notas sobre la Formación y la Enseñanza de la Psicología en la Universidad Surcolombiana. Hacia una SUR-Versión Comprometida Ética y Políticamente. En, E. Barrero Cuellar, ***Formación en Psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina.*** (pp. 121-154). Alfepsi Editorial.

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2015). ***Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente***. Oficina Internacional de Educación, BIE/ UNESCO.

Lapenta, L. I. (2020). Una invitación a pensar sobre competencias docentes en las facultades de Derecho. ***Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho,*** 7(2), 231-245.

León Molina, J.E. (2015). Consideraciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en materia jurídica. En, O.A. Agudelo Giraldo, ***Teoría jurídica y enseñanza del derecho***. (pp.12-30). Editorial Universidad Católica de Colombia.

Manso Lache, J., & González Chau, A.L. (2016). ***El proceso de familia: una realidad***. En, I. Pérez Gutiérrez, Derecho Procesal Civil. (pp.249-278). Félix Varela.

Muñozcano Eternod, A., & Farfán Mejías, E. (2016). El cambio en la práctica jurídica familiar a través de la pedagogía. Reporte de una experiencia de éxito en México. ***Revista Pedagogía y Didáctica del Derecho,*** 1(1), 106- 126.

Paricio, J. (2020). Competency-based design… was this what we needed?. ***REDU. Revista de Docencia Universitaria***, 18(1), 47-70.

Parra Herrera, Y. (2016). ***Formación de la competencia investigativa en el estudiante de Psicología de la modalidad semipresencial***. (Tesis Doctoral). Universidad de Camagüey.

Rodilla, M. (2018). Una propuesta de desarrollo de las competencias de los profesionales en formación mediante coaching. En AEPap (Ed.). ***Curso de actualización Pediatría 2018***. (pp. 527-538). Lúa Ediciones.

Ronquillo, L., Cabrera, C., & Barberán, J. (2019). Competencias profesionales: desafíos en el proceso de formación profesional. ***Opuntia-Brava,*** 11 (Especial 1), 1-12.

Sanromán Aranda, R., & Morales Vega, L.G. (2016). La educación por competencias en el campo del derecho. ***Boletín mexicano de derecho comparado, 49 (146),*** 179-203.

Tardif, J. (2013). Desarrollo de un programa por competencias. ***Pedagogie Collégiale, 16(3)***.

Tobón, S. (2012). ***El enfoque socioformativo y las competencias: Ejes claves para transformar la educación***. En, S. Tobón (Ed.), Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. ReDIE- CIIDIR- IPN.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

28

CONOCIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA SOBRE EL VIRUS DEL PAPILOMA HUMANO ASOCIADO AL CÁNCER OROFARÍNGEO

KNOWLEDGE OF DENTISTRY STUDENTS ABOUT THE HUMAN PAPILLOMAVIRUS ASSOCIATED WITH OROPHARYNGEAL CANCER

Nancy Clara Verano Gómez[1]
Email: ua.nancyverano@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4549-2320
Alisson Escobar Urcuango[1]
Email: ua.alissonmeu48@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4245-3385
Ariel José Romero Fernández[1]
Email: dir.investigacion@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1464-2587
[1] Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Verano Gómez, N. C., Escobar Urcuang, A., & Romero Fernández, A. J. (2021). Conocimientos de los estudiantes de odontología sobre el virus del Papiloma Humano asociado al cáncer orofaríngeo. ***Revista Conrado, 17(82)***, 240-248.

RESUMEN

El cáncer orofaríngeo afecta a la población mundial, aproximadamente a 100.000 personas anuales. El objetivo del presente artículo es determinar el nivel de conocimientos respecto al virus del papiloma humano asociado al cáncer orofaríngeo de estudiantes de noveno y décimo semestre de la carrera de odontología de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes del periodo académico octubre 2020-marzo 2021. Se aplica un cuestionario de 15 preguntas a 84 estudiantes de la carrera de odontología que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión. En a cuanto los resultados que se obtuvieron sobre el nivel de conocimiento de los estudiantes acerca del cáncer de orofaringe asociado al VPH es regular ya que la media es del 38,94%.

Palabras clave:

Cáncer de cabeza y cuello, cáncer de orofaringe, carcinoma de células escamosas, virus del papiloma humano, VPH.

ABSTRACT

Oropharyngeal cancer affects the world population, approximately 100,000 people annually. The objective of this article is to determine the level of knowledge regarding the human papillomavirus associated with oropharyngeal cancer of ninth and tenth semester students of dentistry at the Universidad Regional Autónoma de Los Andes of the academic period October 2020-March 2021. A questionnaire of 15 questions was applied to 84 dental students who met the inclusion and exclusion criteria. The results obtained on the level of knowledge of the students about HPV-associated oropharyngeal cancer are regular since the average is 38.94%.

Key words:

Head and neck cancer, oropharyngeal cancer, squamous cell carcinoma, human papillomavirus, HPV.

INTRODUCCIÓN

El virus del papiloma humano (VPH) es un pequeño virus de ADN que se descubrió en 1950 por primera vez en la capa cutánea y mucosa de la piel desarrollando en estas una afectación (Urbano & Contreras, 2019); ahora bien, existe una relación con la patogénesis del cáncer de cuello uterino y recientemente se han mencionado características importantes en relación con el cáncer de cabeza y cuello estableciéndolo como el principal agente etiológico infeccioso (Fox, et al., 2019).

Desde la perspectiva de la epidemiología, el cáncer orofaríngeo afecta a la población mundial, aproximadamente a 100.000 personas anuales; si bien, después del cáncer colorrectal, cáncer de mama, cáncer de próstata, cáncer de vejiga y cáncer de útero, ocupa el sexto lugar de la tasa de incidencia mundial (Mirghani & Blanchard, 2020). Actualmente el cáncer orofaríngeo representa el 15-20% de los cánceres de las vías aéreas y digestivas a pesar de ello los carcinomas de células escamosas corresponden a más del 90%, algunas funciones importantes como la deglución se ven alteradas por estos cánceres, ya que afectan la integridad de áreas anatómicas complejas (Chimenos, et al., 2019).

Rivera, et al. (2018), mencionan que en Ecuador el estado del cáncer y la epidemiología del VPH es compleja e incierta. La causa de muerte por enfermedades tumorales en mujeres que ocupa el segundo lugar en nuestro país es el cáncer de cuello uterino. Las áreas anatómicas como las regiones orofaríngeas y anogenital son de afinidad para 40 genotipos de VPH de transmisión sexual considerados potencialmente oncogénicos.

Los estudios e información sobre el cáncer orofaríngeo o incluso la relación con el VPH son muy pocos y escasos en América Latina. En un estudio elaborado en Chile en 2005 se evaluó la morbimortalidad de cáncer oral y orofaríngeo en el cual se evidenció que este representa el 1% de todos los cánceres y que los tumores malignos corresponden a carcinomas de células escamosas de boca y orofaringe en un 90% con predilección en la lengua.

El cáncer de orofaringe se refiere a aquellos que se originan de la base de la lengua en el tercio posterior, amígdalas, paladar blando y pared posterior de la faringe (Boguñá, et al., 2019). El 80% de la carcinogénesis inducida por el VPH tiene como sitio anatómico de predilección a la orofaringe especialmente en la amígdala que representa el 53,9% y el 47,8% corresponde al tercio posterior de la lengua, ya que son sitios que facilitan la infección del virus.

El cáncer orofaríngeo presenta 2 variedades: la primera que está asociada al VPH por la infección de transmisión sexual y se relaciona a genotipos virales de alto riesgo en mayor grado al subtipo 16, pero también se ha observado prevalencia del subtipo 18 y la segunda que no se asocia al VPH suelen desarrollarse debido al consumo de alcohol y tabaco manifestándose como lesiones premalignas de la mucosa orofaríngea y laríngea que pueden inducir carcinogénesis (Villa y Hanna, 2018).

El tabaco, el alcohol y la mala higiene bucal son acreditados como los factores de riesgo para el desarrollo de cáncer orofaríngeo; no obstante, la infección por VPH parece ser cada vez más relevante, por lo tanto, lo importante es establecer una prevención primaria siendo necesario el diagnóstico precoz y la identificación del tipo de cáncer como prevención secundaria. La incidencia del cáncer de cuello uterino relacionado con el VPH se encuentra en disminución, no obstante, se observa un aumento en la incidencia de cáncer oral y orofaringe asociado al VPH por consiguiente los tumores orales positivos para VPH se pueden considerar como una epidemia, debido al aumento en la prevalencia que presenta la población pese a lo cual las tasas más altas de infección oral por VPH se presentan en hombres (Lafaurie, et al., 2018).

Se debe considerar al cáncer de orofaringe asociado al VPH igual de importante que ciertos tipos de cáncer anogenital y cáncer de cuello uterino, formando así parte de la clasificación de una enfermedad de transmisión sexual, ya que es la vía de contagio que permite la proliferación de este virus incrementando la prevalencia de esta infección; además los factores de riesgo también suelen ser el alcoholismo o tabaquismo (Montero, 2018).

Por su parte, Gámez, et al. (2018), plantean que a diferencia de los cánceres de orofaringe con VPH negativo, los pacientes que son positivos son más sensibles a la radiación con una mejor tasa de sobrevivencia y por lo general se manifiestan en hombres blancos menores de 60 años que tienen poca o ninguna relación con el alcohol o el tabaco más bien se relacionan con el número de parejas sexuales de por vida, por prácticas sexuales orales y el contacto con personas del mismo sexo además se ha mencionado que también puede originarse por una actividad sexual temprana (Tanaka & Alawi, 2018).

En América del Norte aproximadamente 26 millones de personas están infectados con el VPH según la Serie de Estudios de Salud Nacional y Evaluación Nutricional de Estado Unidos (NHANES). La prevalencia del cáncer de cabeza y cuello relacionado con el VPH ha ido en aumento en los últimos 15 años incluido el cáncer orofaríngeo y su incidencia se ha incrementado en hombres jóvenes y

países desarrollados (Quijano, 2018). En EE. UU se evidenció que la incidencia de la enfermedad superó los 53000 casos y 11000 muertes en el año 2013.

Las lesiones precancerosas son poco frecuentes, pero su transformación maligna es de relevancia, ya que puede ayudarnos a encontrar estrategias de prevención en los grupos de alto riesgo a causa de que su diagnóstico precoz podría mejorar su pronóstico. Los exámenes realizados por los odontólogos deben basarse en una exploración a fondo y más aún en los pacientes que presentan factores de riesgo relativos para contraer cualquier tipo de cáncer de cabeza y cuello. Aunque los cánceres de orofaringe asociados al VPH no tienen nada que ver con displasias queratinizantes, estos suelen presentarse con menor tamaño tumoral y mayor afectación ganglionar, además histológicamente presentan una morfología no queratinizante y debe ser menor al 10% en el caso de estar presente (Mateo & Somacarrera, 2015).

El problema que se presenta principalmente para detectar cáncer de orofaringe asociado al VPH radica en que la mayoría de las veces se logra su detención en estadios avanzados, ya que la sintomatología es escasa por lo que solo se observa una masa en el cuello a diferencia de los que no se relacionan con el VPH que tienen signos de invasión local como dolor de garganta, disfagia, odinofagia, sangrado o pérdida de peso. Se ha recomendado que la identificación del virus debe ser parte del diagnóstico razón por la cual el Colegio Americano de Patólogos sugirió incrementar un examen patológico de rutina para la biopsia de cáncer orofaríngeo.

Es fundamental establecer un diagnóstico precoz y fijar un tratamiento adecuado en estadios iniciales en el cáncer orofaríngeo no relacionado con el VPH, lo más recomendable es minimizar los factores de riesgo, tratar lesiones cancerizables, orientar una dieta equilibrada estableciendo un estilo de vida saludable; además se puede recurrir a tratamientos farmacológicos o quirúrgicos y controles de seguimiento. Por otro lado, considerando que los cánceres de orofaringe asociados a la infección por VPH tienen gran relevancia, es recomendable optar por medidas preventivas en la práctica del sexo oral. Otra medida preventiva es la vacuna contra los diferentes genotipos de VPH como acción preventiva, pero está por determinarse su eficacia (Godoy & Lee, 2019).

Los principales tratamientos para el cáncer de orofaringe son la radioterapia, cirugía y quimioterapia, sin embargo en la actualidad se han desarrollado investigaciones para disminuir la intensidad del tratamiento en pacientes con VPH positivo porque responden más favorablemente que la de los no relacionados; por este motivo se propuso establecer un tratamiento diferencial en estos tipos de pacientes con diferentes tipos de carcinomas, pero aún no se ha reunido la evidencia necesaria para una terapéutica en cada caso por lo tanto el tratamiento en ambos es el mismo.

La elección del tipo de tratamiento se basa en el estadio TNM (tumor, nódulo, metástasis) y la localización anatómica. El cáncer de orofaringe asociado al VPH tiene una mejor respuesta al tratamiento con radioterapia por lo general de intensidad modulada y con mayor supervivencia, en un 80% de los pacientes puede ser suficiente la RT, ya que probablemente interfiere en la capacidad de las proteínas E6/E7 o porque debido a la presencia de TP53 favorece la apoptosis en estos carcinomas. No todos los pacientes presentan el mismo diagnóstico por lo tanto se debe realizar tratamientos diferentes que puede implicar la quimioterapia como neoadyuvante, adyuvante o concomitante además puede emplearse cirugía en estadios iniciales con la intención de evitar efectos adversos con otros métodos de tratamiento y en estadios avanzados en los que la cirugía es amplia (Montero, 2018).

En el área de medicina se han desarrollado muchas investigaciones sobre este tema lo que permite tener acceso a una amplia información, pero no sucede lo mismo en el área de odontología a pesar de que este es un virus muy común en la cavidad bucal, por lo que la investigación en este tema no es segura y se encuentra en investigación. Por consiguiente, el objetivo del artículo es determinar el nivel de conocimiento respecto al virus del papiloma humano asociado al cáncer orofaríngeo de estudiantes de noveno y décimo semestre de la carrera de odontología de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes del periodo académico octubre 2020-marzo 2021.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación es de tipo mixta con una combinación de elementos cualitativos y cuantitativos para identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes de noveno y décimo semestre de la carrera de odontología de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes del periodo académico octubre 2020- marzo 2021 permitiendo obtener una información veraz del tema a través de la recolección de datos.

Es una investigación aplicada porque contribuye a solventar la problemática sobre los conocimientos de los estudiantes de noveno y décimo semestre de la carrera de Odontología sobre el cáncer orofaríngeo asociado al Virus del Papiloma Humano, aspecto de vital importancia para el manejo del Odontólogo.

Según el alcance es de tipo descriptivo pues se realiza un análisis y caracterización de los conocimientos de los estudiantes de noveno y décimo semestre de la carrera de odontología.

En el estudio se incluye la totalidad de los estudiantes de noveno y décimo semestre de la carrera de odontología de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes del periodo académico octubre 2020- marzo 2021.

Se aplica un cuestionario de 15 preguntas de opción múltiple a los 84 estudiantes de noveno y décimo Semestre de la carrera de Odontología que realizaron prácticas en la Unidad de Atención Odontológica de la UNIANDES, en las que se pudo obtener información del nivel de conocimientos que tienen estos estudiantes sobre el cáncer orofaríngeo asociado al VPH.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Referente a cómo está conformada la orofaringe un 5 % de los estudiantes respondió correctamente y el otro 95% respondió de manera incorrecta, es decir, no completaron todos los elementos que conforman la orofaringe (Figura 1).

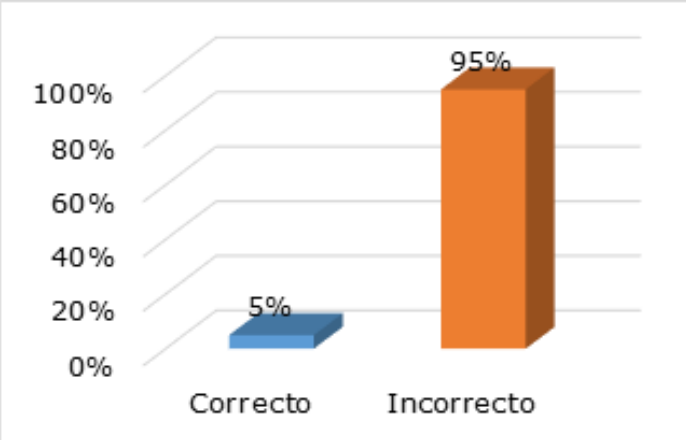


Figura 1. Conocimientos sobre la conformación de la orofaringe

El 43 % de los estudiantes respondió correctamente a esta pregunta y el 57% no considera que los genotipos del VPH son oncogénicos, lo que evidencia que desconocen los genotipos de VPH que son oncogénicos (Figura 2).

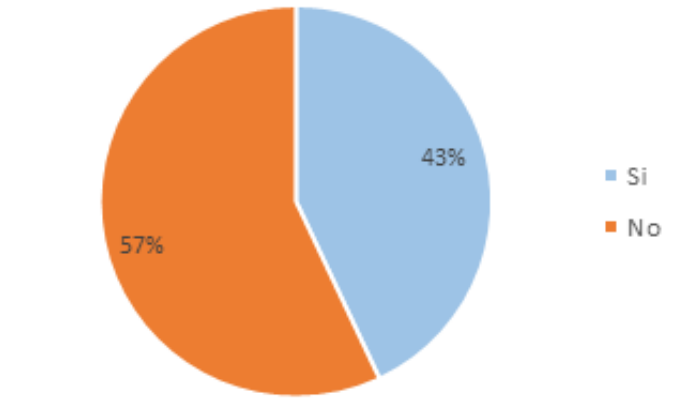


Figura 2. Genotipos de VPH y su carácter oncogénico.

Un 4 % de los estudiantes respondió correctamente a esta pregunta; el 28% mencionó que el área afectada es capa cutánea, el 38% mucosa adherida y el 34% cree que es mucosa de la pie (Figura 3).

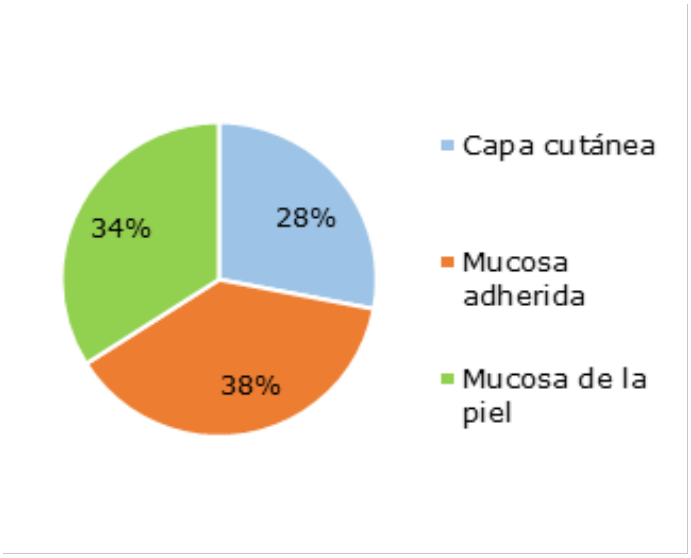


Figura 3. Áreas de afectación del VPH

El 82 % de los estudiantes respondió correctamente a esta pregunta mientras que el 18% manifiesta que no se encuentra en relación el cáncer orofaríngeo con el subtipo VPH-16 (Figura 4).

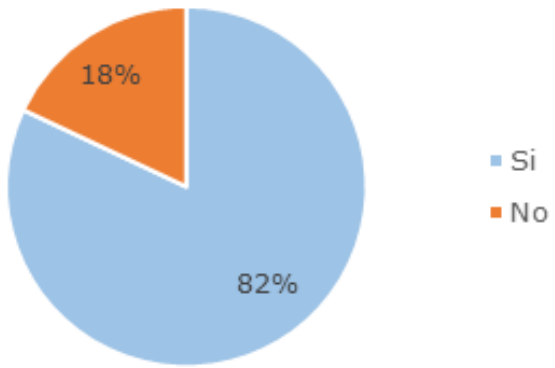


Figura 4. Relación del cáncer orofaríngeo con el subtipo VPH-16.

El 94 % de los estudiantes respondió correctamente a esta pregunta y el 6% manifiesta que no es un factor de riesgo la presencia del VPH para la oncogénesis oral u orofaríngeo (Figura 5).

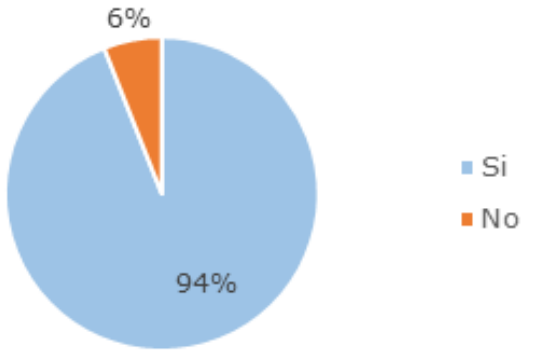


Figura 5. La presencia de VPH es factor de riesgo para cáncer oral.

Un 25 % de los estudiantes respondió correctamente a esta pregunta mencionando que los factores de riesgo son el consumo de alcohol y tabaco, sin embargo, el 6% considera que un factor de riesgo son los antecedentes familiares mientras que el 69% manifiesta que son los hábitos sexuales (Figura 6).

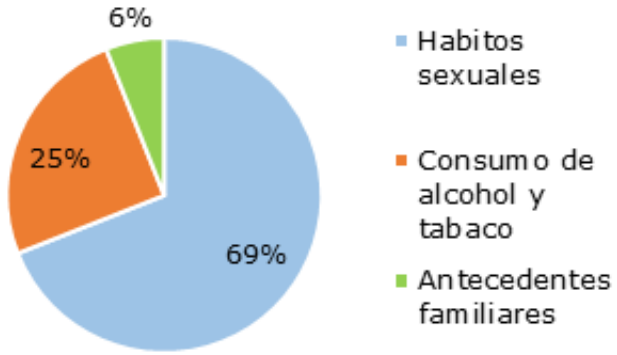


Figura 6. Incidencia de los factores de riesgo para desarrollar cáncer orofaríngeo.

El 88 % de los estudiantes respondió correctamente a esta pregunta, pero el 12% de manifiesta que el factor de riesgo que más se relaciona al desarrollo de cáncer orofaríngeo asociado al VPH no es el hábito sexual (Figura 7).

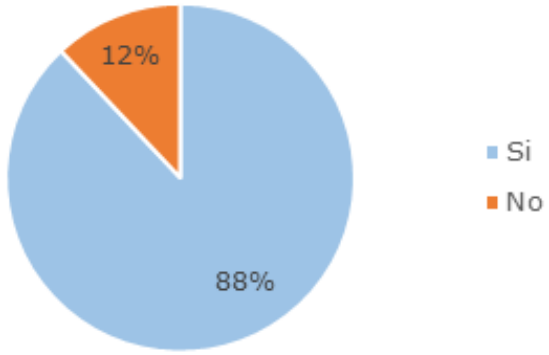


Figura 7. Relación del hábito sexual con la incidencia de cáncer orofaríngeo.

Un 39 % de los estudiantes respondió que el hombre, sin embargo. el 61% considera que el hombre no tiene mayor riesgo que la mujer en el cáncer orofaríngeo asociado al VPH (Figura 8).

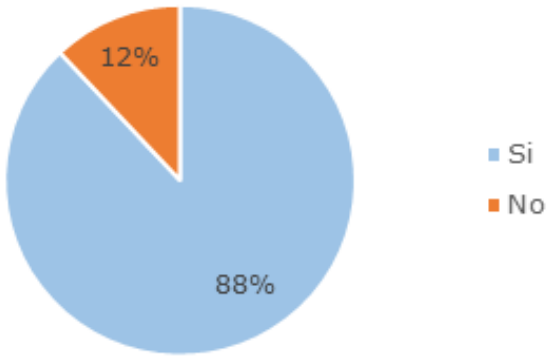


Figura 8. Incidencia del cáncer orofaríngeo según sexo.

El 21% de los estudiantes realizan siempre un examen clínico de diagnóstico para detectar lesiones precancerosas o posible cáncer bucal u orofaríngeo, mientras que el 56% lo realiza frecuentemente y el 23% no lo realiza (Figura 9).

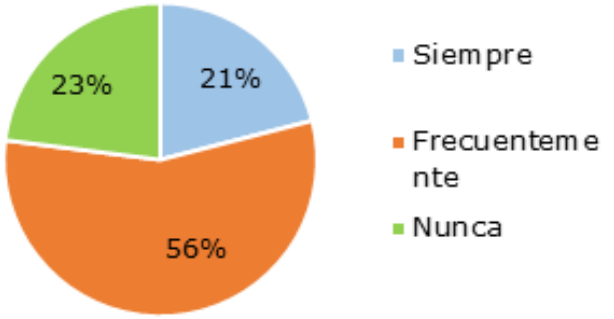


Figura 9. Frecuencia de realización del examen clínico de diagnóstico para lesiones precancerosas

Un 38 % de los estudiantes que completaron el cuestionario respondió correctamente a esta preguntan mencionando que presenta mayor grado de afectación ganglionar y menor tamaño tumoral, mientras que el 55% manifiesta que el cáncer orofaríngeo asociado al VPH suele presentar mayor grado de afectación ganglionar y mayor tamaño tumoral, y el 7% considera que presenta menor grado de afectación ganglionar y menor tamaño tumoral (Figura 10).

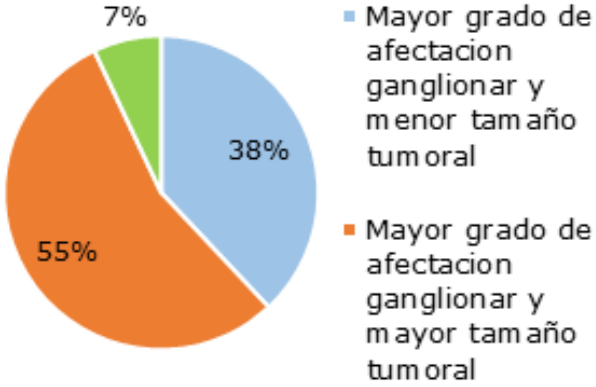


Figura 10. Principales afectaciones del cáncer orofaríngeo

Un 67 % de los estudiantes respondió correctamente a esta pregunta no obstante el 33% consideran que los pacientes menores de 60 años no tienen mayor prevalencia (Figura 11).

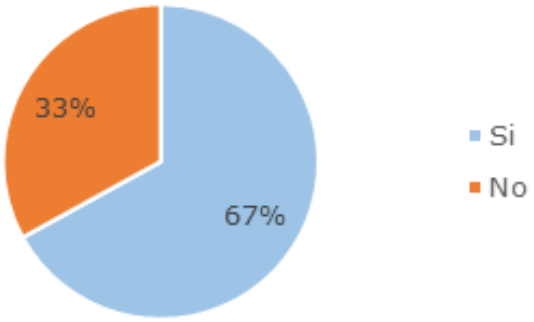


Figura 11. Prevalencia del cáncer orofaríngeo asociado al VPH en pacientes mayores de 60 años.

El 13 % de los estudiantes respondió correctamente a esta pregunta mencionando a la amígdala y base de lengua como sitio de afectación; el 42% menciona a la amígdala, el 29% considera que es la base de la lengua y el otro 29% opina que es el paladar blando (Figura 12).

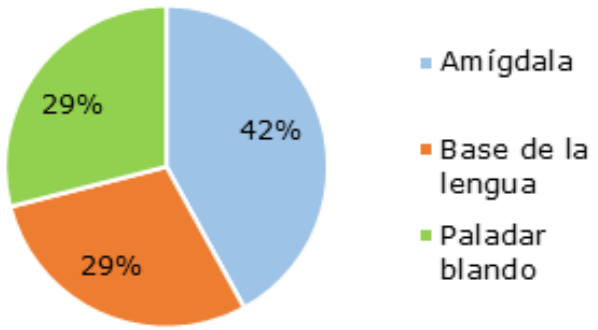


Figura 12. Sitios anatómicos afectador por el cáncer orofaríngeo

De los estudiantes el 15% respondió correctamente mencionando que la morfología histológica común del cáncer orofaríngeo asociado al VPH es no queratinizante, mientras que el 60% consideran que es queratinizante y el 25% menciona es estratificado cúbico (Figura 13).

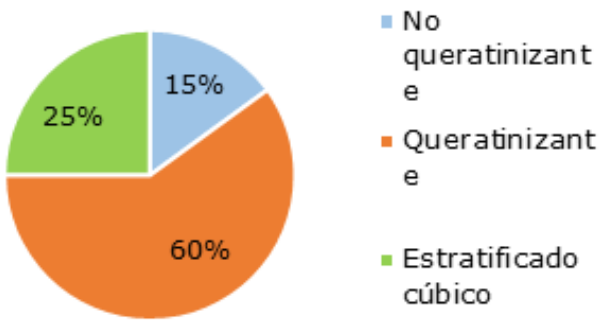


Figura 13. Morfología histológica del cáncer orofaríngeo

Un 30 % de los estudiantes consideran que el tratamiento óptimo es la radioterapia, el 45% opinan que es la quimioterapia y el 25% restante mencionan que es la cirugía (Figura 14).

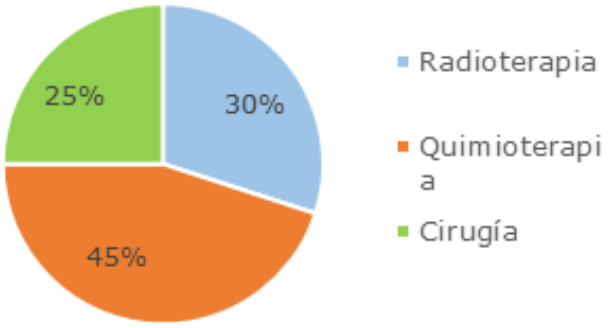


Figura 14. Tratamiento para el cáncer orofaríngeo asociado a VPH.

El 8% de estudiantes manifestaron que la formación es muy buena, el 37% que es buena, el 45% mencionan que es regular y el 10% restante que es mala (Figura 15).

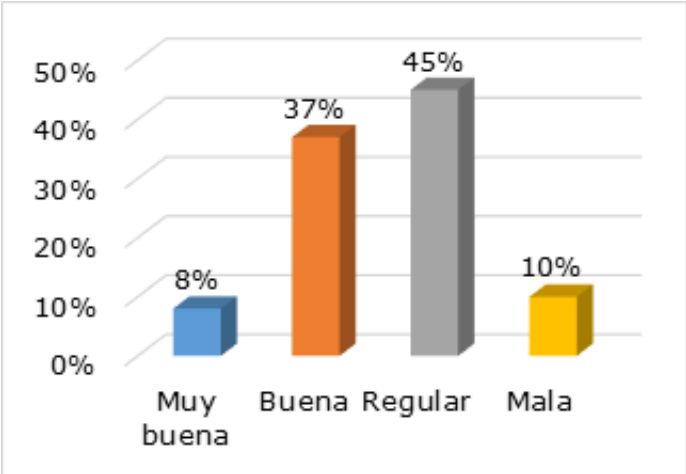


Figura 15. Formación de los estudiantes sobre el VPH asociado al cáncer orofaríngeo.

Existen diferentes tipos de especialidades dentro de la práctica odontológica que permiten valorar la variedad de patologías que presentan los pacientes. Dentro de la población mundial existe una gran incidencia del cáncer orofaríngeo ocupando el sexto lugar. Generalmente cuando se habla de cáncer de orofaringe se lo asocia al consumo de tabaco y alcohol por lo tanto su relación con el VPH es poco estudiada.

Como se pudo comprobar a partir de los resultados el conocimiento que tiene los estudiantes de odontología sobre el cáncer de orofaringe asociado al VPH es regular ya que la media es del 38,94%, estos resultados coinciden con los argumentos de Falcao, et al. (2009), que afirman que el conocimiento de los estudiantes sin importar su área es limitado; por lo tanto, sugieren que es necesario implementar programas de estudio y prevención sobre el VPH para conciencia a las personas sobre todo en la atención médica.

En este mismo sentido coinciden Rajiah, et al. (2017), que, en su investigación, evaluaron el conocimiento de los estudiantes de odontología sobre los factores de riesgo, los síntomas y métodos de prevención del cáncer relacionado al VPH en el cual se evidenció un nivel de conocimiento moderado.

Estudios realizados en Estados Unidos a estudiantes de medicina mostraron un conocimiento básico identificando correctamente los factores de riesgo y menos de una cuarta parte identifico al VPH como un factor de riesgo potencial. Aunque en los estudiantes de odontología el

conocimiento sobre el VPH y su relación con el cáncer de cabeza y cuello era considerablemente bajo por menos del 50% de los estudiantes. Los estudiantes desconocían cierta información entre ella no sabían que la edad promedio de los pacientes disminuía y que es más probable que los pacientes carezcan de factores de riesgo como el tabaco y el alcohol (Freiser, et al., 2016).

Por su parte Bustamante, et al. (2015), demostraron que los estudiantes universitarios tenían un conocimiento de 95,9% es decir, excelente sobre el virus y su relación con el cáncer, elementos que no coinciden con los resultados obtenidos en la presente investigación donde más del 60% de los estudiantes no tienen dominio de los elementos básicos sobre el VPH y su incidencia en el cáncer orofaríngeo.

Se coincide con lo expresado por Poelman, et al. (2018), que exponen los puntos esenciales sobre el papel del odontólogo ante dicho virus, entre ellos la importancia de informar a los pacientes sobre la existencia del VPH, discutir los pros y los contras de la vacunación contra el virus, así como realizar diagnóstico precoz. Las escuelas de odontología deben agregar este tema a su plan de estudios para una correcta preparación de los estudiantes y sus futuros roles en la profesión.

La participación del odontólogo como primera línea de atención de la cavidad bucal es de gran relevancia para la identificación temprana, por lo que actualizar el conocimiento acerca del VPH es una necesidad cada vez mayor, a fin de estar en capacidad de identificar de forma oportuna cambios en la mucosa a causa del VPH.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos del presente estudio evidencian un desconocimiento de los estudiantes del noveno y décimo semestre de la carrera de Odontología sobre el virus del Papiloma Humano asociado al cáncer orofaríngeo. Las principales limitaciones se encuentran relacionadas con los elementos morfofuncionales de la orofaringe, los genotipos oncogénicos del VPH, las principales áreas que afecta el VPH, los factores de riesgos del cáncer orofaríngeo asociado al VPH, las afecciones que provoca el cáncer orofaríngeo asociado al VPH y los sitios anatómicos que más afecta este cáncer.

Los futuros odontólogos deben tener en cuenta la importancia de la detección de cáncer por lo que debe estar familiarizado con los factores de riesgo, manifestaciones clínicas y su tratamiento, por lo tanto, el examen clínico y las prácticas de prevención sobre el VPH asociado a cánceres de cabeza y cuello deberían ser elementos que integren el plan de estudios de las carreras de Odontología.

Es indispensable que los equipos de salud y en especial los odontólogos cuenten con información actualizada sobre el VPH con el fin de investigar de manera exhaustiva la situación actual del virus en estos carcinomas, ya que la principal neoplasia asociada al VPH es el cáncer de orofaringe que ocurre cada vez con más frecuencia en los pacientes jóvenes que poco o nada tienen que ver con factores predisponentes conocidos como es el alcohol o el tabaco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boguñá, N., Capdevila, L., & Jané-Salas, E, J. (2019). El virus del papiloma humano y su relación con la patología de la cavidad oral. Medicina Clínica, 153(4), 157–164.

Bustamante, G., Martínez, A., Tenahua, I., Jiménez, C., & López, Y. (2015). Conocimiento y prácticas de prevención sobre el virus del papiloma humano (VPH) en universitarios de la Sierra Sur, Oaxaca. Anales de la Facultad de Medicina, 76(4), 369-376.

Chimenos, E., Marques, M., & Schemel, M. (2019). Consideraciones sobre etiopatogenia y prevención del cáncer orofaríngeo. Medicina de Familia. SEMERGEN, 45(7), 497-503.

Falcao, J., Vieira, F., Moura, L., De Oliveira, R., Bezerra, P., & Barbosa, X. (2009). Conocimientos de los estudiantes del área de salud sobre anticoncepción y prevención de enfermedades de transmisión sexual. Enfermería Global, 8(15), 1-12.

Fox, M., Chaparro, N., Morón, A., Navas, R., & Chacín, A. (2019). Nivel del Conocimiento sobre el Virus del Papiloma Humano en Estudiantes de Odontología. Ciencia Odontológica, 16(1), 8-9.

Freiser, M., Desai, D., Azcarate, P., Szczupak, M., Cohen, E., & Raffa, F. (2016). Educational Value of a Medical Student–Led Head and Neck Cancer Screening Event. Otolaryngol Head Neck Surg., 154(4), 638-644.

Gámez, E., Columbié, A., & Jiménez, J. (2018). Carcinoma escamoso de orofaringe relacionado con el virus del papiloma humano. Revista Panorama. Cuba y Salud, 13(3), 84-90.

Godoy, F., & Lee-Muñoz, X. (2019). Conocimientos, conductas y motivos en los métodos preventivos para prácticas sexuales ororeceptivas en estudiantes de odontología. Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral, 12(1), 23-26.

Lafaurie, G., Perdomo, S., Buenahora, M., Amaya, S., & Díaz, D. (2018). Human papilloma virus: An etiological and prognostic factor for oral cancer. Revista de Odontología Clínica e Investigativa, 9(2), 466-475.

Mateo, M.C., & y Somacarrera, M. L. (2015). Cáncer oral: Genética, prevención, diagnóstico y tratamiento. Revisión de la literatura Avances en Odontoestomatología, 31(4), 247-259.

Mirghani, H., & Blanchard, P. (2020). Cáncer de orofaringe. EMC – Otorrinolaringología, 19(4), 1-18.

Montero, P. H. (2018). Cáncer de cabeza y cuello asociado a virus Papiloma Humano: Prevención, diagnóstico y tratamiento. Revista Médica Clínica Las Condes, 29(4), 419-426.

Poelman, M., Brand, H., Forouzanfar, T., Daley, E., & Jager, D. (2018). Prevention of HPV-Related Oral Cancer by Dentists: Assessing the Opinion of Dutch Dental Students. Journal Cancer Education, 33(6), 1347-1354.

Quijano, R. (2018). Cáncer orofaríngeo y virus del papiloma humano en cabeza y cuello: relaciones fisiopatológicas y epidemiológicas. Revista Costarricense de Salud Pública, 27(1), 16-23.

Rajiah, K., Maharajan, M., Fang, K., & How, R. (2017). Knowledge about human papillomavirus and cervical cancer: predictors of hpv vaccination among dental students. Asian Pacific Journal of Cancer Prevention. 18(6), 1573-1579.

Rivera, A., et al. (2018). Estudios sobre el Virus del Papiloma Humano (VPH) en el Ecuador: Parte I. Inspilip., 2(1), 1-22.

Tanaka, T., & Alawi, F. (2018). Human Papillomavirus and Oropharyngeal. Dental Clinics of North American, 62(1), 111–120.

Urbano, S., Tovío, E., & Contreras, N. (2019). Cáncer de cabeza y cuello asociado al Virus del papiloma humano. Presentación de caso. Revista Habanera de Ciencias Médicas, 18(3), 450-460.

Villa, A., Hanna, G. (2018). Human papillomavirus and oropharyngeal cancer. Current Problems in Cancer, 42(5), 466-475.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA: EXAMEN CRÍTICO DE LOS ACTUALES PLANES y PROGRAMAS DE ESTUDIO

TEACHING OF PHILOSOPHY IN COLOMBIA: CRITICAL EXAMINATION OF CURRENT PLANS AND STUDY PROGRAMS

Alirio Gerardo Figueroa[1]
E-mail: gerfigueroag@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8051-0382
[1] Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología. Panamá.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Figueroa, A. G. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Revista Conrado, 17(82)*, 249-259.

RESUMEN

Durante mucho tiempo la pertinencia o no de la enseñanza de la filosofía en la escuela ha estado sometida a discusión teórica y metodológica. La presencia en el currículo de esta materia centró del análisis crítico, sobre todo, por la ambivalencia con que se legitima su relevancia formativa. Los estudios desarrollados en el marco del proyecto doctoral Análisis de los contenidos de filosofía enseñados por los docentes a los estudiantes de grado 10° y 11° de las Instituciones educativas municipales de Pasto en función de lo dispuesto en el Documento No 14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, han confirmado que el marco normativo establece algunas pautas básicas para el diseño de los planes y programas de estudio pero que cada institución educativa realiza sus adaptaciones en función de los dilemas que enfrentan los docentes y estudiantes. Con el objetivo de identificar las regularidades y tendencias en este tema, se realiza un estudio de sistematización de las experiencias que se llevan a cabo en las escuelas de educación media de Pasto, Colombia. A partir de criterios de análisis didácticos (objetivo, contenido, metodologías) se presentan, además, los desafíos que, desde la investigación y la docencia, deberán convertirse en el eje de las nuevas reflexiones y propuesta.

Palabras clave:

Educación media, enseñanza de la filosofía, planes y programas de estudio, sistematización curricular.

ABSTRACT

For a long time the relevance or not of the teaching of philosophy in schools has been subject to theoretical and methodological discussion. Its presence in the curriculum of this subject focused on critical analysis, above all, due to the ambivalence with which its formative relevance is legitimized. The studies developed within the framework of the doctoral project Analysis of the contents of philosophy taught by teachers to students of grade 10 and 11 of the municipal educational institutions of Pasto according to the provisions of Document No. 14 Pedagogical Orientations for Philosophy in Secondary Education has confirmed that the regulatory framework establishes some basic guidelines for the design of study plans and programs, but that each educational institution makes its adaptations based on the dilemmas faced by teachers and students. In order to identify the regularities and trends in this topic, a study is carried out to systematize the experiences that are carried out in the secondary schools of Pasto, Colombia. Based on didactic analysis criteria (objective, content, methodologies), the challenges are also presented that, from research and teaching, should become the axis of new reflections and proposals.

Keywords:

Secondary education, teaching philosophy, study plans and programs, curricular systematization.

INTRODUCCION

Las políticas educativas y culturales que se establecen en cada omento histórico se expresan en el currículo escolar como argumento explícito de la relevancia que se le otorga a una u otra materia, depende no solo de la racionalidad nacional con que se le valore; sino también de los cambios a nivel pedagógico y el interés del Estado por incidir en la formación de la población (Acevedo & Samacá, 2012). Basado en estas idea se puede delinear el comportamiento que ha tenido una asignatura en el tiempo y la significación que se le otorga en la formación de los estudiantes.

En principio hay que comprender que la enseñanza de la filosofía tiene un papel importante en la educación. Conocer, pensar y comprender el mundo, resultan aspectos esenciales en la vida de los seres humanos. A lo largo de la historia, aprender y cultivar el pensamiento filosófico resulta una práctica cultural y educativa necesaria desde la antigüedad hasta nuestros días.

La filosofía desde sus orígenes se ha interesado por los temas trascendentales del hombre, pasando por la pregunta por la vida, por el origen del hombre, buscando explicar racionalmente los fenómenos naturales, hasta buscar dar una explicación de ideas abstractas como el tiempo o el ser.

"La filosofía es inherente al hombre, tanto como la física o la biología, y esto se debe a que todos los conceptos que ella maneja fueron creados en algún momento de la historia por otros hombres en primera instancia tan distintos, pero en esencia tan iguales a nosotros. Siendo así, podríamos suponer que la totalidad del pensamiento humano se abre para configurar un conglomerado teórico que está a nuestro entero alcance mediante la proposición básica por excelencia: la pregunta. Sin embargo, es necesario reconocer que este primer paso de la conciencia humana necesita, inevitablemente, un lugar donde asentarse, un medio propicio para desarrollarse y ser capaz de complejizar sus proposiciones hasta obtener una postura autónoma". (Madera Sara, 2012.p 3)

Sin embargo, la curricularización de la Filosofía como área escolar, se caracteriza por los vaivenes que marcan las políticas educativas en cada momento y las concepciones de los docentes y estudiantes.

En Colombia, los debates filosóficos estuvieron calados por las contradictores, ataques y defensas que llegan a reafirmarlas o desvirtuarla en un despliegue de pasiones discursivas, que mucho tiene que ver con la propia concepción de la historia y de ***la propia filosofía en donde buscan apoyo sus análisis*** (Silva, 1982).

La enseñanza de la Filosofía tendrá varios momentos que definirán su desarrollo. En un principio, se institucionalizó como disciplina o área del conocimiento en las universidades. Para entonces, la filosofía estaba a cargo de sacerdotes y en algunos casos eran laicos que debían seguir las instrucciones de la iglesia, institución que de manera oficial tenía implicación educativa (Constitución política de Colombia, 1886)

La enseñanza de la filosofía estaba centrada en el pensamiento filosófico de la antigüedad, durante este tiempo, la clase magistral, la exposición del docente y la reflexión acerca de las publicaciones fruto de la investigación de los propios académicos caracterizaba las prácticas de enseñanza. Así la exposición oral, la disertación, la interrogación, el control oral y escrito de las lecturas, marcaría la configuración didáctica de esta disciplina curricular, con la impronta de la iglesia (Soto Arango, 1991).

Durante el siglo XIX, la filosofía se convirtió en un saber que servía de bases a otras áreas; se impartía con el objetivo de incrementar el nivel general la inteligencia de la nación y a los profesionales en filosofía que enseñaban en el sistema escolar, se les encargaba de fortalecer las habilidades de escritura y lectura de sus estudiantes (Saldarriaga, 2008).

"La educación en Colombia se desenvolvió entre dos tendencias: la radical entre los años 1863- 1880 y la regeneradora entre los años 1880- 1900 la primera fortaleció la educación laica dentro de los principios de la filosofía positivista y utilitarista; incremento el estudio de la ciencia natural, la filosofía educativa pestalociana y la reforma educativa con los nuevos métodos de enseñanza". (Guerrero, 2001, p.1)

A inicios del siglo XX, con la Reforma Uribe (Colombia. Congreso de la República, 1903) se, reglamentó la educación secundaria, se planteó la formación de docentes, y reconoció a la Filosofía como área no obligatoria en el bachillerato (art: 11). Esta situación se mantuvo hasta 1994, cuando, con la ley 115 de ese año, la filosofía constituyó una de las nueve áreas fundamentales para la educación secundaria, considerando esta una materia de obligatoria enseñanza.

En 1996, el Ministerio de Educación Nacional emite los estándares curriculares para las áreas que componen el currículo de la educación básica y media, sobre todo al destacar brevemente la importancia de esta materia para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y las posibilidades de contribuir a preparar al estudiante a enfrentarse a los problemas que le plantea su época (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1996). Sin embargo, no se plantea una reestructuración de fondo al

tema de la enseñanza de la filosofía y se sugiere seguir las orientaciones de la Ley 115 frente a la autonomía de las instituciones para determinar los indicadores de estas áreas (Paredes & Villa, 2013).

En general, el tratamiento de la filosofía como área curricular no recibió la relevancia que tuvieron otras áreas. En las Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación Media (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2010), se definen los lineamientos, propósitos y fines del área en la educación media en Colombia: la formación de estudiantes críticos capaces de comprender su realidad, sus problemas y conjeturas un mundo cambiante.

Para 2011, la UNESCO, denuncia el contrasentido que significa la desvalorización de la enseñanza de la filosofía en la actualidad, la cual no solo se manifiesta en la reducción de horas o contenidos curriculares sino en la sedimentación de la desvinculación de lo abstracto de la teoría filosófica y su expresión concreta en la realidad social de cada contexto didáctico. Este reclamo respondió a la prioridad que se le otorgó en este momento a la formación técnica y científica en áreas de la productividad económica y social de un país, en detrimento de la formación humanista.

Esta situación convirtió la enseñanza de la Filosofía, en un campo abierto a la reflexión acerca de la posibilidad y sentido que esta área tiene en la educación. Sobre todo, se vienen marcando el interés en fundamentar los objetivos de ella en el contexto actual y la pertinencia de uno u otro método didáctico en el curriculo de manera que favorezca el desarrollo de competencia relacionadas con el análisis, la hermenéutica y la retórica. También se incluye el debate acerca la racionalidad de las teorías en correspondencia con el contexto en que se imparte esta área.

En el contexto de la educación en Colombia, existe una variedad de propuestas didácticas y de intentos por resolver el problema de cómo enseñar esta disciplina tanto a nivel escolar como universitario. Se aprecia el interés de conformar un marco referencial para diseñar los planes y programas de estudio, al tiempo que se promueven iniciativas para conciliar los recursos y estrategias que se aplican en los diferentes contextos pedagógicos con la pretensión de identificar las buenas prácticas didácticas de la filosofía en Colombia.

Las investigaciones que sirven de antecedente a esta estudio han partido de varios conceptos fundamentales como los son: la enseñanza de la filosofía, el pensamiento crítico, la teoría curricular, los contenidos de filosofía, los lineamientos curriculares de Colombia y la normatividad legal.

El análisis de este tema, es aun inacabado y que la diversidad de enfoques con que se viene trabajando, exige un acercamiento minucioso a las decisiones didácticas que en cada contexto se toman para responder a las interrogantes: qué y cómo enseñar Filosofía. En efecto, este es un desafío que se reconoce, no solo por los diseñadores curriculares a nivel nacional, sino, sobre todo, por los docentes, estos son los encargados de su desarrollo, los cuales enfrentan el dilema de motivar a los estudiantes por el estudio de esta materia, al tiempo que propiciar la profundización en estos temas y la vinculación de la filosofía con la vida diaria.

Al asumir que enseñar y aprender Filosofía es en sí mismo un tema de prioridad y que su naturaleza problémica, emerge de las concepciones que fundamentan el análisis se consideró oportuno ampliar la reflexión ante la apertura y sesgo tecnocrático con que se concibe hoy la educación, buscando estimular que los bachilleres puedan egresar con un oficio, que les permitirá entrar más fácilmente en la vida productiva.

Pulido (2009); y Sarmiento (2015), coinciden en que la enseñanza de la filosofía se ha convertido en un discurso repetitivo y falto de sentido para leer las realidades contemporáneas, sobre todo, por el apego al modelo de enseñanza conductista y constructivista que hace prevalecer de cierta forma la repetición, la memorización, la reflexión y la introspección impidiendo la apertura de espacios para debatir temas que puedan ser de interés a los adolescentes y jóvenes.

En consecuencia, al asumir esta situación como un problema de investigación, se priorizó la caracterización de los planes de estudio del área de filosofía en la educación media, correspondiente a los grados 10° y 11°, de un grupo de Instituciones Educativas Municipales de Pasto (Colombia), a partir de la posición teórico y didáctico que asume el investigador en un proyecto de formación doctoral en educación en la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT) de Panamá.

En este sentido, se asumen como ideas de partida que la legitimación de la pertinencia de la enseñanza de la Filosofía es cada vez más cuestionada y que esta situación influye en la concepción metodológica que se lleva a cabo en cada institución educativa. La segunda idea que sirvió de guía al análisis informa de la correspondencia que existe entre los criterios de profesores y estudiantes acerca de la necesidad de un cambio en la forma de enseñar esta materia, aun cuando los documentos normativos delinean los aspectos a considerar. Los resultados del análisis crítico realizado se explican en los apartados que siguen desde los cuales el investigador asume las

consideraciones que desde su práctica investigativa y académica deberán atenderse en la enseñanza de la filosofía en la formación de los jóvenes.

METODOLOGÍA

El estudio que sirve de referente a esta comunicación se sustentó en el enfoque mixto, con el propósito de comprender la realidad de la enseñanza de la filosofía en la educación media a partir de los datos derivados del análisis curricular y las prácticas en las instituciones de educación media de la ciudad de San Juan de Pasto conformada por: setenta y siete (77) planteles educativos (cabe aclarar que no todos ofrecen educación media) , distribuidos de la siguiente manera: mixtos 75 y 2 femenino. De ellos urbanos son 53, rurales 17, rural-urbano 2, urbano-rural 5, públicos 43, acelerados 15, privados 34. De los cuales se tomó para el presente estudio a 14 establecimientos educativos tanto urbanos, privados y rurales.

En este caso, se seleccionó como contexto de estudio las instituciones educativas municipales: La Rosa, Francisco José de Caldas, Gualmatan, Normal superior de Pasto, Ciudad de Pasto, José Félix Jiménez, Mercedario, Francisco de la Villota, Libertad, Nuestra Señora del Carmen, Luis Delfín Insuasty Rodriguez (INEM),San Felipe Neri, Liceo de la Merced Maridíaz y El Socorro, que contemplan la educación media en la ciudad de San Juan de Pasto, para lo cual se realizó un análisis documental de planes de área de cada institución.

En el proceso investigativo tuvo en cuenta la necesidad de recurrir a varios métodos en el análisis e interpretación de planes de área y aula elaborados en los diferentes establecimientos educativos en lo referente a la filosofía, lo mismo que los lineamientos y documentos que formula el Ministerio de Educación Nacional.

La investigación pretende aportar a la educación, de manera particular al proceso de enseñanza aprendizaje de concretamente en el área de filosofía, si se observa que uno de los fundamentos del documento No 14 (Cololombia. Ministerio de Educación Nacional, 2010) es contribuir con la filosofía a formar personas críticas y con bases morales correctas para la sociedad actual; para alcanzar dicho fin la investigación buscará comprender cómo la enseñanza de la filosofía, las diferentes problemáticas que ella encierra, las maneras de concebir y pensar la realidad que tiene el estudiante y nuestra sociedad, entre otros aspectos, deben considerarse a efecto de lograr propósitos de las políticas nacionales como la formación del pensamiento crítico.

Se asumió la teoría fundamentada, sobre todo, porque permiten, a través de los datos recolectados generar conceptos, hipótesis para luego, construir una teoría que se fundamente en hechos concretos que revelan los datos y sobre la base de la sistematización de información de manera que permita construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de una unidad social específica, flexible emergente.

"La Teoría Fundamentada tiene como procedimiento fundamental para el análisis de los datos el método comparativo constante por medio del cual el investigador codifica y analiza los datos de manera simultánea para el desarrollo progresivo de ideas teóricas que tengan una estrecha correspondencia con los datos, mediante la puesta en escena de cuatro etapas: La comparación de incidentes aplicables a cada categoría, la integración de las categorías y sus propiedades, la delimitación de la teoría y la escritura de la teoría". (Restrepo, 2013, p 126)

Las fuentes y técnicas utilizadas en el estudio corresponden con los fines de la investigación. Se priorizó el análisis de contenido de las normas nacionales correspondientes, de los Proyectos educativos institucionales -PEI- y de los Proyectos de área de las instituciones y de los micro-currículos docentes.

El enfoque general del estudio, precisó utilizar como criterios de análisis los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje: objetivo, contenidos, metodología, rol del docente, evaluación. El estudio se realizó durante los años 2019 y 2021; el procedimiento se sustentó en el análisis de documentos, la confrontación de planes y programas de estudio en relación con el hacer el análisis comparativo constante de los datos que iban surgiendo durante la recolección de la información. Además, se registraron opiniones acerca de los necesarios cambios y el nivel de satisfacción que tienen acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía en la Educación media.

DESARROLLO

Para comprender la enseñanza de la filosofía obliga a explorar las decisiones didácticas, las estructuras tradicionales del pensamiento filosófico que la nutren, y el entorno de los estudiantes que la van a aprender. El proyecto de investigación doctoral del programa de doctorado de la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia Y Tecnología (UMECIT) de Panamá que adelanto**,** se puede apreciar que esta posición se complejiza cuando el énfasis del estudio se coloca en los planes de área pues en ellos se expresa la consideración que se le otorga a

los objetivos y contenidos de enseñanza- aprendizaje y el alcance que estos tiene en la formación del estudiante. Desde estos aspectos es que se le confiere mayor o menor grado de pertinencia entre lo constitutivo del área, los posibles intereses y motivaciones de los estudiantes.

Al respecto es una condición ética declarar como posición de partida los criterios que el autor defiende al enfrentar el análisis. Desde su desempeño como docente de filosofía y letras de la Escuela Normal Superior de Pasto y también a lo largo de su carrera en otros planteles educativos por más de 15 años y la reflexión que desde el proyecto de investigación *Análisis de los contenidos de filosofía enseñados por los docentes a los estudiantes de grado 10° y 11° de las Instituciones educativas municipales de Pasto en función de lo dispuesto en el Documento No 14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, que se desarrolla desde el año 2019, se ha logrado identificar las ideas que configuran la plataforma de pensamiento con que se enfrentan el examen crítico que anuncia este trabajo.

Primero, se asume que la pertinencia de incluir la filosofía en el currículo de la educación media está relacionada con la relevancia del pensamiento filosófico como una reflexión para la vida, que aborde y sea una posible alternativa para comprender los diversos problemas vitales y sociales que envuelven el mundo de un estudiante, buscando formarlo a un ser capaz de comprender su realidad, siendo un agente participe de soluciones y desarrollando un pensamiento crítico frente a su entorno, la sociedad y el mundo en general.

En **segundo** lugar, para determinar la naturaleza de los planes de estudio es evidente la importancia que se le otorga a la selección de contenidos y en consecuencia los materiales y medios que servirán de apoyo al currículo. En general, el contenido de las programaciones se decreta o predetermina mediante las instrucciones y sugerencias en las que se deberá asumir la reflexión y confrontación de los problemas filosóficos que sustentan la tradición didáctica de esta asignatura y la necesidad de contextualizarlos a las necesidades del estudiante y su entorno.

En **tercer** lugar, desde el punto de vista metodológico, la enseñanza de la filosofía no se puede quedar en una repetición de nombres, fechas y corrientes, debe comprenderse desde su pertinencia en la vida estudiantil pues al coincidir con Sarbach (2005), es un error entender la enseñanza de la filosofía como transmisión académica de contenidos de naturaleza teórica e histórica que deberá quedar como recordatorio de lo que se pensó en una época por uno o varios grupos de personas.

Todo lo contrario, es preciso que el pensamiento filosófico sea contextualizado y se demuestre como las ideas filosóficas de otras épocas adquieren vigencia en las circunstancias que vive el mundo y cómo desde ellas se puede comprender la realidad de las cosas en el siglo XXI, en la sociedad, en la comunidad, en la misma escuela y en la familia. En este caso, la filosofía un motor que lleve al estudiante a analizar su realidad, controvertirla, opinar con libertad y ante todo formando en él un carácter crítico.

En **cuarto** lugar, se incluye el rol del docente como un mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje de los recursos para acceder al conocimiento y transferir el ideario filosófico a la realidad sobre la base de la actividad cuestionadora y critica de experiencia vital del estudiante. De este modo, el cuestionamiento de las cosas, los interrogatorios para comprender la realidad, constituye la base para el acercamiento necesario al conocimiento filosófico y su relación con la creación y la cultura; la ciencia o las religiones en las que el pensamiento filosófico emerge como fundamento de su aparición y expresión.

Por tanto, el docente es el encargado de guiar el cuestionamiento del objeto de estudio, de la realidad pues de ese modo le permitirá al estudiante ir construyendo una postura crítica comprensiva de la cotidianidad al interpelar las cosas que le rodean, el discurso que sustentan su realidad y su propio pensamiento.

En **quinto lugar,** la evaluación, debe partir del cumplimiento de los propósitos del Ministerio de Educación Nacional orientados por el Documento No.14 del 2010, donde se busca que la filosofía permita al estudiante ser capaz de tomar un criterio propio ante su realidad, sus problemas, comprender su entorno, capaz de argumentar, de dar a conocer su punto de vista, lo mismo que a través del ejercicio de la filosofía brinde alternativas ante ciertos problemas que se le pueden presentar, un estudiante crítico de su propia realidad; critico ante los cambios de la sociedad, critico ante las diversas problemáticas que vive el país.

La evaluación debe orientarse siguiendo el enfoque basado en problemas, que según el Ministerio de educación nacional es el más pertinente para la enseñanza de la filosofía. En la evaluación se debe tener presente si la programación cumple con el objetivo de potenciar en los estudiantes las competencias: critica, dialógica y creativa que son uno de los pilares en los cuales se fundamenta la enseñanza de la filosofía en Colombia.

En general, es preciso iniciar cualquier análisis curricular sin olvidar que las políticas públicas de Colombia, promueven la paz, la equidad en todas sus regiones y se reconoce como un ciudadano justo, con un pensamiento

transformador sustentado en la cultura ética de la nación. Para lograr estos propósitos se precisa fomentar una educación que permita la interpretación de los hechos y situaciones del mundo; la reflexión de las ideas que sustentan los actos humanos; la discusión de las ideas que puedan abordar el proceso y la argumentación de los modos de actuación ante relevancia de los problemas humanos a nivel mundial. En este empeño, se justifica la enseñanza de la filosofía en la educación media y el carácter crítico, que deberá caracterizar su realidad.

La elaboración de una matriz de recopilación de información de las técnicas e instrumentos aplicados, permitió triangular la información a partir de la cual se presentan los resultados del estudio realizado.

En cuanto a los objetivos y propósitos a la educación media en Colombia, la enseñanza de la filosofía se asume en estrecha relación con los fines de la educación; pues, se le encarga fortalecer las competencias básicas de los estudiantes a partir de los conocimientos propios de esta área. Se considera que, mediante esta asignatura, se pueden desarrollar operaciones mentales complejas que permiten comprender el devenir contemporáneo, lo cual deberá propiciar que la juventud sea capaz de reflexionar sobre su realidad desde una postura filosófica, para poder llegar a elaborar su propio pensamiento generando en ellos una actitud crítica que permita transformar su medio.

Por tanto, el estudiante debe aprender a debatir, confrontar y proponer ideas en torno a múltiples temas filosóficos y de la vida en general. En este sentido, la asignatura de filosofía deberá ayudar al estudiante a conocer y analizar los diferentes pensadores, corrientes y temas que se fundamenta para que él se apropie de ellos y los confronte con la actualidad, con su realidad y desde sus necesidades, logrando que se fortalezca el deseo de la sabiduría por medio de la filosofía.

Al mismo tiempo, se reconoce que, en la actualidad, la enseñanza de la Filosofía en la educación media tiene el encargo de desarrollar en los estudiantes la reflexión crítica que le permite comprender tanto, el comportamiento de los seres humanos, el suyo propio y los problemas del mundo globalizado, lo cual sólo podrá lograr desde el ejercicio del criterio y la argumentación de sus puntos de vista.

Luego, se debe entender que la filosofía, como saber universal, tiene la función de servir de guía para la comprensión de la realidad desde múltiples perspectivas, (sociales, económicas, políticas y culturales), y dejar planteado la relación que existe con otros saberes; pero su estudio en la educación media deberá contribuir al desarrollo de las competencias específicas propias de la naturaleza epistémica de esta materia. Según el documento No. 14, que recoge las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la Filosofía en la educación media, emitido por el Ministerio de Educación Nacional, se definieron las siguientes competencias:

- Competencia crítica que se orienta al ejercicio autónomo y público de la razón, busca que el estudiante pueda emitir sus juicios valorativos, sus puntos de vista sobre diversos temas, sustentando su pensamiento de manera libre y critica frente a los acontecimientos. Además, fomenta la posibilidad de pensar libremente y romper ataduras que pueden surgir de una posición pasiva ante el mundo.
- Competencia dialógica que parte del reconocimiento de los saberes previos que son abordados desde la clase, como una forma de conocer lo que el estudiante sabe o concibe sobre determinado tema para fomentar un diálogo de saberes que se da, mediado por el diálogo entre estudiantes, maestros y otros actores que pueden darse dentro de la clase de filosofía.
- Competencia creativa en tanto el aprendizaje de la filosofía, permite que el estudiante pueda realizar una relación reflexiva de su realidad y del mundo que le rodea, lo que le permitirá crear alternativas de representar dicho pensamiento a través del pensamiento divergente. Conceptos como belleza, fealdad, arte, entre otros son abordados desde una postura filosófica, lo que le permite al estudiante comprender como el ser humano ha buscado representar su pensamiento por medio de la belleza desde diferentes perspectivas y como esa sensibilidad varía dependiendo de la época y las condiciones sociales, políticas y económicas que se presentan.

Esta postura se confirma en los documentos elaborados por el Ministerio de Educación en Colombia, especificando que la asignatura se sustenta en los postulados “aprender a filosofar” y “enseñar a pensar.” Por tanto, los problemas que se pretende abordar en el currículo de esta área, exigen provocar un proceso reflexivo.

Los docentes advierten que es cierto que la pregunta reflexiva se convierte en un elemento clave para motivar el interés del estudiante por aprender, y profundizar sobre temas que tengan una relevancia con su vida, con su entorno social y su existencia. En este caso, se debe generar en el estudiante la curiosidad por comprender cómo el hombre ha construido sus teorías, sus conocimientos, postulados y, sobre todo, reflexionen cómo ellos pueden ser de gran utilidad en la actualidad.

Desde el punto de vista metodológico, los documentos normativos: Ley general 115 de educación de 1994, Resolución 2343 (Colombia. Ministerio de Educación

Nacional, 1994) y el documento No 14 Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, plantean la necesidad de asumir como enfoque didáctico la enseñanza basada en problemas. Se delinea así la necesidad de centrar la reflexión acerca de: la imposibilidad del hombre para conocer toda la realidad y, por tanto, se sugiere utilizar las preguntas, como recurso para acercarse a la parte de la realidad que se puede conocer. En este caso, el estudiante podrá preguntarse acerca de la complejidad del todo lo que le rodea y las partes que lo conforman.

Se le confiere así relevancia a tres grandes núcleos de saberes que se deben trabajar con los estudiantes: el núcleo del conocimiento, el núcleo de la estética y el núcleo de la moral, pero se enfatiza que, desde el punto de vista metodológico, es en el cuestionamiento de lo que se cree saber, lo que en realidad se sabe y lo que se puede llegar a descubrir, que es posible despertar las motivaciones por la investigación.

Se establece así que, la pregunta debe llevar las contradicciones, a los supuestos, para que, a través del conocimiento se pueda llegar a develar nuevos conocimientos que permitirá crear múltiples posibilidades para cuestionar las verdades e interrogar sobre sus creencias y valoraciones, al tiempo que se dispone a estudiar los postulados éticos de la evolución de la ciencia, lo cual permitirá fortalecer, en el estudiante, las competencias argumentativas.

En este orden, las orientaciones para la enseñanza de la Filosofía también enfatizan que, en los planes y programas actuales, las preguntas se incluyen como ejes de discusión: por tanto, deberá reflejar problemas cotidianos y propiciar la aplicación del conocimiento filosófico; organización e integración de los conocimientos, la investigación y aquellas preguntas que favorecen el desarrollo de la autonomía. En otros, por el contrario, se observa un interés de promover unos contenidos tradicionales de la filosofía enfocados en una línea de tiempo de la filosofía occidental.

Desde esta perspectiva se pudo apreciar que en los programas de planeación de filosofía de las 14 instituciones educativas municipales que se incluyeron en el estudio se pudo identificar que:

Los objetivos se orientan a que el estudiante se identifique con los principales temas que a lo largo de la historia de la filosofía se han abordado por los diferentes filósofos. Se promueve así el análisis de la evolución de la filosofía a través de las diferentes épocas con el intensión de fomentar en los estudiantes el gusto por la filosofía como un saber fundamental para la reflexión diaria, sobre todo, de los principales problemas que vive el hombre, de manera que pueda comprender que al aprender filosofía, el estudiante puede encontrar respuestas a sus inquietudes, ya que en esta área se aborda al conocimiento como una totalidad, donde tiene cabida muchos interrogantes que cada sociedad plantea.

En los temarios se incluyen contenidos relacionados con: Filosofía presocrática, estudio de los filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles, Antropología, Filosofía Medieval, La razón, La estética, Ontología y Teoría del conocimiento. Se explica así que los docentes organizan los saberes y contenidos, a partir de una línea de tiempo, partiendo de la filosofía clásica occidental, para pasar a la filosofía medieval, filosofía de la edad moderna y concluir con la contemporánea.

Entre los temas más recurrentes en los planes de área se puede mencionar: preguntas sobre el origen de la filosofía, presocráticos, Sócrates, Aristóteles y Platón, San Agustín y Santo Tomás; Edad Moderna y características; Descartes y el racionalismo, Kant, así como el Empirismo, Marxismo. En este caso, se aprecia que el interés de los docentes se centra en la filosofía occidental y en los postulados de dichos filósofos.

Sin embargo, es limitada la referencia a la filosofía latinoamericana y, aun cuando en las normativas, se explicitan, se hace referencia al conocimiento indígena en el campo del núcleo del conocimiento, donde se lo aborda como una manifestación diferente a la presentada por el método científico.

En este sentido, el presente devuelve actualidad al pensamiento de Koyre (1975), citado por Silva (1982), cuando plantea que "h*ay que resistir a la tentación, a la que sucumben demasiados historiadores de la ciencia, de hacer más accesible el pensamiento con frecuencia oscuro, torpe e incluso confuso de los antiguos, traduciéndolo a un lenguaje moderno que lo clarifica, pero al mismo tiempo lo deforma".*

Se explica así que la mirada se dirija al análisis de la metodología que se utilizan. Es evidente que poco se toma en cuenta las orientaciones nacionales para la enseñanza de la filosofía acerca de priorizar el enfoque basado en problemas y se pueda apreciar que la gran mayoría de Instituciones Educativas Municipales estudiadas, no lo abordan explícitamente en los planes de área. Algunos programas, algunas mencionan enfoques como el constructivismo, el enfoque pedagógico epistemológico, los Círculos De Deming, Propuesta pedagógica humano-cristiana.

Es recurrente que en los programas se reflejen las orientaciones que ofrece el Ministerio de Educación Nacional. Al abordar las temáticas en torno a problemas, a plantear dilemas en torno a su mundo, a analizar su realidad, su contexto desde una visión filosófica; propiciar en el estudiante la discusión, la interrogación, llevarlo a la formulación de hipótesis, pero esto queda reflejado en los documentos; pero, esta referencia es más o menos explícita en la práctica pues las tradiciones didácticas se mantienen aún presentes en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje de la filosofía.

Entre las actividades de aprendizaje más utilizados por los docentes esta la lectura de textos relacionados con posturas filosóficas, pensamiento de los principales filósofos occidentales; la elaboración de ensayos donde el estudiante pueda exponer su pensamiento sobre los temas filosóficos que se propongan. Además, se organizan investigaciones grupales para analizar una postura o teoría propia del área, que al mismo tiempo deberán ser organizadas de forma creativa. También, se identifica la utilización de foros y mesas redondas como manera de dar a conocer su pensamiento o discutir ideas y posiciones de otros. En este sentido, se confirma que las tareas basadas en la consulta de diversas fuentes y el desarrollo de guías que preparan los docentes, son fundamentales en el proceso de aprendizaje de la teoría filosófica.

Los docentes de filosofía refieren que han utilizado varias actividades para hacer seguimiento al aprendizaje de los estudiantes. Con diferentes estilos y enfoques pedagógicos al emplearlos en la práctica, se priorizaba el manejo de un alto volumen de información y, por tanto, se promueve la ejercitación de la memoria, la elaboración de resúmenes y se pondera el desarrollo de la legendaria lección oral con un enfoque conductista. Estos procedimientos informan del apego a los enfoques tradicionales, propio de los años 60 -80, del siglo pasado.

Pero, desde los años noventa, y principios del siglo XXI, toma mucha fuerza el modelo constructivista y en lo referente a las actividades en filosofía, los docentes empiezan a utilizar el mapa sinóptico, el mapa conceptual, el mapa mental. Incluye preguntas y el cuestionamiento, en torno a lo que dice el filósofo o su pensamiento; al mismo tiempo se comienza a exigir al estudiante que emita su punto de vista a través de escritos y en algunas ocasiones se llegan a la elaboración de ensayos. La clase, pasa de ser solo magistral, a la utilización de nuevas estrategias como el debate, la mesa redonda, la lluvia de ideas, desde las que se comienza a buscar la participación del estudiante como un agente activo de su aprendizaje.

Las evaluaciones, aunque asumen la estructura impuesta por las pruebas estatales, que centran la atención en la comprensión de lectura y preguntas de selección múltiple. Asimismo, con el auge de las nuevas tecnologías incorporadas a la educación, las actividades (sobre todo en los colegios urbanos) y en correspondencia con los recursos de la institución educativa incorporan la presentación en diapositivas, las exposiciones utilizando proyecciones, líneas de tiempo interactivas.

En general, la nueva concepción de las actividades, son consideradas una oportunidad para estimular el aprendizaje de la Filosofía por los estudiantes y aunque la información, los datos siguen siendo fundamentales en la orientación de las actividades se vislumbrar un cambio en este contexto.

En este caso, profesores y estudiantes coinciden en que la filosofía adquiere relevancia en la medida en que las actividades generen el gusto por aprender, y despierten en el estudiante el deseo de investigar, al llevarlos a confrontar informaciones, realizar síntesis, argumentar y plantear interrogantes, relacionar el pensamiento filosófico y la realidad en que vive.

En las entrevistas a los estudiantes, en los que se promueve la valoración por los temas que se abordan la asignatura, estos aseguran que en los últimos años se diseñan actividades que respalden la argumentación, la sustentación, el debate, el ensayo como actividades fundamentales. Reconocen que los docentes buscan formar un estudiante participativo (pero no en todos los casos), activo, comprometido con su aprendizaje pasando de ser un agente pasivo receptor de información a ser un agente activo constructor de su conocimiento.

Los profesores que desarrollan actividades para romper con la idea de acumular datos, fechas y nombres, pasando a actividades, que llevan al estudiante a usar su conocimiento, son los que logran mayor motivación en los estudiantes; pero, aun es necesario mejorar la vinculación con los temas de la vida cotidiana, del contexto en que vive, así como la manera en puede interpretar un mundo globalizado.

En este caso, los docentes reconocen como los medios de enseñanza, que se utilizan son las guías didácticas, pues ellas orientan la actividad, ofrecen información teórica y proponen actividades prácticas que se pueden desarrollar en el aula o en casa. En este caso, se le otorga prioridad a la elaboración de mapas conceptuales y algunos libros de filósofos son utilizados para realizar procesos de análisis, fortalecer la comprensión de lectura y comprender el pensamiento del filósofo.

Aunque el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza- aprendizaje, depende de las condiciones de las instituciones. Pero, es frecuente el uso de diapositivas, películas, videos y los estudiantes hacen búsquedas en internet, con los que apoyan la construcción de conocimiento que se estudian, sobre todo biografías de filósofos, el pensamiento filosófico de cada época.

El sistema de evaluación sigue predominando la evaluación escrita como fundamental en los procesos de aprendizaje. Esta se modela al formato de opción múltiple con única respuesta, siguiendo la estructura de las pruebas ¨SABER¨, que son las pruebas internas que se aplica en Colombia para hacer un seguimiento de la educación. También, se utiliza la exposición oral, la presentación de tareas e informes, la elaboración de ensayos y la participación en clase que son elementos que hacen parte del proceso evaluativos que siguen los docentes.

Al analizar, por medio de encuestas, sobre los saberes que se desarrollan en la clase de Filosofía en los grados diez y once de educación media, los estudiantes manifestaron que los temas más comunes son; la filosofía griega, donde se estudia a los presocráticos, Sócrates, Aristóteles y Platón, lo mismo que filósofos correspondientes a otras épocas como descartes, Kant, Marx, Comte, entre otros.

Los estudiantes confirman que las clases se vuelven monótonas y que no logran encontrar, utilidad y relación con la vida. Consideran que ciertos postulados o teorías no son de su interés, en otras ocasiones, la clase solo se limita a consultas y pruebas escritas de comprensión. Esto explica así, el reclamo permanente de los estudiantes para acercar la filosofía a sus necesidades y gustos manifiestos al no sentirse identificados con los temas tratados.

Las opiniones de los docentes y estudiantes coinciden en que aún resultan poco motivantes las clases de Filosofía, que el contenido es denso, y su tratamiento está basado en las reflexiones teóricas, en las cuales el discurso del docente se centra en el aspecto histórico, teorético que marca la filosofía en su desarrollo.

Los docentes consideran, que, en efecto, existe un interés permanente en encontrar respuestas a los problemas didácticos de la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía en la educación media; pero, para hacerlas viables, se necesita reconstruir las concepciones teóricas y las prácticas didácticas. Al mismo tiempo, aseguran que es preciso separar el proceso de enseñanza-aprendizaje del ejercicio de filosofar; sin abandonar la posibilidad de que los adolescentes y jóvenes puedan comprender desde la historia del pensamiento filosófico, la evolución de las ideas, identificar las esencias que explican la dinámica de la sociedad, las causas de los problemas y cuestiones fundamentales y la adquisición de la habilidad que genera a estos mismos.

Los docentes, también consideran como un serio problema para la enseñanza de la filosofía de manera directa es el nivel de desarrollo de los estudiantes en habilidades como la comprensión de lectura, lo que les impide adentrarse en la teoría. Esta situación se complejiza con la falta de material bibliográfico adecuado a las características de los estudiantes, dificultad que suplen los docentes al afrontar en proceso de enseñanza - aprendizaje. Sumado a ello, los estudiantes sienten un mayor interés por otras áreas del conocimiento ya que ellas representan una mayor importancia en las pruebas SABER, que le garantizan el ingreso a la universidad.

En el entramado de complejidad con que los docentes asumen la didáctica de esta asignatura, se destaca que la baja intensidad horaria, limita el trabajo en función del cumplimiento de los objetivos. Por lo general, solo se dedican dos horas semanales, con lo cual no se logra profundizar en los temas relevantes del área y la obligación de cumplir una programación llevan al docente a no poder desarrollar todas las estrategias propuestas para un mejor aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, comparten la idea de que las propuestas metodológicas y los recursos que son necesarios crear deben basarse en el compromiso investigativo acerca de las buenas prácticas de la enseñanza de la Filosofía que se desarrollan a nivel mundial.

En efecto se considera la necesidad de que la relación contenido- método -medio es esencial para superar el trabajo diverso y amplio que desarrolla en las instituciones de nivel medio en el país. Por tanto, perfeccionar la didáctica de la Filosofía, permitirá formar una generación ávida de pensamiento crítico, responsable y creativo.

En este empeño, es preciso que el abordaje didáctico de la filosofía se apoye los siguientes:

- Es preciso concebir la enseñanza de la filosofía como parte de la formación filosófica, entendiendo que esta materia deberá favorecer, no solo los conocimientos y habilidades críticas, argumentativas sino, también las actitudes hacia la existencia histórica, social y cultural; por eso, es necesaria en todos los niveles de la enseñanza, que promueva al ejercicio de la subjetividad como resultado de todas las actividades intelectuales humanas, todo conocimiento con expansión-subjetividad está íntimamente articulado con la existencia del hombre, y contribuye a los campos prácticos de la filosofía.
- Se considera una prioridad incluir en el contenido el pensamiento filosófico latinoamericano y devolver

relevancia a la identificación de los filósofos precursores en la historia y contemporaneidad de la nación colombiana.es pertinente destacar el papel que debe jugar el docente de Filosofía para socializar la producción científica y los resultados de investigación que se han generado en las últimas décadas acerca de los estudios de temas como la paz, la multiculturalidad , los derechos humanos y la proyección nacional del ciudadano colombiano que se aspira formar.

- Las metodologías propuestas deberán incentivar que los estudiantes (sobre todo, en la enseñanza media) puedan recorrer el camino del filósofo, es decir, aprendan a incorporar en su práctica la reflexión de los temas y los problemas generales relacionados con la existencia humana y mediados por la experiencia vivida en los diversos ámbitos en los que interactúan.
- La producción de medios, propuestas metodológicas y aplicaciones digitales que propicien el conocimiento y creen motivaciones hacia el aprendizaje de la filosofía, no solo favorecerá el proceso de enseñanza, sino que hará más relevante la forma de aprender. En este caso es necesario elaborar proyectos de investigación e innovación en este ámbito.
- Las actividades de enseñanza -aprendizaje deberán revalorizar cada uno de los métodos y formas que de manera tradicional se han utilizado en la filosofía: esto supone que se incorporen atractivos nuevos recursos que permitan abordar formas de enseñanza. Clase magistrales basadas en la reflexión y confrontación de temas novedosos y vinculada a la práctica; el estudio de obras que resuman la vida y obra de los filósofos, así como la elaboración de ensayos críticos en los que, el discurso el análisis crítico del pensamiento filosófico contemporáneo es tan valioso como el análisis de las ideas filosóficas dela antigüedad. Los estudiantes pueden hacer exposiciones, de datos biográficos que revelen la posibilidad de que los estudiantes puedan crear productos digitales sencillos en los que expongan sus aprendizajes.
- Se entiende entonces que la investigación, el aprendizaje basado en problemas, el análisis y reflexión de ideas en torno a la vida, la condición humana, los conflictos nacionales, mundiales, la interculturalidad, la relación hombre y la naturaleza entre otros temas afianzan el vínculo de la filosofía con la vida valorizando el aprendizaje en la configuración del pensamiento reflexivo crítico , la habilidad argumentativa, la oratoria como tipo específico de comunicación y el modo de actuar de los estudiantes ante los problemas de su realidad educativa ,
- Las evaluaciones sistémicas, mediante la participación en actividades, concursos, talleres, debates, discusiones, puede tener una mayor relevancia en la valoración del aprendizaje peor no se descarta pruebas parciales escritas, elaboración y defensa de proyectos, disertaciones sobre temas históricos filosóficos y contemporáneos sobre todo en los últimos grados. Pueden ser las formas de evaluación final.
- Se impone la elaboración de manuales, textos compendios con arreglos didácticos que favorezcan el acceso y comprensión de los contenidos conceptuales y guie al estudiante en la construcción del conocimiento filosófico, el desarrollo de las habilidades de interpretación, comprensión, relación, fundamentación y argumentación de ideas las cuales deberán revelar la continuidad y ruptura que tiene el pensamiento filosófico universal y nacional.
- El docente deberá guiar y facilitar los procesos, de comprensión a partir de la derivación de los conocimientos, secuenciar el desarrollo de las habilidades según los grados

CONCLUSIONES

La enseñanza de la filosofía juega un papel importante en la proyección curricular de la educación, legitimada a partir de las políticas educativas y orientaciones metodológicas que, sobre todo, con el propósito valorizar los aprendizajes en función de la comprensión de la realidad escolar

En Colombia, la enseñanza de la filosofía está presente en los planes y programas de la educación media desde el siglo XIX y su práctica solo ha comenzado a modificarse a finales el XX, en el que se aprecia una aproximación reflexiva a la renovación didáctica, evidenciando las insuficiencias y las deficiencias, que están limitando el desarrollo de esta disciplina escolar

En los planes y programas de estudio de la educación media en Colombia, se reconoce que los contenidos o saberes de filosofía, se fundamentan en el pensamiento occidental, siguiendo los principales filósofos y corrientes filosóficas que se han desarrollado en Europa, pero existen vacíos sobre todo, en cuanto al estudio de la filosofía Latinoamérica y nacional y el vínculo de estos con la vida diaria.

Los estudiantes no están identificados con el área de filosofía debido a no encontrar un referente directo entre lo que les enseñan y lo que ellos esperan de la clase; la clase de filosofía no logra develar las relaciones entre la filósofa y los problemas del contexto del estudiante y aunque el propósito de incentivar el desarrollo del pensamiento crítico, habilidades y capacidades de reflexión y argumentación, la proyección metodológica que se sigue, es insuficiente tanto , en la limitadas bibliografías y en el predominio de enfoques tradicionales.

Es una prioridad la innovación didáctica en la enseñanza de la filosofía, sobre todo, como resultado de la reflexión y proyección renovadora de las prácticas para hacer cumplir las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, según los contextos en que se imparte. La creación de medios, actividades que generen el análisis y la reflexión filosófica y la utilidad que estos saberes tienen en el mundo actual. Los docentes, tienen que potenciar el ejercicio de la oratoria, la discusión, en busca de consenso que resulten útiles a la vida del joven y que ayuden a compensar y corregir las falencias con las que llegan a la educación media.

La investigación en estos temas deberá consolidar el desarrollo epistemológico y de la didáctica de la Filosofía como área curricular de la educación media. Es preciso, repensar como estimular la motivación, como estimular el interés en filosofar y en desarrollar las competencias necesarias para la discusión, la argumentación y la comunicación, al tiempo que sea capaz de razonar acerca de la complejidad del mundo que le rodea y su papel en la transformación de sí mismo y de la sociedad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Tarazona, A., & Samacá Alonso, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. Revista Colombiana de Educación, (62), 221-244.

Colombia. Congreso de la República. (1903). Ley 39 de 1903. http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la filosofía en la educación media. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-241891.html?_noredirect=1

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1996). Resolución 2343. MEN. https://www.repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 . MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Guerrero Vinueza, G. (2001). La educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX. ***Revista Historia De La Educación Colombiana***, ***3***(3 y 4).

Madera, S (2012). El pensamiento filosófico: clave del desarrollo social y urbano. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 12, 169-179.

Paredes, D., & Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. Nodos y nudos, 4(34).

Pulido, O. (2009). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: dela mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. Cuestiones de filosofía, 11, 87- 103.

Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. Revista CES Psicología, 6(1), 122-133.

Saldarriaga, O. (2008). De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892. En, S. Castro-Gómez & E. Restrepo (Eds), Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX. Pontificia Universidad Javeriana,

Sarmiento, I. (2015), Representaciones sociales de niños, padres y maestros en torno al programa de Filosofía para Niños del Colegio San Bartolomé La Merced. (Tesis de maestría). Universidad de Los Andes.

Sarbach, A. (2005) ¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de Investigación. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

Silva, R. (1982). Historia de un congreso filosófico tenido en parnaso por lo tocante al imperio de Aristóteles. ***Revista Colombiana de Educación***, (9).

Soto Arango, D. (1991). La cátedra de filosofía en los planes ilustrados del Virreinato de la Nueva Granada. ***Revista Colombiana de Educación***, (22-23).

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

LA CREATIVIDAD EN ESTUDIANTES EDUCACIÓN INICIAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

CREATIVITY IN STUDENTS IN EARLY EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

Evelyn Janneth Zuloeta Zuloeta[1]
E-mail: ej_zuloeta_z@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5922-8462
Nanci del Rocío Rojas Guevara[1]
E-mail: narogueva@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5922-8462
Verónica Caramutti Fernández[1]
E-mail: caferve40@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7281-1553
[1] Universidad Cesar Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Zuloeta Zuloeta, E. J., Rojas Guevara, N. R., & Caramutti Fernández, V. (2021). La creatividad en estudiantes educación inicial: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado, 17(82)*, 260-267.

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo determinar el desarrollo de la creatividad en estudiantes Educación Inicial a partir de una revisión bibliográfica. Situación que se demuestra la existencia de la necesidad de desarrollar la competencia creativa para que afronten este mundo moderno que exige cambios fundamentales y profundos en base al juego, cual fuere su naturaleza para potenciar la flexibilidad, fluidez y originalidad, así como exige una reflexión sobre el valor de la creatividad y el desarrollo en los niños y la proyección hacia el contexto donde viven. Asimismo, se percibe factores sociales que influyen en el desarrollo de la creatividad que se relacionan con la familia, el entorno familiar y la escuela como variables que interaccionan en la historia del niño. En este contexto, el enfoque personológico plantea el valor que tiene la creatividad para la persona como una exigencia de la pedagogía para la efectividad de los procesos de aprendizaje, asumiendo la concepción de la personalidad como una configuración holística, sistémica, consciente, activa que se desarrolla en los procesos de socialización y comunicación.

Palabras clave:

Creatividad, estudiantes, educación inicial, revisión, bibliográfica.

ABSTRACT

The present article aims to determine the development of creativity in Early Childhood Education students from a bibliographic review. Situation that demonstrates the existence of the need to develop creative competence to face this modern world that requires fundamental and profound changes based on the game, whatever its nature to enhance flexibility, fluidity and originality, as well as requires reflection on the value of creativity and development in children and the projection towards the context where they live. Likewise, social factors that influence the development of creativity that are related to the family, the family environment and the school are perceived as variables that interact in the child's history. In this context, the personological approach raises the value that creativity has for the person as a requirement of pedagogy for the effectiveness of learning processes, assuming the conception of personality as a holistic, systemic, conscious, active configuration that is develops in the processes of socialization and communication.

Keywords:

Creativity, students, initial education, review, bibliography.

INTRODUCCIÓN

Un niño creativo puede participar en cualquier momento y en cualquier escenario de actuación debido que su persona evidencia agudeza, sensibilidad, habilidades, capacidad de solución de problemas y razonamiento crítico. Desarrollar esta competencia amerita una toma de decisiones desde el nivel más elevado hasta el desarrollo de actividades en aula. Esto debido que si se atiende esta variable significa que estamos formando las futuras generaciones potencialmente en sus habilidades como desarrollo afectivo y cognitivo como parte del pensamiento independiente, creativo y analítico en los niños (Corte, 2010).

Esto significa que el desarrollo de habilidades se tiene que potenciar desde los primeros años de formación para un desarrollo sostenido en los niveles superiores de formación. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019), toda persona humana tiene potencialidades creadoras y participa de uno u otro modo en el quehacer artístico en su vida escolar, familiar y social. Recomienda que la edad temprana e infantil son las estimuladoras de la libertad artística, efectos comunicativos, expresión libre de censuras y libertad de pensamiento para el cumplimiento de tales objetivos. Las habilidades creativas son inherentes al esquema del ser humano; lo que se tiene que hacer es estimularlas para un mejoramiento continuo partiendo de su entorno inmediato.

Para el Ministerio de Educación (2014), de Perú, la creatividad ha llevado a los docentes a potenciar su quehacer educativo y en la formación integral del niño. Para esta organización la orientación de la creatividad en los niños debe despertar el sueño creativo personal y colectivo, para desenvolverse con autonomía, asumir un estilo de vida, desenvolverse en la comunidad y en su escuela. Para Castro & Gastañaduy (2007), manifiestan que existen dificultades tanto en la familia y los niños como en los docentes quienes orientan la formación. Por lo que Matos (2012), sostiene que los niños muestran dificultades para la expresión libre, falta de originalidad, inseguridad en su actuar, muy dependientes de los adultos, dificultad en la habilidad creativa. La acotación de los autores lleva implícita una labor inesquivable de la familia en el quehacer formativo del niño. Esto debido que la creatividad es un conjunto de rasgos que el niño tiene que ir descubriendo gracias al apoyo de sus padres. Cuando un niño se siente más estimulado por las personas que están a su alrededor más será su incremento de creatividad.

Flores (2018), observó que las actividades y trabajos de los niños mostraban dificultades en la creatividad siendo el 54,1% que se ubican en el nivel medio con puntuaciones que va de 7 a 13 puntos. Este porcentaje indica que existe dificultades en los rasgos de creatividad como elaboración, fluidez, flexibilidad y originalidad situación que no se ha trabajado con estrategias que faciliten la potenciación de las capacidades de los niños. Por esta razón recomienda poner atención a esta capacidad desde su comprensión hasta la búsqueda de mejoras a fin de evitar dificultades futuras y superar contradicciones e incertidumbres y desarrollar de la imaginación y del pensamiento abstracto.

Cerna (2015), en su estudio explica que existen carencias en el desarrollo de la creatividad. Los docentes poco se interesan en fomentar la creatividad en las actividades lúdicas. Los padres poco les importa el fomento de la creatividad desde el hogar situación que repercute en el desarrollo de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Esta situación permite deducir que los dos núcleos sociales escuela- familia no están funcionando de modo cooperativo para la formación de los niños en el desarrollo de sus habilidades creativas.

Teniendo en cuenta las dificultades acotadas anteriormente se enuncia el problema siguiente: ¿Cómo se presenta la creatividad en estudiantes Educación Inicial desde una revisión bibliográfica?

La investigación es relevante porque se seleccionó información teórica sobre la variable creatividad en sus dimensiones de originalidad, flexibilidad y fluidez con autores representativos que estudian esta competencia desde el punto de vista de la persona humana. Se busca orientar el rasgo de originalidad en la realización de formas u objetos novedosas e innovadoras. La flexibilidad como forma de orientación para el manejo de frases novedosas en su quehacer discursivo. La fluidez como forma continua del discurso y la elaboración como forma de acción diferente de hacer una acción. El niño quien se forma y educa a partir de sus capacidades que despliega en el espacio escolar y familiar.

Desde un punto de vista metodológico, se busca reconstruir una información que está presente en los estudios sobre el tema de creatividad. Para este fin, se disponen instrumentos de recolección de información, análisis de datos, organización dimensional y operacionalización de variables con la intención de alcanzar un estudio pleno sobre la variable de estudio.

El objetivo general se orienta a determinar el desarrollo de la creatividad en estudiantes Educación Inicial a partir de una revisión bibliográfica. Por otro lado, los objetivos específicos son: Identificar las fuentes de información la importancia que tiene la creatividad para los niños de

educación inicial. Explicar los factores sociales que influyen en el desarrollo de la creatividad en los niños de educación inicial. Reconocer el valor que tiene para la persona el desarrollo de la creatividad en la educación inicial.

METODOLOGÍA

El estudio se realiza en atención a los principios del tipo de investigación teórica porque hace alusión a amplias generalidades que responde a las variables, las cuales son principios que dan cuenta del objeto a investigar.

Los pasos de esta investigación se describen del modo siguiente: se formuló el problema, los objetivos y la hipótesis, se recopiló información de los diferentes medio, se organiza la información que responden a los objetivos, es cíclica y se llega a establecer conclusiones.

En cuanto al recojo de la información biográfica, ésta ha sido elegida de acuerdo a criterio de revistas relacionadas al área de educación en el nivel inicial que en otros contextos se le denomina educación pre escolar en donde se procura que el contenido sea el más actualizado posible y para la elección de la temática se ha tenido en cuenta los descriptores o palabras clave del presente artículo y que se buscaron en las revistas indexadas en las principales bases de datos que maneja la comunidad científica.

DESARROLLO

Para Rodríguez (2020), plantea que una ciencia de los signos como la semiótica se constituye en una herramienta de reflexión sobre el valor de la creatividad y el desarrollo en los niños de formación inicial y la proyección hacia el contexto donde viven. Parte de una premisa sosteniendo que una persona que llega a ser creativa es porque ha dominado con solvencia objetos y signos de manera consciente y los ha aplicado a la vida cotidiana.

En este sentido, la reflexión sobre los signos que utiliza en su contexto sirven para que el niño a partir del apoyo y facilitación del docente pueda establecer relaciones de los signos con los objetos, procesos, cosas, ideas, entre otros facilitará un desarrollo creativo del niño. De este modo el niño potencia sus habilidades significas como forma de apropiación y simbolización de la realidad circundante. Para alcanzar esto se requiere que el niño aprenda a crear jugando a partir de una situación en un espacio con el uso de materiales que faciliten la construcción de sus aprendizajes y; por ende, desarrolle su creatividad.

Berenguer, et al. (2016), determinan que es importante el desarrollo de la creatividad y la lateralidad en los niños en los procesos de aprendizaje en la escuela. La formación de los niños en inicial, sostiene que es un campo fértil porque los niños son creativos por naturaleza porque tienen una herramienta que les ayuda a desenvolverse sin inhibiciones que es el juego. El juego es un recurso que las maestras utilizan para potenciar las habilidades creadoras de los niños. Para las autoras el lenguaje también es un recurso que facilita que el niño desarrolle su pensamiento y las formas de comunicación con los demás. El uso del lenguaje es fundamental para que el niño desarrolle sus habilidades de relación para desarrollar la flexibilidad en los procesos creativos. La autora plantea que la creatividad en los niños debe desarrollarse con a partir del juego en sus diferentes variedades.

Sánchez & Morales (2017), refieren que es importante la aplicación de estímulos a través de una intervención sería orientado por estrategias que faciliten el desarrollo de los procesos creativos en los procesos de aprendizaje de los niños. Para alcanzar esto es importante ejecutar trabajos y proyectos en las aulas de clase que faciliten de modo significativo el pensamiento divergente. Esto debe aplicarse de modo estratégico y significativo respetando su contexto como alternativa viable que tienda a superar la tradición mecánica del aprendizaje y oriente hacia un pensamiento divergente donde el estudiante tenga autonomía sobre su aprendizaje innovador y creativo en el camino hacia la libertad.

Esta intervención tiene que tener como base el juego como guía de la participación activa donde el placer y el gusto de las experiencias infantiles enriquezcan ese espíritu de indagación y descubrimiento que evidencian los niños por su misma naturaleza de personas creativas por naturaleza. De aquí que la construcción del aprendizaje debe ser un en ambiente de alegría y juego para que el niño se siente feliz construyendo sus aprendizajes en base a las estrategias desplegadas por el docente dentro de un ambiente acogedor, alegre e interactivo que le permita al niño cumplir su rol como estudiante y creador.

Acuña, et al. (2019), consideran que potenciar la creatividad a partir de video juegos facilita al estudiante de educación inicial desarrollar sus habilidades de flexibilidad, fluidez y originalidad en el manejo de los juegos. Localizar los elementos que diferencian los logros de creatividad al usar un video juego está presente en la vida cotidiana. El video juego facilita el desarrollo de las habilidades porque el niño alcanza a desarrollar sus habilidades mentales del manejo del videojuego, aprende a seguir una ruta; así como cambiar el rumbo de la ruta encontrando otras posibilidades de alcanzar las metas u objetivos de manera creativa e innovadora.

Este desarrollo de los niños y su creatividad fomenta el desarrollo a través de experiencias de aprendizaje que se enriquecen y desarrollan las habilidades de los niños. El desarrollo de la creatividad obedece a una nueva forma de desarrollarla desde el punto de vista tecnológico que para los niños resulta fascinante y genere una nueva forma de hacer las cosas de manera autónoma y libre.

Shabalina, et al. (2019), consideran que este mundo moderno exige cambios fundamentales para desarrollar personalidades competitivas para cualquier contexto. Este desarrollo se inicia en la formación de educación inicial donde a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje deben potenciar sus capacidades para tener una base sólida para el desarrollo del futuro ciudadano. Esto implica que la formación debe llevar consigo despojarse de una formación tradicional y abarcar el desarrollo de una formación divergente orientados al desarrollo del talento creativo.

Esta formación debe tener su base en la lectura y la reflexión de la misma buscando nuevas rutas que el niño vaya descubriendo en función del sentido, la relación entre las partes, hipotetizar mundos a partir de lo leído, construir historias a partir de la experiencia lectora; otear en la creación artística a partir de materiales manipulables, sonoros (música), bailes, juegos, desarrollar acertijos, entre otros que son muy importantes para potenciar la creatividad. De este modo el estudiante podrá mejorar sus habilidades creativas en función de la orientación, materiales, estrategias y recursos que permitan construir aprendizajes nuevos bajo un paradigma del siglo XXI donde la divergencia es la base de los aprendizajes.

En enfoque personológico de la creatividad plantea que es una exigencia de la pedagogía para la efectividad de los procesos de aprendizaje. Para Gisbert (2018), este enfoque asume la concepción de la personalidad como una configuración holística, sistémica, consciente, activa que se desarrolla en los procesos de socialización y comunicación. Este enfoque tiene como fuentes categorías psicológicas y pedagógicas que se complementan para construir una base teórica de la creatividad.

Este enfoque integracionista por un lado valora la creatividad como una ruta para que la persona resuelva conflictos ocasionada por una insatisfacción de necesidades que no ha podido satisfacer. Plantea que los procesos creativos se construyen a través de una comunicación en el juego, ensueño, fantasía, emociones. Para este enfoque, la creatividad es el producto de la salud psíquica, mental y emocional de la persona. Esto es cuando el niño construye debe tener tranquilidad, paz, alegría, armonía con el medio y las personas que le rodean desprovisto de presiones y climas adverso que no apoyan a la creatividad. De aquí que el orientador, maestro o docente debe brindar una apertura a las experiencias de aprendizaje para alcanzar la autorrealización para concretar su forma de pensamiento desde su contexto y como persona.

De la Torre (2013), sostiene que la creatividad muestra un sistema complejo en cuya configuración intervienen muchos factores que interaccionan en la historia de la persona. Estos factores corresponden a aspectos afectivos, cognitivo y motivacionales del acto creativo. Los afectivos tienen que ver con el calor humano que recibe de las personas que le rodean, de la estabilidad emocional y control de conductas adversas para aligerar la creación. Los factores cognitivos tienen que ver con las formas de pensamiento que se construyen en función de los esquemas de los aprendices, lo que implica que se debe dar pistas de tipo cognitivas para que los aprendizajes sean más fluidos cognitivamente hablando.

Los factores motivacionales se asocian con las expectativas que tiene el niño para generar sus creaciones. Si un niño está motivado entonces será capaz de desarrollar experiencias creativas que le permitan expresar su pensamiento, deseos y sensaciones en los procesos de creación hasta alcanzar un producto deseable e innovador. La creatividad influye en el desarrollo de la personalidad del niño de manera general y particular para enfrentar a una mundo incierto y cambiante cuya existencia se basa en la solución de problemas aportando conocimientos útiles en y para los diferentes contextos.

El autor explica que la creatividad es una actividad donde el actor creativo tiene la particularidad de producir algo nuevo o novedoso. La forma nueva y novedosa es lo que tipifica a la creatividad, sin estos rasgos visibles no tendría razón de llamarse creatividad. Este autor parte de que la creatividad es una actividad. Esto significa movimiento, dinamismo, acción. Esto es sin acción y movimiento no hay creatividad. El actor creativo tiene que desplegar acciones para alcanzar un producto creativo, sin ello no sería posible.

Para Medina, et al (2017), la creatividad está constituida por un conjunto de procedimientos o procesos tendientes a descubrir o producir algo nuevo cumpliendo la exigencia social o necesidad. Es una facultad de la persona que le facilita la creación con rasgos de flexibilidad, originalidad y fluidez que lleva implícito valores y conocimiento para satisfacer la necesidad social y personal del actor creativo. Esta concepción lleva a explicar la creatividad como procesos para alcanzar algo. Ese algo es el objeto o forma que se busca generar como algo nuevo y novedoso. Estos procesos que menciona el autor están

orientados a cumplir objetivos concretos bajo la base de una exigencia social que tiene que ser un producto innovador y creativo. Lo innovador encuentra su concreción en los rasgos intrínsecos que tiene la creatividad como la fluidez, flexibilidad y originalidad.

Para Barboza - Alvarado (2018) explican que la creatividad es capacidad explica que son acciones donde la persona se entrena yendo de lo fácil a lo difícil, yendo de lo conocido al descubrimiento que a veces al inicio no se conoce. La creatividad guarda en su interior un conjunto de dimensiones como volitivo, emocional, afectivo, motivacional, cognitivo. El clima positivo que es un ingrediente fundamental para el niño, el sentido de libertad para crear, la comunicación asertiva y la orientación oportuna para potenciar el desarrollo de las habilidades creativas teniendo en cuenta un proceso sostenido nutrido por ña autonomía y la originalidad. El autor acentúa la acción como el elemento dinámico para actuar en los procesos que lo ejecuta una capacidad que tiene el estudiante.

Asimismo estos procesos creativos se desarrollan en un ambiente o espacio donde debe reinar la paz y tranquilidad que sirva como ingrediente psicológico acompañado de lo afectivo, motivacional y cognitivo que complementan el estado emocional del ser humano. Esto significa que un ambiente creativo debe estar desprovisto de indicios de agresión, violencia y presión para que el actor creativo sea un tipo lúcido y ecuánime para tener una concentración y poder generar formas nuevas, novedosas y de gran valía y que cumpla estándares de creatividad e importancia social.

El niño de educación inicial es un niño que siente el deseo de solucionar dificultades, enfrentar siempre situaciones nuevas y a veces alcanzar soluciones que para los adultos sería limitado. A su edad todavía no se ata a esquemas situación que le facilita brindar respuestas de creatividad. Si se alcanza la naturalidad y la libertad se puede potenciar ese desarrollo del niño. De ese modo se reforzará la capacidad innata de resolución de problemas a través de situaciones creativas. Lo realiza de manera espontánea y se reactualizan los esquemas de acuerdo a la maduración del niño. En este sentido, el niño se convierte en un actor creativo que tiene ciertos rasgos naturales que todavía no tiene limitaciones para la realización de nuevos procesos, formas innovadoras que le permitan alcanzar sus objetivos.

Según Medina, et al. (2017), sostienen que la creatividad es sentimiento de libertad que facilita la vivencia de un estado de transformación permanente. Es una capacidad que busca la conexión inesperada y nueva teniendo como cualidades la flexibilidad, elaboración, fluidez y originalidad. Este autor explica la creatividad desde dos perspectivas: sentimiento y capacidad. Como sentimiento de libertad la creatividad se orienta a trasformar formas, procesos permanentes del quehacer del ser humano que implica el desarrollo transformador del ser humano. La creatividad como capacidad es una potencialidad o cualidades orientadas a desarrollar los rasgos creativos que permiten ser procesos o formas relevantes de tipo social que se orientan a mejorar necesidades de los grupos sociales.

Barboza - Alvarado (2018), considera que la creatividad facilita al niño la convivencia como seres humanos penantes y productores de conocimientos e innovación. Esta convivencia de da como vínculos afectivos entre sus iguales y sus mayores. Esta interacción hace posible la solución de problemas de manera creativa en base a las experiencias y bajo principios orientadores que sirven para la dirección de la formación inicial. Esto es la base del desarrollo de los infantes que junto a sus derechos facilitan la concreción integral del desarrollo de las potencialidades de la niña o del niño. Esto se vuelve más enriquecedor cuando el desarrollo de hace a partir de la familia y los cuidados de las docentes del nivel que son las generadoras de espacios acogedores, agradables que enriquecen los procesos formativos de los niños.

Sánchez & Morales (2017),consideran que la formación infantil debe estar integrada por las competencias básicas del nivel que sirvan de base a los lineamiento curriculares y pedagógicos de la formación inicial. Este autor considera un periodo fundamental para alcanzar los objetivos de una formación integral. Por ello se hace necesario que se propicie las herramientas indispensables para una adecuada construcción y adquisición de los aprendizajes en los niños. Esto significa la atribución a los niños de ingredientes básicos como son sus derechos que le asisten como sujetos de derecho y agentes para el desarrollo de sus potencialidades en base a sus intereses, potencialidades y necesidades de él y su entorno inmediato. Estos derechos del niño son universales, progresivos, irrenunciables, indivisibles, exigibles interdependientes que tienen los niños en sus posibilidades de desarrollo y reconocimiento para alcanzar sus objetivos.

De acuerdo con Chacón & Pissani (2017), dentro de los principios de la formación infantil se encuentra el quinto y el sexto que están dedicados al desarrollo de los niños. El quinto principio que está referido al fomento de las manifestaciones de los productos creativos teniendo en cuenta las actividades como la exploración, el dibujo y juego. El proceso mental que integra la creatividad tiene su generación del repertorio cognitivo de los niños que tienen su valor en los procesos cognitivos para

alcanzar la innovación y valoración en el desarrollo de los aprendizajes.

El sexto principio se refiere a las posibilidades del desarrollo de la producción creativa teniendo en cuenta la restricción que se considera una oportunidad con limitantes y oportunidades en la ejecución de actividades. Las restricciones llevan consigo motivaciones para que se genere una estructura de preinvento nueva que permiten de manera libre una organización y ensamblaje con otros componentes. Toda restricción aumenta el potencial creativo sobre todo cuando hay reducción y imitaciones. Estas limitantes permiten el desarrollo de caminos y formas alternativas para la generación de soluciones y productos creativos.

Los niveles de la creatividad según Quispe Quiroz (2018), tiene un abanico de posibilidades que pueden destacarse las siguientes: la creatividad expresiva que es un conjunto de conocimientos que tienen su relevancia en los procesos creativos. En este proceso tiene su valía el dibujo, los cuadros que los niños deben tener la oportunidad de ver, observar, analizar y criticar las formas y tamaños conjuntamente con sus elementos que lo constituyen. La creatividad productiva que implica la generación de un producto científico o artístico controlando las actividades libres y el desarrollo de técnicas orientados a la generación de un producto acabado.

La creatividad inventiva que es donde se inserta el ingenio como elementos medular de los niños exploradores, descubridores, inventores de nuevos proceso y estrategias de trabajo. La creatividad innovadora que un potencial que se perfecciona para las modificaciones del conocimiento conceptual en los niños hacia sus productos deseables. La creatividad emergente que implica bases y supuestos alternativos que hacen que florezca las nuevas escuelas de arte, musical, científicas o literarias que se ponen en boga producto de similitudes y constancias en sus productos y obras.

Las condiciones de la creatividad se desarrollan como actividades que se dan en el aula para que los niños se empoderan. Para Izquierdo, et al. (2018), el ambiente innovador está referido a la generación de espacios propicios para el desarrollo del pensamiento creativo con actividades que incluyen aspectos novedosos. Los niveles de dificultad tiene en cuenta el nivel de dificultad que debe empezar por tareas de dificultades complejas para que se tenga en cuenta el quehacer y que acciones seguir en el los cursos de acción.

Las restricciones se constituyen en una condición especial que implica el proceso de creación con la intención de orientar a los niños para el uso de representaciones y asociaciones conocidas. La metacognición se conceptúa como el control y conocimiento de los aprendizajes propios en las actividades cognitivas. La motivación se comprende como la confianza que tienen los niños para que pierdan el temor de ser creativos para el desarrollo de la tarea que se explore alternativas para la solución que lleve a un resultados creativo y novedoso.

Para Barrio (2016), son los currículos y su aplicabilidad quienes tienen que cumplir un rol fundamental en el trabajo interdisciplinario para el fomento de la creatividad en las diferentes etapas escolares, expectativas, intereses y experiencias de los niños y del entorno. Por ello el juego en la creatividad desarrolla la imaginación y la fantasía para abrir nuevas rutas creativas y nuevos procesos hasta alcanzar el objeto o forma creativa con todos sus rasgos de innovación y creatividad.

De aquí el sistema educativo debe estar presto a desarrollar capacitaciones a los docentes para desarrollar al estudiante. Estas capacitaciones deben partir de la vida cotidiana potenciando la satisfacción de modo permanente para ensayar y experimentar nuevas experiencias al contacto con los compañeros de aula y docentes. De aquí que los diseños de programas de formación infantil deben ser propuestas metodológicas que se orienten a la innovación para el desarrollo de la autoestima y creatividad para que se impulsa los aprendizajes creativos que se deben ejecutar a lo largo de la vida.

El juego cumple un papel fundamental en el desarrollo de la creatividad, según Morales y Medrano (2015) el juego cobre una gran importancia en el desarrollo de la creatividad. De aquí que el aprendizaje creativo desarrolla una serie de conexiones entre áreas y disciplinas del conocimiento así como el trabajo colaborativo y cooperativo entre estudiantes y docentes. Los juegos son diferentes en su tipo para el desarrollo y estimulación de la creatividad. La creatividad y el juego se complementan en la formación infantil debido que favorecen la desinhibición que facilitan la ruptura de esquemas y se orientan al éxito o fracaso. Asimismo, el aprendizaje creativo contribuye a desarrollar rasgos fundamentales en los niños como la autonomía en las acciones y prácticas formativas.

Para Gisbet (2018) el inicio escolar debe brindar tiempos y espacios placenteros para permitir ayudar al estudiante a tomar decisiones de modo independiente y con responsabilidad infundiendo la acción y el placer por los aprendizajes. Estos aprendizajes deben llevarlo a desarrollar la curiosidad y los deseos de aprender partiendo de una motivación que vaya acompañado de desarrollo de capacidades y que parte de los intereses del estudiante. En este sentido la formación debe tener una base de

educación de calidad que lleve a formar de modo permanente que aborde la problemática y necesidades de los niños de modo eficaz.

Sánchez & Morales (2017), refieren que en la persona creativa se combinan procesos primarios y secundarios, donde cada habilidad se asocia a un estilo. Estas habilidades son la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

La fluidez lo entiende como una variedad de ideas que se genera en torno a un tema. En el campo académico las habilidades que desarrollaría serían la relación entre palabras, hechos o sucesos. Esta fluidez se hace evidente cuando el niño narra una secuencia de hechos de una historia de modo sucesivo. Estas ideas generadas sobre un tema deben estar concatenadas de modo que guarden coherencia entre las partes formando una unidad de sentido. A veces el niño hace cortes en el relato de modo imprevisible sin embargo la historia continúa de manera sucesiva en la narración delos hechos.

No esperemos que el niño sea un celente narrador de historias o acontecimientos; más por el contrario las dificultades que tenga se constituyen en situaciones de deben mejorarse para posteriores narraciones. No se debe desalentar al niños ni corregir de modo directo para evitas la inhibición permanente posterior; es necesario ser tolerante. Recodemos que el niño se puede inhibir y hasta se puede considerar un problema para toda la vida por el miedo escénico que sufrió.

La flexibilidad lo entiende como una característica por el cual sucede una transformación procesual en vías de lograr una solución. Este rasgo se genera cuando se aborda un problema desde ángulos distintos. En lo académico se exige al estudiante a generar ideas organizando categorías en el proceso y brindar respuestas y soluciones. A partir de lo expresado la flexibilidad se constituye en un rasgo del discurso que el niño tiene que afrontar hasta alcanzar la plasticidad en el desarrollo discursivo a que está sometido el reto. De aquí que es necesario tener ensayos variados para que el niño mejore su flexibilidad discursiva y uso de elementos gramaticales que tiendan a la innovación del lenguaje en la narración de los hechos y acontecimientos. El niño alcanza la flexibilidad cuando utiliza construcciones discursivas innovadoras y diferentes a lo que se dice en el ambiente familiar o escolar

La originalidad es el proceso, producto o idea diferente de algo único. Es el producto de ideas que tienen ingenio y son infrecuentes. En lo académico se estimula ideas nuevas que el estudiante propone. Este rasgo nos lleva a reflexionar sobre lo nuevo que tiene el producto mostrado por el estudiante. Sin este rasgo el producto se convierte en una forma u objeto construido por otro antes que el niño que es el sujeto de derecho y aprendizaje. Esto significa que la originalidad se encuentra en lo novedoso que puede tener el producto que el jiño presenta. Esto se socia a lo nuevo, reciente y espontáneo que pueda tener el producto del niño.

CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica evidencia que existe la necesidad de desarrollar la competencia creativa en este mundo moderno que exige cambios fundamentales y profundos (Shabalina, et al., 2019), en base al juego, cual fuere su naturaleza para potenciar la flexibilidad, fluidez y originalidad (Acuña, et al., 2019), así como exige una reflexión sobre el valor de la creatividad y el desarrollo en los niños de formación inicial y la proyección hacia el contexto donde viven (Rodríguez, 2020).

Los factores sociales que influyen en el desarrollo de la creatividad en los niños de inicial se relacionan con la familia, el entorno familiar y la escuela como variables que interaccionan en la historia del niño; siendo este el producto de la salud psíquica, mental y emocional que puede generar el contexto que loa acoge.

En enfoque personológico plantea el valor que tiene para la persona en el desarrollo de la creatividad como una exigencia de la pedagogía para la efectividad de los procesos de aprendizaje (Gonzales, 1985) asumiendo la concepción de la personalidad como una configuración holística, sistémica, consciente, activa que se desarrolla en los procesos de socialización y comunicación, que tiene una base en los procesos creativos que se construyen a través de una comunicación en el juego, ensueño, fantasía, emociones (De la Torre, 2013).

La creatividad en estudiantes educación inicial desde una revisión bibliográfica se plantea la necesidad de dar coherencia a lo planificado en el discurso pedagógico del currículo de estudio y el desarrollo de la practica creativa en las aulas para desarrollar de manera eficaz la autonomía, el placer por el trabajo creativo y la toma de decisiones del estudiante para un posterior afianzamiento y desarrollo de las habilidades creativas situación se alcanzará si se parte del juego y de las situaciones inmediatas al niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, M., Barragán, J., & Triana, D. (2020). Crea tu estrategia, videojuego para potenciar la creatividad en niños en edad inicial. Zona Próxima, 32, 55-74.

Barboza-Alvarado, A., et al. (2018). Fomenta la creatividad en preescolar : juega, idea, explora y dibuja. Universidad Javeriana.

Barrio, J. (2016). El juego como medio de desarrollo de la creatividad. https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Docume nts/para_el_aula_19/pea_019_0011.pdf

Berenguer, R., Llamas, F., & López, V. (2016). Relación entre creatividad y lateralidad en educación infantil. Enseñanza & Teaching, 34(2), 65-75.

Castro, T., & Gastañaduy, R. (2007). Formación psicopedagógica del docente. Epla.

Cerna, C. (2015). La estimulación temprana en el desarrollo infantil de los niños y niñas del primer ciclo de educación iniciaL. *Uladech, Increscendo eduacion y humanidades, 2*(2), 1-7.

Chacón, S., & Pissani, L. (2017) Aplicación de estrategias didáctico-lúdicas para desarrollar la creatividad, en niños y niñas de cinco años del nivel inicial. (Tesis para obtener el Título de Licenciadas en Educación). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo .

Corte, M. (2010). Inteligencia creador: Arte y creatividad en la educación. Trillas.

De la Torre, S. (2013). La creatividad aplicada. Ed. Magisterio del Rio de la Plata.

Flores, W. (2018). Los niveles de creatividad de los niños y niñas de cuatro años de la institución educativa inicial N° 194 Corazón De Jesús del distrito de Acora en el año 2018. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional del Altiplano.

Gisbert, V. (2018). La creatividad musical como herramienta educativa para el cambio social. Creatividad y sociedad: Revista de la Asociación para la Creatividad, 27, 26-46.

Izquierdo, R., Jaimes, J., & Meladze, M. (2018). Guia para fomentar la creatividad en los niños de preescolar (4-6 años). (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana.

Matos, F. M. (2012). Las inteligencias múltiples en estudiantes de tercer grado de secundaria de una Institución Educativa de Ventanilla-Callao. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola.

Medina Sánchez, N., Velázquez Tejeda, M. E., Alhuay-Quispe, J., & Aguirre Chávez, F. (2017). La creatividad en los niños de prescolar, un reto de la educación contemporánea. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(2), 153-181.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Cultura para la creatividad y la innovación. UNESCO. https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/cultura/creatividad

Perú. Ministerio de Educación. (2014). La hora del juego libre en los sectores: Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años. MINDEU.

Quispe Quiroz, R. (2018). Estrategias para desarrollar la creatividad en niños de educación inicial. (Trabajo académico presentado para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad de Educación Inicial). Universidad de Tumbes.

Rodríguez-Gómez, S. (2020). Desarrollar la inteligencia creativa en diseño: repensar la semiótica. Bitácora Urbano Territorial, 30(2), 141-150.

Sánchez, M., & y Morales, M. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. Revista Zona Próxima, 26, 61-81.

Shabalina, N., Fazullina, O., & Bozhcoba, G. (2019). Desarrollo de alumnos adolescentes y superdotados mediante competencias creativas en el Instituto Elabuga de la Universidad Federal de Kazan. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 7.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

31

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL TRATAMIENTO AL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN TURISMO

PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE TREATMENT OF CLIMATE CHANGE IN THE BACHELOR'S DEGREE IN TOURISM

Celestino Ramón Cárdenas Quintero[1]
E-mail: celestino@uclv.cu
ORCID: https//orcid.org/0000-0002-4019-0422
Georgina Villalón Legra[1]
E-mail: gvillalon@uclv.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7777-0116
Norma Melitina Nodarse González[1]
E-mail: melitina@uclv.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0710-4609
[1] Universidad Central "Marta Abreu". Santa Clara. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cárdenas Quintero C. R., Villalón Legra, G., & Nodarse González, N. M. (2021). Estrategia pedagógica para el tratamiento al cambio climático en la carrera de Licenciatura en Turismo. *Revista Conrado, 17(82)*, 268-277.

RESUMEN

En el trabajo se presenta una estrategia pedagógica para incorporar el Cambio climático en la carrera de Licenciatura en Turismo, en la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, a partir del diagnóstico de necesidades educativas, se aplicaron diferentes métodos teóricos y empíricos destacándose las encuestas, entrevistas, el análisis documental y los matemáticos, se emplea el enfoque espacio-temporal-sectorial. La implementación en la práctica durante los cursos 2016/2020 evidenció la proyección pedagógica de estos contenidos al proceso formativo por parte de los docentes y un aumento significativo del número de estudiantes participantes en acciones investigativas, académicas, laborales y extensionistas que favorecieron los modos de actuación de los futuros profesionales del turismo, a partir de la estrategia realizada con tales fines.

Palabras clave:

Formación inicial, cambio climático, estrategia pedagógica, proceso formativo.

ABSTRACT

In the work, a pedagogical strategy is presented to incorporate climate change in the Bachelor's degree in Tourism, at the Central University "Marta Abreu" de las Villas, based on the diagnosis of educational needs, for which different theoretical and empirical methods were applied highlighting surveys, interviews, documentary analysis and mathematics, the spatial-temporal-sectoral approach is used. The implementation in practice during the 2016/2020 academic years showed the pedagogical projection of these contents to the training process by teachers and a significant increase in the number of students participating in research, academic, labor and extension actions that favored the modes of action of future tourism professionals, based on the strategy carried out for these purposes.

Keywords:

Initial training, climate change, pedagogical strategy, training process.

INTRODUCCIÓN

El Cambio climático constituye un problema identificado en diferentes fuentes internacionales, está contemplada su atención entre los Objetivos del Desarrollo Sostenible del 2030 o milenio de la Organización de las Naciones Unidas (2018). Las discusiones más relevantes se encuentran en la explicación a las causas que lo provocan y a las medidas de mitigación necesarias para enfrentarlos, así como de adaptación y a la percepción de riesgos que se requieren; todas ellas desde la mirada que debe prevalecer a tono con las dimensiones del desarrollo sostenible: económica, ecológica y político social pues se requiere de voluntad política de los estados para ello.

Pocas actividades económicas son tan dependientes del clima como el turismo. La mayoría de actividades turísticas se desarrollan al aire libre, por lo que contar con condiciones meteorológicas favorables es esencial para la satisfacción de los visitantes y el éxito de cualquier destino turístico (Murillo, 2017).

"Principalmente desde la década de los ochenta, las formas de turismo tradicionales comienzan a visualizarse como una actividad clave en el deterioro de los entornos en los que se desarrolla". (Díaz, 2018)

Un reciente estudio publicado en *Nature Climate Change* desvela que el turismo es responsable de una décima parte de las emisiones mundiales de CO2 (4,5 Gigatoneladas [Gt] de emisiones a la atmósfera (Lenzen, et al., 2018). La Organización Mundial del Turismo (2018), considera turismo sostenible a aquel que "tenga plenamente en cuenta sus impactos económicos, sociales y ambientales actuales y futuros, atendiendo a las necesidades de los visitantes, de la industria, el medioambiente y las comunidades de acogida". Las evidencias científicas muestran el alto protagonismo del turismo como responsable del Cambio Global (Cambio climático y social).

En el contexto cubano la aprobación en abril de 2017 por la Asamblea Nacional del Plan de Estado para el Enfrentamiento al Cambio climático conocido como Tarea Vida; evidencia la prioridad otorgada a este problema, cuestión que requiere de una transformación integral que abarque los principales sectores de la economía. Entre los sectores identificados en la Tarea ocho está el Turismo, incluido también en la propuesta preliminar de sectores estratégicos para la transformación productiva en Plan Nacional de Desarrollo al 2030.

Como parte de la Tarea Vida, el Ministerio de Educación y el de Educación Superior cubanos, aunque concentrarán sus acciones en tareas específicas, tienen de una manera indirecta relación con todas las tareas del plan nacional, por estar vinculados los contenidos escolares con las mismas y constituir parte orgánica de la preparación metodológica que se realiza en todas las instituciones del país, su tratamiento en las clases de las asignaturas y disciplinas en las instituciones educativas y los actuales trabajos del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

El modelo económico y social cubano actual requiere del sector turístico uno de los pivotes de la economía nacional, con todos los inconvenientes que ello pudiera conllevar, aspecto este no menospreciado por el Ministerio de Educación Superior, acerca del peligro ideológico de esta exposición continuada de nuestro pueblo al contacto directo con los visitantes de las sociedades de consumo.

El objetivo central de la carrera es formar un profesional con preparación integral, gran sensibilidad revolucionaria y altos valores de humanismo y solidaridad, de manera tal que le permitan gestionar servicios de excelencia, eficaces y eficientes que, como productos turísticos, se desarrollan en las actividades del turismo, los viajes y la hospitalidad. Este profesional se prepara como gestor en las actividades de turismo y viajes, por una parte y en las actividades de hospitalidad, por la otra, para poder atender el contenido esencial de la carrera.

El objeto de trabajo de la profesión es el conjunto de fenómenos y relaciones económicas, psicosociológicas, culturales y medioambientales que se generan entre los visitantes temporales, las entidades vinculadas a los viajes y las comunidades de acogida con motivo de su viajes y estancias en lugares diferentes a los de su residencia habitual.

La formación integral en los profesionales del turismo ante los retos que impone el Cambio climático requiere del reconocimiento de sus implicaciones o impactos en el desarrollo turístico requiere la articulación coherente de acciones que incluya los componentes: académico, laboral-investigativo y extensionista en correspondencia con el actual contexto en el que la educación debe favorecer los modos de actuación de este profesional ante los impactos generados, que les permitan asumirlos con responsabilidad y en correspondencia con el modelo económico cubano sobre la base de la protección de la identidad nacional, ante la que este autor retoma la valiosa experiencia de González (2015), para el proceso formativo extensionista y para implementar acciones comunitarias, el trabajo de Alfonso, et al. (2019), cuando se refiere a los cambios en la conciencia de la población sobre la preservación del medio ambiente.

Los resultados que se exponen constituyen una respuesta para incidir desde los procesos educativos para

abordar un contenido que aún presenta limitaciones en su tratamiento, a pesar de su necesidad para la carrera de Licenciatura en Turismo, en la que se forman los profesionales que tienen la responsabilidad de garantizar la sostenibilidad en este sector que presenta gran vulnerabilidad ante los impactos del Cambio climático actuales y proyectados, y se formula una estrategia como resultado científico.

DESARROLLO

Autores como Sánchez, et al. (2019); y García (2019), destacan que el diseño de una estrategia implica establecer acciones conscientes encaminadas al logro de un objetivo, siempre dirigidas a la solución 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, Valle (2010), la define como "un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación".

Muy valiosos los aportes teóricos de Jiménez, et al. (2017), en su estrategia pedagógica dirigida a contribuir a la educación para la percepción de riesgos de desastre en los estudiantes de secundaria básica, para dar respuesta a la demanda de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental de Cuba, que orienta priorizar dentro de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible que se realiza en todos los subsistema educacionales del país la preparación de la población en los temas de peligro, vulnerabilidad y riesgo.

La estrategia propuesta se realiza según los pasos siguientes:

1. Determinación de los fundamentos generales, exigencias, rasgos y componentes.
2. Diseño de las etapas con sus objetivos específicos, acciones y la forma de implementación en la práctica.

Fundamentación de la estrategia

El tratamiento al Cambio climático encuentra en las leyes, principios y categorías fundamentales del marxismo leninismo sus fundamentos filosóficos básicos, ya que estos permiten revelar su relación con otros problemas ambientales. Se asume la Filosofía Marxista Leninista, considerando como elementos esenciales el principio de la concatenación universal de los fenómenos, las categorías, causa y efecto, y el rasgo distintivo de la pedagogía cubana relacionado con que el hombre puede ser educado en interacción con el medio en el que se desarrolla.

La relación entre las categorías causa y efecto facilita una mejor interpretación del Cambio climático en el sector del turismo, desde la relación hombre-naturaleza-sociedad para la actuación sostenible del futuro profesional.

Los fundamentos sociológicos se expresan en el reconocimiento del Cambio climático como fenómeno y las demandas que emanan de la sociedad ante la necesidad de la formación de un profesional competente para enfrentar la tendencia a agudizarse de esta problemática. Para ello toma en consideración el modelo del profesional y las demandas sociales del sector turístico, el momento histórico concreto que vive el país, las funciones sociales que desempeña la universidad como centro rector de la formación del profesional del turismo y las potencialidades del proceso pedagógico en función de esta formación.

Asumir el enfoque histórico cultural de Vigotsky (1981), como fundamento psicológico, por su enfoque humanista a partir de que la educación es la que conduce al desarrollo, va delante del mismo –guiando, orientando, estimulando– y es aquella que tiene en cuenta para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y por niveles de desarrollo del sujeto. En tal sentido, se debe partir de lo conocido por el estudiante acerca del tema y la manera en que se incorporan y enriquecen los conocimientos, habilidades y valores respecto al Cambio climático y su articulación, jerarquizando estos con la Estrategia Curricular de Medio Ambiente. Se consideran los siguientes principios pedagógicos que rigen la dirección del proceso, enunciados también por Álvarez de Zayas (1998):

- Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.

Dirigir el proceso de manera científica requiere atender a contenidos esenciales con la posición ideológica que caracteriza a la Revolución Cubana, los lineamientos y políticas del Partido y del gobierno en el modelo socioeconómico cubano, las raíces ideológicas cubana, marxista leninista, martiana y fidelista, integradas al conocimiento de la historia y de la cultura del pueblo cubano y la formación de valores, para que los profesionales del turismo tengan pleno dominio del patrimonio natural e histórico-cultural cubano, y utilizarlo como recurso turístico, ante la globalización de los modelos neoliberales y consumistas que imponen las potencias desarrolladas.

- Principio de vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad.

Se concibe la formación del profesional del turismo, preparado para dar solución a los problemas profesionales que provengan de la práctica, cuando desarrollan sus ejercicios de prácticas prelaborales, donde aplican los diagnósticos pertinentes que les permiten conocer los impactos provocados por el Cambio climático, o por la propia actividad turística que también incrementan la huella del carbono.

- Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad.

Propicia la unidad dialéctica entre el conocimiento, las habilidades y los valores que se refuercen, para asumir conductas críticas ante los impactos que provocan las actividades turísticas y la creación de propuestas de solución avaladas por la ciencia, para ofertar servicios turísticos en armonía con en turismo responsable ante el Cambio climático.

- Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad del educando.

El proceso de formación del profesional del turismo estará dirigido hacia el desarrollo de la esfera cognitiva de la personalidad del profesional, integrado al desarrollo de los sentimientos de pertenencia por su labor y profesionalidad para enfrentar estos retos al tener una participación consciente y objetiva en su gestión y rechazar las conductas y posiciones irresponsables. Lo anterior permite que al graduarse puedan asumir posiciones responsables para enfrentar de forma adecuada las transformaciones que se requieran.

- Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.

Incorpora estrategias didácticas desarrolladoras para que los estudiantes produzcan los conocimientos tanto de forma individual como colectiva, a través de búsquedas individuales en sitios web acerca de impactos del Cambio climático y de buenas prácticas.

Los fundamentos pedagógicos se revelan en la integralidad de las acciones de cada una de las etapas de la estrategia, en las que la unidad entre lo instructivo y educativo van dirigidas a lograr, en última instancia, la formación de convicciones, actitudes y valores morales en la formación del profesional del turismo.

Constituyen exigencias pedagógicas o rasgos de la estrategia pedagógica las siguientes:

- La Educación para el Cambio climático puede lograrse mediante la premisa de que los contenidos relacionados con este problema medioambiental deben constituir un eje transversal en la formación del profesional en turismo, como sostiene Ocampo (2013), *"la incorporación de los ejes transversales implica la búsqueda de una formación más integral del profesional. También plantea un mejoramiento en la calidad de la oferta educativa, porque la transversalidad representa una herramienta para integrar los elementos académicos con los sociales y culturales"*.
- Se precisa la atención a las exigencias planteadas en el modelo del profesional de la carrera y a las necesidades del actual contexto relacionadas con el Cambio climático en el contexto local regional y sectorial desde los procesos formativos universitarios. La incorporación de la perspectiva de análisis local territorial-temporal-sectorial en los análisis que se realicen como expresión de su diferenciación geográfica y su dinámica o evolución.
- Resulta esencial el aprovechamiento de las potencialidades de las diferentes asignaturas y la articulación entre las habilidades intelectuales y prácticas relacionadas con el Cambio climático y las habilidades profesionales en la carrera, además de abarcar los componentes laboral, investigativo y extensionista, cuestión que debe favorecer la educación desde la instrucción y los modos de actuación responsables en vínculo con otros valores establecidos en el contexto de una formación humanista de este profesional.

En la Educación Superior cubana constituye una prioridad la educación integral de los futuros egresados, para que su futura actuación científica y tecnológica se encamine conscientemente hacia los Objetivos del Desarrollo Sostenible 2030. La estrategia curricular de Educación Ambiental es la vía utilizada para lograr estas aspiraciones, según apreciaciones de García (2015), en la cual resulta vital intencionar el Cambio climático y su vínculo con otros problemas medioambientales y la resiliencia ante estos, válidos para la carrera de Turismo.

En consecuencia, con lo anterior, la estrategia pedagógica propuesta presupone la elaboración de acciones que permitan el tratamiento al Cambio climático en la formación inicial del profesional desde una perspectiva local sostenible.

La coordinación entre el grupo desde el Consejo de Dirección de la Facultad, el colectivo de las disciplinas y asignaturas, y el colectivo de año y de carrera atendiendo a las características del Modelo del profesional permite:

- Organizar la práctica laboral de acuerdo con las necesidades y potencialidades de los estudiantes y las particularidades del contexto local.
- Generar un proceso educativo que favorece el análisis, la reflexión y valoración del Cambio climático y el actuar de forma responsable.

- Potenciar y enriquecer la actividad creadora de los estudiantes y del colectivo pedagógico.
- Insistir en los aspectos ético-morales y humanistas referidos a la relación hombre-naturaleza, Cambio climático.

La estructuración de la estrategia pedagógica tiene en cuenta los presupuestos teóricos desarrollados por Valle (2010), con las siguientes etapas:

Etapa de diagnóstico: permite conocer científicamente el estado real para determinar sus contradicciones, insuficiencias y logros, y en consecuencia trazar los objetivos que conducirán a la realidad deseada.

Etapa de planificación: comprende las acciones que con carácter de sistema facilitan el logro de los objetivos trazados para transformar el estado real en el estado deseado, las que deben ser flexibles y contextualizadas.

Etapa de ejecución: se desarrolla de acuerdo con la planificación realizada para permitir el logro de los objetivos de manera gradual, y en consecuencia asegura que se transite del estado real, al estado deseado.

Etapa de evaluación: se realiza antes, durante y al final de la implementación de la estrategia, con el fin de perfeccionarla.

Aunque estas etapas se analizan por separado, en la práctica se interrelacionan, pues durante todo el proceso de implementación se enriquecen y actualizan los fundamentos y el diagnóstico, y se ajustan las acciones para incorporar algunas no previstas inicialmente y perfeccionar otras en función de las condiciones existentes y a su objetivo general.

El objetivo general de la estrategia es contribuir al tratamiento del Cambio climático en la carrera de Licenciatura en Turismo y se estructura en dos componentes esenciales: el componente estructural, constituido por las etapas en las que se cumplen determinadas acciones en función de los objetivos trazados, y el componente funcional.

Primera etapa de diagnóstico.

Objetivo: caracterizar el estado del tratamiento al Cambio climático en la formación inicial del profesional en turismo. En ella se ejecutan las siguientes acciones.

Esta etapa se orienta hacia tres direcciones:

3. Analizar la intencionalidad y exigencias de los documentos rectores que posibilitan el tratamiento del Cambio climático desde los componentes académico, laboral investigativo y extensionista.
4. Diagnosticar el nivel de preparación del colectivo pedagógico para asumir la dirección del tratamiento a estos contenidos.
5. Determinar el estado del tratamiento del Cambio climático en los estudiantes.

Para el cumplimiento de esta acción es necesario:

a. Diseño de los instrumentos para evaluar el estado real.
b. Evaluar el estado real del colectivo pedagógico y de los estudiantes en los contenidos sobre el Cambio climático y la Tarea Vida.
c. Valorar colectivamente los resultados, lo que requiere de todo un proceso de análisis y síntesis de los datos recogidos para proyectar las acciones futuras.

Acciones

1. Caracterización del estado los contenidos sobre el Cambio climático y la Tarea Vida en lo académico, laboral- investigativo y extensionista.
2. Análisis de los resultados del diagnóstico en el Colectivo de año para determinar las necesidades y fortalezas existentes en los estudiantes y en el colectivo pedagógico para precisar las acciones que permitan atenderlas. Lo anterior determina su rol en el tratamiento a estos contenidos.
3. Familiarización con los estudiantes y docentes de primer año de la carrera Licenciatura en Turismo con los contenidos sobre el Cambio climático y la Tarea Vida y su efecto en el sector del turismo, con énfasis en el marco jurídico legal y otras carencias cognitivas, afectivas y comportamentales, las necesidades de preparación y fortalezas del colectivo pedagógico y las potencialidades del proceso formativo.

Fecha de cumplimiento: septiembre-octubre de 2016.

Ejecutores: Colectivo de carrera, Colectivo de Año y Disciplina por Asignatura.

Segunda etapa de planificación.

Objetivos:

1. Planear las acciones de intervención pedagógica dirigidas al tratamiento del Cambio climático y la Tarea Vida y su efecto en el sector del turismo desde lo académico, laboral, investigativo y extensionista.
2. Definir los contenidos del Cambio climático y la Tarea Vida en vínculo con las habilidades profesionales según modelo del profesional de la carrera de turismo.

En esta etapa el investigador, propicia que las acciones previstas aborden el análisis reflexivo de las necesidades y potencialidades identificadas en la etapa anterior, y se explican a continuación:

a. Planificación de la preparación del colectivo pedagógico para asumir la dirección del tratamiento del Cambio climático y la Tarea Vida y su efecto en el sector del turismo.

Acciones

1. Determinación de los contenidos básicos sobre Cambio climático y la Tarea Vida para la preparación del colectivo pedagógico sobre:

Según Addine, et al. (1998), el contenido es el elemento objetivador del proceso de enseñanza aprendizaje y da respuesta a ¿qué enseñar?, ¿qué aprender?, señalando además que corresponden a la parte de la cultura y experiencia social que deben apropiarse los estudiantes respondiendo a los objetivos propuestos.

Castellanos, et al. (2001), afirman que los contenidos constituyen núcleos o pilares básicos del aprendizaje de los estudiantes, por lo que la educación debe promover un desarrollo integral según afirman los programas y conferencias de la Unesco. Este componente responde a la interrogante ¿qué se aprende?

Álvarez de Zayas (1996), define que *"el contenido es el componente del proceso docente-educativo que expresa la configuración que este adopta al precisar, dentro del objeto, aquellos aspectos necesarios e imprescindibles para cumplimentar el objetivo y que se manifiesta en la selección de los elementos de la cultura y su estructura de los que debe apropiarse el estudiante para alcanzar los objetivos"*. (p. 20)

Este se selecciona de las ciencias, de las ramas del saber que existen, en fin, de la cultura que la humanidad ha desarrollado, y que mejor se adecua al fin que nos proponemos.

Entre los contenidos acerca del Cambio climático, se encuentran:

- Conceptos básicos derivados de las consideraciones generales para lograr el tratamiento del Cambio climático y la Tarea Vida y su efecto en el sector del turismo: tiempo, clima, resiliencia, entre otros.

El Cambio climático como problema ambiental, causas, consecuencias, responsables y vínculo con otros problemas medioambientales, estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgos de desastre realizados en la provincia, municipio y comunidad asociados al Cambio climático, que pueden contribuir a ampliar y actualizar la información para la dirección de la labor educativa en esta dirección, la base Jurídico legal relacionada con el Cambio climático con énfasis en el sector del turismo en Cuba como expresión de la voluntad política del estado cubano para su enfrentamiento y en el Sistema Nacional de Educación en Cuba.

Las habilidades intelectuales y prácticas relacionadas con el Cambio climático en vínculo con las profesionales que precisan identificar los principales impactos del Cambio climático para el sector turístico a partir de las vulnerabilidades detectadas, aplicar los instrumentos de gestión de riesgo a la labor profesional, clasificar los riesgos ambientales vinculados al Cambio climático, proponer acciones para su adaptación y/o mitigación, participar en tareas de proyectos de investigación sobre Cambio climático y/o emplear en los fundamentos de las investigaciones que realiza este aspecto con enfoque espacio temporal territorial al sector, socializar los resultados científicos en eventos y publicaciones y participar en acciones extensionistas en la comunidad intra y extrauniversitaria.

Se presta atención además a los valores relacionados con el Cambio climático en vínculo con los que precisa la formación del profesional como la responsabilidad con la protección del patrimonio natural y cultural e histórico y de identidad nacional, laboriosidad, patriotismo, humanismo y justicia, solidaridad y dignidad, el compromiso motivos e intereses, por el estudio de esta problemática.

En la formación del profesional del turismo, este refuerza conductas y valores encaminados no solo a despertar el interés y la responsabilidad ambiental ante la percepción del peligro que representa el Cambio climático para el desarrollo del turismo cubano, sino para apropiarse de herramientas metodológicas que le permitan prevenir dichos impactos y crear alternativas de adaptación mediante la oferta de nuevos productos turísticos a partir de las bondades climáticas del país, pero de manera responsable y sin degradar los recursos turísticos.

Los métodos que propicien el análisis, la reflexión, el debate y la implicación de los estudiantes en las actividades dirigidas a la educación para el tratamiento al Cambio climático y la Tarea Vida.

Los medios que se empleen deben ser actualizados, se requiere de mapas a diferentes escalas, sistemas de información geográfica, esquemas, tablas entre otros los cuales posibilitarán al profesor y al estudiante en formación evidenciar en los diferentes contextos espacio temporales con prioridad para el territorio con mayor objetividad los datos aportados por los organismos de la administración central de estado relacionados con el sector de turismo que posibilitan la localización geográfica del fenómeno y de la actividad turística.

Asimilación de los contenidos básicos sobre tratamiento al Cambio climático y la Tarea Vida por los estudiantes en

relación con las características del sector turístico y muy en consonancia con las características de las diferentes modalidades turísticas.

Procedimientos a tener en cuenta en el diseño de actividades de asimilación en las clases.

1. Diagnosticar la situación ambiental de la localidad en estrecha correlación con las características de las instalaciones hoteleras y modalidades turísticas de la región central.
2. Elaborar instrumentos para evaluar el estado de los conocimientos sobre el Cambio climático y la Tarea Vida desde los diferentes escenarios.
3. Diseñar actividades curriculares, extracurriculares y extensionistas atendiendo a los resultados del diagnóstico.
4. Emplear métodos y medios que propicien la implicación personal y el protagonismo de los estudiantes en el análisis del Cambio climático y la Tarea Vida promoviendo el debate, la reflexión, la valoración y la toma de decisiones lo que propicia la asimilación de los conocimientos.
5. Evaluar el impacto del tratamiento del Cambio climático y la Tarea Vida en el Sector del Turismo como proceso y como resultado.

Fecha de cumplimiento: septiembre-noviembre de 2016.

Ejecutores: Colectivo de carrera, Colectivo de año, asignatura y cursos optativos.

Tercera etapa de ejecución.

Objetivo: sistematizar los contenidos del Cambio climático y la Tarea Vida en vínculo con las habilidades profesionales.

En esta etapa el investigador lleva a vías de hecho la ejecución de las acciones planificadas, a fin de evaluarlas y reajustarlas según las necesidades, de manera que posibiliten transitar del estado real al estado deseado.

Para el logro de este objetivo se realizarán las acciones siguientes:

1. Ejecutar las acciones de intervención planificadas.

La ejecución de cada una de las acciones concebidas se sustenta la orientación de la acción, la ejecución y el control. En el primer momento se garantizará la motivación de los participantes hacia su ejecución, es necesario propiciar un ambiente positivo, que posibilite la participación y comprometimiento con la actividad orientada. La ejecución debe concebirse dentro del sistema de trabajo de la carrera y en el contexto del proceso formativo, lo cual se sustenta en el principio de la integración y no de la adición de acciones.

En esta etapa se implican el colectivo pedagógico, los estudiantes, y representantes de organismos e instituciones donde los estudiantes realizan su práctica laboral y se favorece el trabajo grupal mediante debates permanentes de discusión sobre los resultados obtenidos, tanto en el plano individual como colectivo, lo que permite una constante retroalimentación.

El colectivo de año juega un rol fundamental para asumir la dirección del tratamiento al Cambio climático como contenido del proceso formativo a desarrollar; en un primer momento se realizará un taller científico-metodológico, posteriormente cada asignatura presentará su plan de acciones para dar tratamiento al mismo desde la perspectiva de las diferentes modalidades turísticas que lo faciliten. Una vez concluida la preparación del colectivo de carrera se procede a su ejecución.

2. Control y seguimiento de los resultados del proceso de implementación de las actividades.

Esta acción es importante para el logro del objetivo de la etapa, y del objetivo general de la estrategia, los integrantes de la carrera se desempeñen como responsables de las acciones, contarán con un registro de seguimiento a su cumplimiento en el que expresarán los criterios valorativos de la actividad, tanto individuales como colectivos.

Los resultados del control y seguimiento de las acciones de intervención aplicadas serán valorados en el Colectivo de año, en los Colectivos de asignatura y la asamblea de integralidad y en la reunión del departamento de la carrera al culminar cada mes.

Cuarta etapa de evaluación

Objetivos estratégicos:

1. Evaluar la efectividad de las acciones estratégicas diseñadas.
2. Rectificar y rediseñar las acciones estratégicas diseñadas en caso de obtener resultados no deseados.

En la evaluación intervienen los participantes y se realizan las acciones siguientes:

1. Evaluación de la preparación del colectivo pedagógico para asumir la dirección del proceso, así como el cumplimiento de las funciones asignadas en la estrategia pedagógica.

Se realizará a partir de los resultados de los talleres metodológicos, para lo cual se planificarán: visitas a los colectivos de asignaturas para constatar la realización de los análisis metodológicos, muestreo de planes de clases

para controlar cómo se tienen en cuenta los procedimientos establecidos para elaborar las actividades, y observación al comportamiento que manifiestan los profesores durante la dirección de las actividades curriculares y extra-curriculares.

2. Evaluación de los contenidos del Cambio climático en los estudiantes durante la implementación de la estrategia pedagógica.

La transformación lograda en los estudiantes se constata mediante la aplicación de los instrumentos de recogida de información que en cada momento que se considere pertinente utilizar. Es importante el seguimiento al diagnóstico, atendiendo a las transformaciones que se producen por lo que será necesaria la planificación de comprobaciones y los diagnósticos que realcen, las propuestas que realicen en las entidades en que realizan su práctica laboral.

Se realizarán, además, observaciones al sistema de clases y en cada una de ellas se registrarán las intervenciones que realizan los estudiantes y el impacto de las actividades planificadas, además del comportamiento que evidencian en las actividades extracurriculares y curriculares que se desarrollan; así como la motivación e interés durante su desarrollo.

Finalmente se evalúa la estrategia pedagógica, en correspondencia con el cumplimiento de las acciones planificadas en cada una de las etapas mediante la identificación de logros e insatisfacciones que permitan proyectar otras acciones o mejorar las realizadas que serán incorporadas como indicadores de la evaluación del componente educativo en las reuniones de brigada, empleando coevaluación mediante la auto-evaluación como procedimientos fundamentales. El colectivo pedagógico también se autoevalúa con el propósito de valorar su preparación y proponer nuevas acciones de mejoramiento, aspectos que pueden abordarse en las reuniones del Departamento de Turismo, Carrera o de Año y Disciplinas.

Componente funcional de la estrategia. El cumplimiento del objetivo general de la estrategia pedagógica y los específicos de cada una de las etapas, es el resultado de un proceso gestado, planificado y ejecutado desde el interior de la Carrera y participan como principales protagonistas, el Consejo de Dirección de la Facultad; el colectivo pedagógico de la carrera de Licenciatura en Turismo, el colectivo de las disciplinas y asignaturas, a partir de las funciones y responsabilidades que les corresponden en dicho proceso y las precisiones del Modelo del profesional de la carrera.

Dentro de las funciones generales de los participantes relacionados están:

- Participar en el diseño, aplicación y evaluación del diagnóstico que permite determinar el estado real del grupo referente al Cambio climático.
- Proyectar y ejecutar las acciones de la estrategia pedagógica, ofreciendo recomendaciones para su mejora.
- Evaluar las transformaciones que se producen en la preparación del colectivo de año y los estudiantes.

Los agentes que conforman el componente funcional de la estrategia y que ejecutan las diferentes acciones son:

- El grupo de estudiantes de la carrera Licenciatura en Turismo es la muestra objeto de investigación y donde tiene lugar la ejecución de las diferentes acciones.
- El Consejo de Dirección de la Facultad. Aprueba y evalúa la implementación de la estrategia, es en esta reunión donde se acuerda y determina la definición de los integrantes y funciones.
- El Colectivo de año: contextualiza las acciones proyectadas al año, hasta llegar a integrarse a los proyectos educativos de la carrera.
- El Colectivo de carrera: aprueba las proyecciones del trabajo, dirige y realiza su control y las evaluaciones del proceso.
- El Colectivo de la disciplina y asignatura: ejecuta las diferentes acciones con todos los profesores que ejercen influencia en los estudiantes y prepara al colectivo pedagógico.

Resultados de la implementación en la práctica de la estrategia.

La misma se realiza entre los años 2016/2020. El investigador junto al Jefe del Departamento y de Carrera de turismo, analizaron la caracterización del modelo del profesional en correspondencia con el objeto de la profesión, el currículo de la carrera, el contenido de las asignaturas y cursos optativos que se imparten para ver las potencialidades del tratamiento a los contenidos del Cambio climático y la proyección en el gráfico docente de los mismos en los componentes universitarios, realizaron propuestas para la inclusión de contenidos desde la perspectiva de un currículo flexible.

Se realizó el análisis para el ciclo de las ciencias básicas, en el proceso de formación como Licenciado en Turismo, empleando el Cronograma de Repetición de estímulo, Hernández (2014), quien sostiene que los conocimientos se introducen y definen, y posteriormente se controlan y refuerzan, o sea se repite el estímulo, utilizado por el autor, representa en qué momento se introducen los contenidos relacionados con el Cambio climático, su gestión y

cuando se evalúa o controlan los resultados, y el componente afectivo estrechamente vinculado con el cognitivo.

Los profesores comenzaron a orientar a sus estudiantes a visitar sitios web o navegar en busca de artículos o noticias relevantes sobre el tema, pero relacionadas con el Turismo, revisar artículos y resultados de proyectos de investigación y bibliografía actualizada sobre el tema, se intencionó el trabajo con el banco de problemas profesionales, vinculados al sector y/o sus prioridades, así como los del Cambio climático con el fin de ir motivando a los estudiantes a realizar investigaciones en esta área.

En el componente académico, el objetivo consistió en insertar los contenidos del Cambio climático y su gestión desde cada componente: académico-investigativo-laboral y extensionista en todas las disciplinas, asignaturas y cursos optativos, y de la estrategia curricular de Medio Ambiente, se proyecta abordar el Cambio climático, jerarquizado como eje transversal y con un enfoque espacio-temporal-sectorial, el investigador con los estudiantes del segundo año de la carrera desde la asignatura de Geografía Turística y Patrimonio Natural, en el tema Elementos naturales. Clima de Cuba, como uno de los factores climáticos se definieron los conceptos acerca del Cambio climático, origen e impactos en el turismo, los que se articulan con las habilidades profesionales empleando para ello métodos de enseñanza que propiciaron aprendizajes.

Se intencionan los contenidos relacionados con el Cambio climático en los diferentes componentes universitarios y su articulación con el perfil del profesional del turismo y las habilidades profesionales como eje transversal en el currículo de la carrera a partir de la jerarquización de los contenidos de la estrategia curricular de Medio Ambiente en que los conocimientos adquiridos son utilizados para abordar los que ahora se definen, con nuevas herramientas y procedimientos metodológicos en la práctica para transformarla, produciendo propuestas de solución responsables ante los impactos del Cambio climático tanto de origen natural y como los antrópicos con énfasis para el sector.

El investigador con los 21 estudiantes del cuarto año que seleccionan el curso electivo de Ecoturismo, intencionó y logró que en seminarios y trabajos de curso los estudiantes rediseñen nuevos productos turísticos a partir de las potencialidades de la biodiversidad cubana, a causa del declive de los destinos turísticos o por impactos del Cambio climático o minimizando los que provocan las actividades turísticas irresponsables.

En el componente Laboral, el 100 % de los estudiantes en sus prácticas de familiarización en entidades turísticas, desde el primer año de la carrera, diagnosticaron a los directivos y trabajadores y los impactos acerca de los impactos ambientales provocados,

En el componente investigativo, se logró la aprobación del proyecto institucional Adaptación al Cambio climático en el Turismo de la provincia de Villa Clara, que antes ningún estudiante investigaba sobre el tema y después del total 12 se incorporaron al Grupo Científico Estudiantil, del referido proyecto, lográndose también la incorporación de profesores.

La revisión de Trabajos de Diploma defendidos antes del curso escolar 2014-2015 permitió constatar que no existen evidencias de investigaciones que utilizaran como fundamentos o en el título dicho tema y después el 100 % de los trabajos de curso de la Optativa Ecoturismo, utilizaron elementos del banco de problemas y diagnósticos aplicados durante sus prácticas laborales, en las entidades donde fueron ubicados.

Si antes del 2016-2017 un solo estudiante investigó sobre el tema para su trabajo de diploma, posteriormente hasta el curso 2019-2020 se contabilizan 98 trabajos de curso solamente en las asignaturas y cursos optativos de Geografía Turística y Patrimonio Natural y Gestión ambiental en el turismo, en las demás también se tomó en cuenta en sus fundamentos teóricos y situación problemática.

La aplicación de entrevistas, encuestas y revisión documental permitió corroborar la existencia antes, de un solo estudiante sensibilizado y comprometido con la solución de problemas ambientales en las actividades turísticas, mientras que después del curso escolar 2016-2017.

Se totalizan 12 resultados científicos inscriptos en el CTI de la Universidad con sus correspondientes avales de impacto ambiental otorgados por las entidades turísticas para las cuales fueron dirigidos sus trabajos y en el curso 2019-2020 un total de 21

En el componente extensionista, antes los estudiantes no participaban en círculos de interés comunitario para enfrentar los impactos del Cambio climático y después del curso 2014-2015 se constituyó uno en la Escuela Primaria Marcelo Salado de la Comunidad Universitaria con la participación de 6 estudiantes, donde impartieron charlas sobre el tema a padres y alumnos.

CONCLUSIONES

La estrategia pedagógica para la carrera de Licenciatura en Turismo, consta de un componente estructural dividido en etapas y uno funcional, que se desarrolló por los diferentes procesos educativos universitarios, jerarquizando al Cambio climático como un eje transversal y con

un enfoque espacio-temporal-sectorial, vinculado con los modos de actuación del profesional.

Se implementó en la carrera de Licenciatura en Turismo de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, durante los cursos 2016-2020 en la cual se proyectaron acciones para los diferentes componentes de formación con un grupo de 35 estudiantes, resultando un aumento sustancial de participación de estos en acciones investigativas, académicas, laborales y extensionistas relacionadas con el fenómeno climático y su gestión, que contribuyeron al fortalecimiento de los valores en los futuros profesionales del turismo, y que requirieron la participación del colectivo pedagógico en general a través de talleres metodológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine Fernández, F., Ginoris Quesada, O., Armas Sixto, C., Martínez Rubio, B., Tabares Arévalo, R., Urbay Rodríguez, M. (1998). ***Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje***. IPLAC.

Alfonso Serafín, A. C., Martínez Verde, A. R., & De Oliveira Constantino, A. (2019). Impacto de los principios de Paulo Freire en una experiencia educativa comunitaria. ***Revista Conrado, 15***(66), 98-103.

Álvarez de Zayas, C. (1998). ***Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana***. MES.

Álvarez Zayas, C. (1996). ***Hacia una escuela de excelencia***. Academia.

Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M.J., Silverio, M., Reinoso, C., & García, C. (2001). ***Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador***. Colección Proyectos. ISPEJV.

Díaz, P. (2018). ***Cambio climático y turismo responsable***. Centro de Investigación, Divulgación e Innovación Turística de Ostelea (IDITUR). http://www.aept.org/archivos/documentos/cambio_climatico_y_turismo_responsable.pdf

García Martínez, J. L. (2015). ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de la estrategia curricular de medio ambiente ante los retos impuestos por el cambio climático? ***Revista Conrado***, 11(51).

González Moreno, M. (2015). Estrategia de asesoramiento metodológico de extensión universitaria en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. ***Congreso Universidad 2015***. http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/view/910

Hernández Sampieri, R. (2014). ***Metodología de la investigación***. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A

Jiménez-Denis, O., Villalón-Legrá, G., & Evora-Larios, O. (2017). La educación para la percepción del riesgo de desastres como una prioridad del trabajo educativo en las escuelas de Cuba. ***Revista electrónica Educare, 21(3),*** 1-12.

Lenzen, M., Sun, Y. Y., & Faturay, F. (2018). La huella de carbono del turismo global. ***Nature Clim Change,*** 8, 522-528.

Murillo, K. (2017). ***El turismo frente al cambio climático***. LatinClima. Red de Comunicación en Cambio Climático. https://latinclima.org/articulos/el-turismo-frente-al-cambio-climatico

Ocampo Hernández, C. (2013). La incorporación de la transversalidad en el diseño curricular de la Universidad Estatal a Distancia. ***Actualidades Investigativas en Educación***, ***13(3),*** 342-368.

Organización de las Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. ONU. ,https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Organización Mundial del Turismo. (2018). ***Objetivos del Desarrollo Sostenible***. OMT. https://www.unwto.org/es/desarrollo-sostenible

Sánchez-Otero, M., García-Guiliany, J., Steffens-Sanabria, E., & Hernández Palma, H. (2019). Estrategias pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación. ***Información tecnológica, 30***(3), 277-286.

Valle, A. (2010). ***La investigación pedagógica. Otra mirada***. Pueblo y Educación.

Vigotsky, L.S. (1981) ***Pensamiento y Lenguaje***. Pueblo y Educación.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

32

COMPETENCIAS DEL TUTOR ONLINE UNIANDES Y DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS SUPERIORES EN ESTUDIANTES DE DERECHO

UNIANDES ONLINE TUTOR COMPETENCIES AND DEVELOPMENT OF HIGHER COGNITIVE SKILLS IN LAW STUDENTS

Rously Eedyah Atencio González[1]
E-mail: uq.rouslyatencio@uniandes.du.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6845-1631
Cesar Elías Paucar Paucar[1]
E-mail: uq.cesarpaucar@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2624-0427
Luis Antonio Rivera Velazco[1]
E-mail: uq.luisrivera@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2094-9566
[1] Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Atencio González, R. E., Paucar Paucar, C. E., & Rivera Velazco, L. A. (2021). Competencias del tutor online Uniandes y desarrollo de habilidades cognitivas superiores en estudiantes de Derecho. ***Revista Conrado, 17(82)***, 278-285.

RESUMEN

Este artículo pretende analizar las competencias del tutor online UNIANDES y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en estudiantes de derecho. Enfoque positivista, cuantitativo. Tipo de investigación asociativa, diseño no experimental, transeccional de campo. Población representada por 21 tutores online y 400 participantes. Técnica observación por encuesta, dos instrumentos en línea, tipo escala, Likert, sometidos a la validez de cinco expertos; la confiabilidad por alfa de Cronbach. Entre los resultados se evidencia, que los tutores en línea UNIANDES tienen desarrolladas competencias tecnológicas y tutoriales medias y los estudiantes cuentan con la habilidad cognitiva superior de pensamiento crítico, como la más desarrollada y se concluye que no existe asociación entre las variables.

Palabras clave:

Competencias, básicas, medias, avanzadas, habilidades cognitivas superiores.

ABSTRACT

This article aims to analyze the competences of the UNIANDES online tutor and the development of higher cognitive abilities in law students. Positivist, quantitative approach. Type of associative research, non-experimental design, field transectional. Population represented by 21 online tutors and 400 participants. Observation technique by survey, two online instruments, scale type, Likert, submitted to the validity of five experts; reliability by Cronbach's alpha. Among the results, it is evident that the UNIANDES online tutors have developed technological skills and medium tutorials and the students have the superior cognitive ability of critical thinking, as the most developed and it is concluded that there is no association between the variables.

Keywords:

Competences, basic, medium, advanced, superior cognitive abilities.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad y a un ritmo vertiginoso, la educación virtual ha alcanzado un lugar privilegiado como modalidad de estudios universitaria; realidad a la que la Universidad Autónoma de Los Andes (UNIANDES) no ha querido escapar, en ese sentido, para que los procesos que se llevan a cabo en ella sean efectivos, es necesario que los docentes tutores en línea, específicamente los de la carrera de Derecho, cuenten con una serie de competencias que les permitan evitar, que esta modalidad se convierta en una simple prolongación de la tradicional, en un medio virtual.

Es por ello, que estos profesionales necesitan conocer y dejar de lado la resistencia al cambio, explotando al máximo las posibilidades, que los recursos tecnológicos brindan con el fin de lograr todas y cada una de las vías de interactividad didáctica mediadas por las tecnologías; lo cual le permitiría la comunicación docente – estudiante, pudiendo ofrecer un apoyo optimo en las diferentes fases que se presentan en la educación virtual.

Para que los estudiantes de la carrera de Derecho, desarrollen las habilidades cognitivas necesarias para desenvolverse en el medio virtual, los docentes no solo deben tener competencias tecnológicas sino otras, que les permitan a los estudiantes trabajar de manera colaborativa, resolver problemas, tomar decisiones, desarrollar pensamiento crítico y creativo, de forma que se constituyan en fuerza activa y en sujetos eficaces en el campo laboral y que en UNIANDES salgan con esas competencias adquiridas pero que sobre todo las pongan en práctica.

La llamada sociedad del conocimiento o de la información, requiere el desarrollo de competencias novedosas en los docentes encargados de la tutoría de estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje, desde el ambiente virtual de la UNIANDES debe buscarse que ellos se preparen académicamente para poder ingresar en el mercado laboral, no sin antes haber logrado el desarrollo de habilidades necesarias tales como las cognitivas de orden superior. Para ello los tutores en línea de la carrera de Derecho deben poseer, no sólo competencias tecnológicas sino también relacionales, así como también actitudes orientadas a lograr una interacción efectiva, teniendo como fin último el aprendizaje.

Aunado a lo antes dicho, se considera que estas tecnologías, han contribuido a cambios en la actividad docente y en la transmisión del conocimiento, lográndose el aprendizaje por medios electrónicos, permitiendo la formación de estudiantes con las habilidades necesarias para aportar soluciones oportunas a las necesidades y problemas de su entorno social.

Rivoir & Morales (2019), consideran que la tecnología digital ha transformado todos los aspectos de la vida; es por ello que los estudiantes deben poseer las mencionadas habilidades cognitivas superiores específicas, propias de la construcción del conocimiento; lo cual podría lograrse si los tutores en línea cuentan con competencias para poder desempeñarse en entornos virtuales.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), presentó el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC el cual precisa la redefinición de la función de los docentes en cuanto a la planificación y aplicación de esas tecnologías, que permita cambiar y mejorar el aprendizaje y en donde los sistemas educativos deben procurar actualizar y mejorar continuamente la preparación y la formación profesional del personal docente y a su vez velar por que todos los profesores puedan sacar partido de la tecnología con fines educativos.

Continuando con lo que se viene tratando, Campirán (2017), considera que es posible mediar el desarrollo del pensamiento crítico, que es una de las habilidades cognitivas de orden superior, a través de una correcta didáctica del docente y siempre y cuando esté interesado en ello, siempre enfocado en lograr que el estudiante sea capaz de tomar decisiones y resolver problemas.

Siguiendo con lo anterior, en la República del Ecuador, Yot & Marcelo (2013), plantean que los tutores invierten sus esfuerzos en motivar la participación del alumnado y favorecer la comunicación en las diferentes herramientas que tienen a su alcance, mediante las cuales además se hace efectivo el acompañamiento y la asistencia al alumno. El 79.8% de los tutores encuestados manifiesta que un tutor tiene que saber crear un ambiente de aprendizaje agradable y favorecer la formación de una comunidad de aprendizaje entre el alumnado, promoviendo la participación tareas y competencias del tutor online y la retroacción positiva.

Por su parte, en el cantón Quevedo de la Provincia de Los Ríos, específicamente en la carrera de Derecho de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes (UNIANDES), la cual cuenta con la modalidad educativa a distancia, probablemente los tutores en línea no cuenten con competencias tales como: gestionar y usar recursos tecnológicos; conocer y usar la plataforma tecnológica; quizás no proporcionan asistencia técnico profesional a los participantes; no manejan las herramientas de comunicación necesarias en esta modalidad de estudio; pudiendo no elegir el sistema de tutoría adecuado para tales efectos.

Por otra parte, pareciera que los estudiantes de las mencionadas especializaciones en la universidad seleccionada no tengan suficientemente desarrolladas las habilidades cognitivas superiores tales como, toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento creativo, ni pensamiento crítico. Posiblemente no empleen adecuadamente los procesos del desarrollo de dichas habilidades, a saber, directivas, ejecutivas y de adquisición del conocimiento. Posiblemente los estudiantes utilizan como única habilidad cognitiva, tomar notas y memorizar los apuntes para los distintos tipos de evaluaciones.

La situación antes descrita podría deberse, a que los tutores en línea tengan debilidades en cuanto a competencias que pueden medir aspectos comunicativos, pedagógicos, psicológicos y técnicos que le permitan establecer claramente, los objetivos que el estudiante debe alcanzar y las habilidades cognitivas superiores que deben desarrollar (Sánchez, et al., 2007).

De continuar la situación planteada, es probable que los tutores en línea sigan adoleciendo de las competencias necesarias para establecer la manera de contribuir a consolidar los contenidos educativos en esta modalidad de estudio, no estimularán quizás la participación de los estudiantes en las e-actividades o actividades en línea planificadas, no lográndose posiblemente el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores esperadas.

A la luz de los conocimientos actuales, todo estudiante está en capacidad de mejorar su potencial intelectual y aprender, si participa en experiencias de aprendizaje en línea, donde se convierte en centro del proceso educativo, puesto que se pasa del modelo, el docente que enseña, por el de tutor convertido en mediador o facilitador de ese aprendizaje, necesitando de competencias que le permitan actuar adecuadamente para lograr el desarrollo de habilidades de los participantes en ese entorno de aprendizaje.

Con base a lo anterior, esta investigación se justifica desde un punto de vista teórico, metodológico, práctico y social. Se tiene así que, desde un punto de vista teórico, se afianzarán las teorías referentes a las competencias del docente tutor en línea por una parte y por la otra, las que apoyan o sustentan las habilidades cognitivas superiores; pudiendo surgir nuevos conocimientos que enriquezcan el acervo científico actual.

Desde un punto de vista metodológico, se justifica esta investigación puesto que se convertirá en antecedente de futuras investigaciones que manejen las variables. De igual manera, presentará una lista bastante amplia sobre autores de investigaciones similares, contribuyendo con ello a la construcción de las bases teóricas. Se podrá contar con un instrumento de recolección de datos validado y confiable que podrá servir de modelo para la construcción de los ítems.

Desde un punto de vista práctico, se justifica para los estudiantes o participantes, puesto que el desarrollo de habilidades cognitivas superiores será de gran valor en su desenvolvimiento académico, personal, social, logrando éxito en todo lo que se proponga sobre todo en su rendimiento académico y permanencia en la modalidad a distancia.

De igual manera, para los docentes que se desempeñan como tutores en línea, esta investigación le permitirá conocer cuáles son las competencias que deben tener para poder formar parte de esta modalidad de estudio; de manera tal que se preocupen en apoyar el trabajo de los estudiantes tanto individual como grupalmente; atendiendo las dificultades que se le puedan presentar al participar en un curso en línea.

Desde un punto de vista social, se justifica esta investigación puesto que el aprendizaje en ambientes a distancia ha transformado el proceso educativo; desde la rigidez de las paredes del aula con un actor que enseña y otro que acumula conocimiento, a una escuela sin paredes; todo lo cual implica un compromiso para el tutor como mediador de los aprendizajes y para el estudiante como constructor de su propio conocimiento.

De manera tal, que los involucrados podrán vencer las barreras de la distancia y el tiempo. El contar con tutores en línea competentes y sobre todo comprometidos, asegurará en gran medida que la sociedad cuente con individuos hábiles para resolver los distintos problemas que se les presenten, capaces de pensar críticamente y tomar decisiones pertinentes en cualquier ámbito que se desenvuelva.

Es por todo lo anterior, que se propone este artículo, a fin de determinar la asociación entre las competencias del tutor en línea y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en estudiantes de la modalidad online en la carrera de Derecho de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes (UNIANDES).

Continuando con lo que se viene tratando, a criterio de Mora (2010), el docente tutor en línea es aquel que adecua una serie de características que fomenten la correcta mediación en los entornos virtuales, aprovechando todas las potencialidades de ellos y en donde se requiere por su parte tener una serie de conocimientos y competencias en el correcto uso de las nuevas tecnologías y sobre

todo la mediación pedagógica, que ha de desarrollar en estos espacios.

Por su parte, Conesa (2017), define el término tutor en línea, como aquel que cuenta con características comunes a los tutores presenciales, pero que a su vez deben poseer una serie de cualidades específicas para adaptarse a las condiciones de los entornos online y a distancia, desarrollando funciones pedagógicas, sociales, de gestión y técnicas

Con respecto a las competencias del tutor en línea, Chacón (2021), opina que a estos profesionales se les plantean nuevas competencias y habilidades, en consecuencia, deben, adicional a las competencias existentes, desarrollar otras competencias que lo formen como un guía y orientador y que contribuya al aprendizaje de forma autónoma en el estudiante, aprovechando para ello los recursos de las TIC, y los beneficios de los espacios donde se desarrolla su acción tutorial.

A criterio de Goicochea & Gómez (2021), la educación en línea cada vez demanda más docentes que usen estrategias educativas en los entornos en línea, para lograr estimular y evaluar a los estudiantes y a su vez estos, deben contar con aptitudes, competencias y destrezas que les permita desarrollar cabalmente sus funciones como tutores virtuales y facilitadores de contenidos.

Con respecto a las competencias digitales, sin lugar a dudas, serían para Centeno-Camaal (2021), aquellas capacidades y habilidades que llevan al docente a la aplicación didáctica de las tecnologías en el desarrollo del proceso instruccional, las cuales son parte fundamental del perfil de los docentes para lograr un aprendizaje integral de sus estudiantes.

Cabe señalar, que según Ferrari & Digcomp (2013), las competencias digitales en los docentes implican adoptar cinco dimensiones, entre las cuales se mencionan: la información, comunicación, creación de contenido, seguridad y solución de problemas, que, si bien es cierto esta última, está ligada al pensamiento creativo como habilidad cognitiva superior (Viñals & Cuenca, 2016).

Dentro de este contexto, las competencias tutoriales se refieren a la habilidad que deben poseer los docentes en línea para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje más interactivo, lograr el aprendizaje del alumnado desde lo cognitivo y formativo, así como la motivación y orientación del alumnado mediante el uso adecuado de las TIC, creando ambientes de aprendizaje divertidos y motivadores.

La situación de confinamiento pandemia y teletrabajo, ha generado la necesidad de que los docentes se capaciten en la docencia virtual y hayan debido adaptarse a las exigencias de estos ambientes de aprendizaje, donde han de desarrollar ciertas competencias y estar preparados para trabajar en distintas plataformas virtuales, ser capaces de generar sus propios contenidos interactivos en línea, entre otras.

Con referencia, a las habilidades cognitivas superiores, a criterio de Báez & Onrubia (2015), resulta interesante resaltar que son aquellas que liberan a los estudiantes de interpretaciones académicas orientadas por el docente y los distintos textos educativos, donde ellos mismos han de estar conscientes de cómo, cuándo y por qué usar los recursos de aprendizaje

En cuanto a lo que se hace referencia, las habilidades cognitivas superiores permiten al estudiante una aplicación de lo aprendido en clase, a futuro y en la vida cotidiana; dichas habilidades deben adquirirse en educación media, especialmente puesto que son imprescindibles para el futuro estudiante universitario.

En esta dirección, cabe destacar según Pérez (2014), citado por Báez & Onrubia (2015), existen habilidades cognitivas superiores en las que incluyen: Pensamiento crítico, resolución de problemas y pensamiento creativo. En este sentido el pensamiento crítico en un estudiante le permite evaluar, analizar, emitir juicios u opiniones, desarrollando la metacognición. Donde la resolución de problemas en el estudiante le debe permitir generar procesos donde combinando elementos, reglas y técnicas previamente adquiridas le permitan solucionar situaciones nuevas.

Para Tamayo, et al. (2015), el pensamiento crítico, como habilidad cognitiva superior, implica en el estudiante el desarrollo de destrezas como: interpretación, evaluación, inferencia, análisis, donde la auto regulación es la más importante, porque le permite al estudiante ir a otros niveles de pensamiento, donde la revisión y exploración es fundamental.

A criterio del Ministerio de Educación de Ecuador 2020, citado por Coronel (2021), el pensamiento crítico forma parte del currículo priorizado, en cual este debe ser fomentado, así como la empatía, valores y la correcta utilización de las herramientas tecnológicas, siendo este tipo de pensamiento una de las habilidades cognitivas superiores que debe el docente en línea, preocuparse por desarrollar en sus estudiantes.

Por otro lado, el pensamiento creativo como otra habilidad cognitiva superior, le permite al estudiante estar en capacidad de generar ideas novedosas e innovadoras valiosas y útiles que aporten a la sociedad generando

productos que sean aceptados e innovadores dentro del contexto sociocultural donde el estudiante se desarrolle, haciéndose sensible a los problemas y lagunas del conocimiento.

En este orden el pensamiento creativo, según Báez & Onrubia (2015), involucra el ser capaz de generar nuevas ideas, siendo esto una característica fundamental en los estudiantes de la actualidad en todo un marco de las sociedades modernas, donde cada vez se desenvuelven en escenarios más exigentes, siendo este una de las dimensiones claves del pensamiento en contextos educativos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para procesar la información recolectada, se utilizó la estadística descriptiva, mediante el cálculo de las frecuencias absolutas, frecuencias relativas, medias de ítems, indicadores, dimensiones y variables. Resulta importante aclarar que, a pesar de todos esos cálculos, el análisis se centrará en la media.

Por otra parte, para calcular la asociación entre las variables se acudirá al uso del estadístico Omega al cuadrado (w^2) el cual es utilizado según Tolson (1980), para establecer la relación o asociación entre dos variables independientes, medidas en grupos con poblaciones diferentes (docentes tutores en línea y estudiantes) y con un número de elementos diferentes (quince tutores y cincuenta estudiantes).

Finalmente, para el análisis de las medias referidas a las Competencias del tutor en línea, y las medias referidas al desarrollo de habilidades cognitivas superiores, se utilizaron los siguientes baremos (Tabla 1 y 2):

Tabla 1. Baremo para el análisis de las medias (Competencias del docente tutor en línea).

Nivel	Rango	Categoría
1	1 – 1.8	Incompetente
2	1.9 – 2.7	Poco competente
3	2.8 – 3.6	Medianamente competente
4	3.7 – 4.5	Bastante competente
5	4.6 _ 5.0	Muy Competente

Tabla 2. Baremo para el análisis de las medias (Desarrollo de habilidades cognitivas superiores en los participantes).

Nivel	Rango	Categoría
1	1 – 1.8	Sin desarrollar
2	1.9 – 2.7	Poco desarrolladas
3	2.8 – 3.6	Medianamente desarrolladas
4	3.7 – 4.5	Desarrolladas
5	4.6 _ 5.0	Muy desarrolladas

El tipo de investigación es descriptiva, asociativa; el diseño fue no experimental, de campo, transeccional descriptivo. La población estuvo representada por 21 docentes tutores en línea y 190 participantes de la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes (UNIANDES).

Técnica observación mediante encuesta. Los instrumentos fueron tipo escala de Likert, el primero quedó conformado por 28 ítems con 5 alternativas de respuesta y permitió medir las competencias tecnológicas y tutoriales del docente tutor en línea; fue administrado a través de correo electrónico. El segundo instrumento quedó conformado por 32 ítems con 5 alternativas de respuesta, permitió medir el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con referencia a los resultados, puede apreciarse, que los docentes tutores en línea de la carrera de Derecho, contestaron en un 18% tener desarrolladas las competencias tecnológicas medias, contrario al 2% que contestaron muy en desacuerdo.

Con respecto a las competencias tutoriales comunicativas el 18% consideró estar muy de acuerdo en contar con competencias comunicativas, contrario al 0% que consideró muy en desacuerdo. Para las competencias pedagógicas el 8% estuvo muy de acuerdo, mientras que el 2% estuvo muy en desacuerdo, en considerar tenerlas desarrolladas. En el caso de las competencias de retroalimentación el 16% consideró estar muy de acuerdo contrario al 0% que consideró en desacuerdo.

Estos datos no coinciden con lo planteado por Monereo & Pozo (2007), que consideran que las competencias de los tutores son mínimas o simples lo cual no les permite desempeñarse en los entornos donde interactúan (Figura 1).

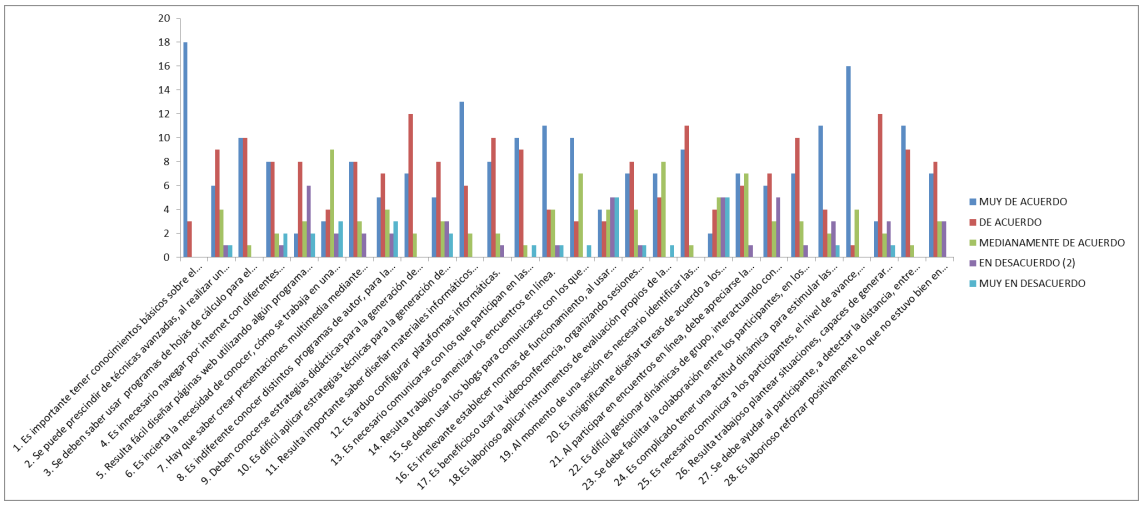


Figura 1. Datos de los tutores en línea.

En el caso de los estudiantes de la carrera de Derecho, como se observa en el gráfico 2 al final del punto, para las habilidades de pensamiento crítico el 83% contestó poseer esta habilidad de explicación, contrario al 24% que estuvieron muy en desacuerdo. Para habilidades de toma de decisiones el 55% estuvo muy de acuerdo en hacer uso de ella, contrario al 46% manifestó estar muy en desacuerdo. En el caso de la Observación 58% contestó muy de acuerdo en poseer esta habilidad, contrario al 10% que manifestó no poseerla. Para el análisis el 58% manifestó saber aplicar esa habilidad, contrario al 13% que estuvo muy en desacuerdo. En el caso de la habilidad evaluación de alternativas 70% manifestó muy de acuerdo contrario al 15% que opinó lo contrario.

Se tiene entonces que de las habilidades de pensamiento crítico la más desarrollada es la Explicación, con un 83% como se mencionó anteriormente, contrario a la inferencia que obtuvo un 5%.

Para las habilidades de toma de decisiones la evaluación de alternativas es la más desarrollada según las respuestas de los estudiantes con un 70%, contrario a un 18% de evaluación de alternativas como la de menor porcentaje.

Pudo apreciarse que las habilidades de pensamiento crítico de acuerdo con las respuestas de los estudiantes están más desarrolladas que las de toma de decisiones.

Tomando en cuenta lo anterior estos resultados están de acuerdo con Fedorov (2011), el cual expresa que el reto particular que enfrenta la educación universitaria es el de potenciar, la comprensión curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y adquirir la autonomía de juicio, capaces de analizar problemas de la sociedad y asumir las responsabilidades sociales (Figura 2).

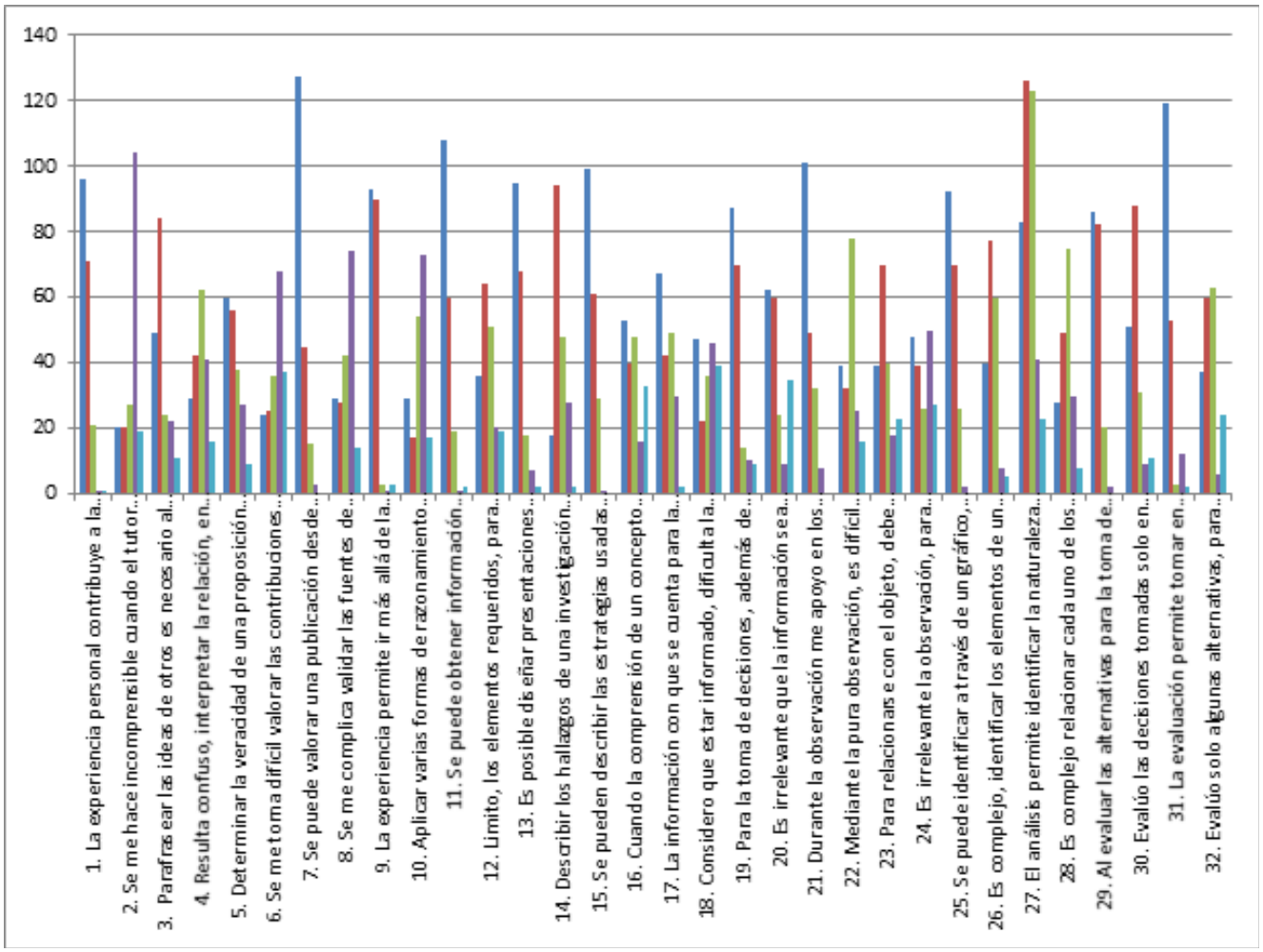


Figura 2. Datos de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Con referencia las competencias del tutor en línea UNIANDES, se concluyó que las más demostradas son las Competencias Medias, seguidas de las competencias Avanzadas y por último las Básicas.

Con relación a las Habilidades Cognitivas Superiores de los estudiantes de la carrera de Derecho, se concluyó que las habilidades de pensamiento crítico están más desarrolladas según las respuestas de los estudiantes.

Con lo referente a la Asociación, se concluyó que no hubo tal asociación entre las variables Competencias del tutor en línea UNIANDES y desarrollo de Habilidades Cognitivas Superiores de los estudiantes de la carrera de Derecho.

Con base en estas conclusiones se recomienda, la planificación de programas de capacitación permanente con enfoques basados en competencias a fin de que los docentes tutores en línea optimicen las tecnológicas, por sobre todo las básicas, especificándose claramente cuáles son dichas competencias. Con esto se asegurarían los aprendizajes significativos y la promoción de la responsabilidad social y profesional de las instituciones bajo modalidad en línea.

Se recomienda a las instituciones educativas, especialmente a la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES) que cuenta con la modalidad en línea, intensificar las labores de seguimiento y retroalimentación de los docentes tutores, basadas en la información oportuna y confiable y el cuestionamiento efectivo. Todo ello con el fin de asegurar la permanencia de los estudiantes en los diferentes cursos en línea, rompiendo barreras como las de soledad percibida.

Se recomiendan talleres de formación a los docentes tutores en línea, a fin de fortalecer las habilidades necesarias para llevar a su máximo desarrollo el pensamiento crítico en los estudiantes. Debe velarse por el seguimiento de estas actividades puesto que es la única forma de conocer las necesidades de apoyo, tanto desde un punto de vista didáctico, como en cuanto al uso de recursos interactivos novedosos, propios del entorno en el cual se desenvuelven. Buscando que los estudiantes adquieran estrategias para generar nuevas ideas, estimulando constantemente hábitos mentales críticos exigidos por la sociedad actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Báez Alcaíno, J., & Onrubia Goñi, J. (2015). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. ***Perspectiva Educacional***, ***55***(1), 94-113.

Viñals Blanco, A., & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. ***Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP***, (86), 103-114.

Campirán, A. (2017). Habilidades de pensamiento crítico y creativo. 1 Toma de decisiones y solución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario. Universidad Veracruzana.

Centeno-Caamal, R. (2021). Formación Tecnológica y Competencias Digitales Docentes. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 11(1), 174-182.

Chacón, M. (2021). Acción tutorial en el fortalecimiento del perfil profesional universitario: aportes en el desarrollo de competencias a partir de la educación virtual. Revista Espacios, (42), 5, 1-12.

Conesa, S. (2017). El papel del tutor a distancia. Campus educación. https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/el-papel-del-tutor-a-distancia/

Coronel, T. (2021). De las pizarras a las pantallas, un reto docente en Ecuador. From blackboards to screens, a teaching challenge in Ecuador. Revista de experiencias pedagógicas ***Mamakuna***, (16), 48-55.

Yot Domínguez, C., & Marcelo, C. (2013). Tareas y competencias del tutor online. ***Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado***, ***17***(2), 305-325.

Goicochea-Ríos, E. S., & Gómez-Goicochea, N. I. (2021). Competencias docentes para la enseñanza y el aprendizaje en un entorno virtual. ***FEM: Revista de la Fundación Educación Médica***, ***24***(1), 67-67.

Fedorov, A. N. (2011). Internacionalización de la educación superior: significado, contexto, raíces y manifestaciones. ***Innovación Educativa***, ***11***(56), 5-13.

Ferrari, A., & Digcomp B. (2013). A framework for developing and understanding digital competence in Europe. ***IPTS Reports***. European Commission.

Sánchez Marín, F. J., Molina Durán, F., & Romero Sánchez, B. E. (2007). Capacidad y necesidades del residente. Recursos docentes para ayudar al tutor en una situación de cambio. Atención Primaria, 39(10), 535-539.

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. ***Cuadernos de pedagogía***, ***370***(12), 12-18.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. UNESCO. https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes

Rivoir, A., & Morales, M. (2019). ***Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina***. Clacso.

Tamayo, O. E., & Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. ***Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia),*** ***11***(2), 111-133.

Tolson, H. (1980). An adjunct to statistical significance: ω2. ***Research quarterly for exercise and sport, 51(***3), 580-584.

Mora Vicarioli, F. (2010). Papel del tutor virtual en la educación a distancia (UNED). ***Calidad en la Educación Superior***, ***1***(2), 104-119.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

33

EFECTOS DE LA PANDEMIA POR CORONAVIRUS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

EFFECTS OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC ON UNIVERSITY HIGHER EDUCATION

Hugo Condori Melendez[1]
E-mail: hcondorimelendez@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7596-8644
César Andrés Borja Villanueva[2]
E-mail: cesarandresborjavillanueva@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4274-4978
Ruth Asela Saravia Alviar[3]
E-mail: ruthsaravi.alviar@protonmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5577-2866
Marya Graciela Barzola Loayza[4]
E-mail: marya.graloayza@protonmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1763-4857
Juan Roger Rodríguez Ruiz[2]
E-mail: j.rodriguez.ruiz@protonmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9389-0748
[1] Universidad Peruana Cayetano Heredia. Perú.
[2] Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Perú.
[3] Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica. Perú.
[4] Universidad Privada San Juan Bautista. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Condori Melendez, H., Borja Villanueva, C. A., Saravia Alviar, R. A., Barzola Loayza, M. G., & Rodríguez Ruiz, J. R. (2021). Efectos de la pandemia por coronavirus en la educación superior universitaria. *Revista Conrado, 17(82)*, 286-292.

RESUMEN

La crisis sanitaria mundial, provocada por la aparición y propagación del nuevo coronavirus, ha desencadenado un replanteamiento de la prestación de servicios educativos a todos los niveles. El uso intensivo de todo tipo de plataformas y recursos tecnológicos para garantizar la continuidad del aprendizaje es el experimento más audaz en materia de tecnología educativa, aunque inesperado y no planificado. Bajo este escenario, se impone la necesidad de conocer los efectos de la pandemia de COVID-19 para establecer un sistema de acciones que contribuya al logro de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. El objetivo de la presente investigación fue identificar los efectos de la pandemia por coronavirus (COVID-19) en la Educación Superior Universitaria, en particular en los estudiantes y docentes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. En la presente investigación es empleado un enfoque mixto y el tipo de investigación de carácter exploratoria. Se utilizan como técnicas para la captura, análisis y procesamiento de información la entrevista para indagar sobre los efectos de la COVID-19 en el sector educacional, en particular en los estudiantes y docentes. Para la aplicación de las entrevistas se escoge una muestra por conveniencia integrada por 12 docentes y 43 estudiantes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Palabras clave:

Pandemia COVID-19, efectos, educación superior universitaria.

ABSTRACT

The global health crisis, triggered by the emergence and spread of the new coronavirus, has triggered a rethinking of educational delivery at all levels. The intensive use of all kinds of technological platforms and resources to ensure continuity of learning is the boldest experiment in educational technology, albeit unexpected and unplanned. Under this scenario, there is a need to know the effects of the COVID-19 pandemic in order to establish a system of actions that will contribute to the achievement of inclusive, equitable and quality education. The objective of the present research was to identify the effects of the coronavirus pandemic (COVID-19) on university higher education, particularly on students and teachers at the Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. In the present research, a mixed approach is used and the type of research is exploratory. Interviews are used as techniques for the capture, analysis and processing of information to inquire about the effects of COVID-19 in the educational sector, particularly on students and teachers. A convenience sample of 12 teachers and 43 students from the Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote was chosen for the interviews.

Keywords:

COVID-19 pandemic, effects, university higher education.

INTRODUCCIÓN

La educación mundial, en todos sus niveles, se vio afectada en su desarrollo regular por la aparición de la pandemia por coronavirus COVID-19 declarado por la Organización Mundial de la Salud. Ante este escenario, comenzó la virtualización de la educación.

La COVID-19 ha impactado de manera desfavorable en los estudiantes universitarios en todo el mundo (Vidal Ledo, et al., 2021); ocasionó la suspensión de la enseñanza presencial, por lo que se buscaron alternativas para continuar el proceso docente-educativo aún en condiciones de restricciones, aislamiento social, entre otros inconvenientes.

El mundo no estaba preparado para una disrupción a semejante escala. Los cierres temporales de instituciones de educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020) por causa de la pandemia del COVID-19 ya dejaron de ser noticia porque ya son mayoría los países donde han dejado de operar presencialmente Las escuelas y universidades de todo el mundo cerraron sus puertas, afectando a 1.570 millones de estudiantes en 191 países (Giannini, 2020); de ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. Esta situación sin precedentes tiene consecuencias en cascada en las vidas de los estudiantes, tanto si están cursando estudios en el extranjero como en su propio país (Malo Álvarez, et al., 2020).

Los cierres, como medida para contener la pandemia de COVID-19, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. Los obstáculos son múltiples, desde: la baja conectividad; la falta de contenido en línea alineado con los planes de estudio nacionales; hasta un profesorado poco preparado para esta “nueva normalidad”.

El impacto más inmediato ha sido, obviamente, que el cese temporal de las actividades presenciales de las IES ha dejado a los estudiantes en una situación totalmente nueva y sin una idea clara de cuánto tiempo vaya a durar con impactos inmediatos sobre su vida cotidiana, los costos soportados y sus cargas financieras y, por supuesto, la continuidad de sus aprendizajes.

Los estudiantes han tenido que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento. Una encuesta acerca de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes durante la pandemia, realizada a los directores de las cátedras UNESCO en todo el mundo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020), ofrece como principales preocupaciones: la conectividad a internet, el aislamiento social, el equipamiento tecnológico, las cuestiones financieras y la ansiedad relacionada con la pandemia.

Entre los impactos pedagógicos que ha traído la educación a distancia, se encuentran:

1. Falta de equipamiento y conectividad. Las últimas cifras disponibles de la Unión Internacional de Telecomunicaciones ofrecen un panorama sombrío: en América Latina, solo el 52 % de los hogares cuenta con equipamiento tecnológico y conectividad de banda ancha. En Ecuador no sobrepasaba el 40 % a inicios de la pandemia (Giannini, 2020).
2. La oferta se concentra en pocas universidades y, en particular, en los posgrados (Pedró, 2020).
3. Las competencias docentes y de los estudiantes. En el caso de los docentes, se ha generado lo que se ha dado en llamar ***Coronateaching***, que no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula. En definitiva, en transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología (Escanero, 2019). Esto puede generar frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca experimentada sin la correspondiente capacitación para ello. En el caso de los estudiantes cuentan con niveles significativamente más bajos de competencia de autorregulación y disciplina.

De acuerdo con lo antes planteado, Bianchi Zizzias (2021), considera necesario un ajuste emergente debido al contexto sanitario, con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para afrontar la situación. Esto ha repercutido en el rol y en las características medulares de las instituciones educativas y, como resultado, la educación se ha visto afectada de forma radical por la emergencia de la cultura digital (Paredes Chacín, et al., 2020), provocando la imperiosa necesidad de innovar (Tejedor, et al., 2020).

En este contexto de emergencia Ecuador, con un servicio de Internet de banda ancha creciente, aún no llega a la totalidad de los ciudadanos, sobre todo aquellos que viven en las zonas rurales. Fuentes oficiales reportan que el 89 % de la población de ecuatorianos se encuentran conectados a través de un móvil y el 69 % de la población son usuarios de internet (Santana Sardi, et al., 2020).

La COVID-19 ha evidenciado la urgente transformación que demandan los sistemas educativos tradicionales y la importancia de poseer una estrategia educativa virtual, así como un alumnado y un profesorado con habilidades

y competencias para la enseñanza y el aprendizaje en el ciberespacio.

Esta investigación tiene como objetivo general: identificar los efectos de la pandemia por coronavirus (COVID-19) en la Educación Superior Universitaria, en particular en los estudiantes y docentes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote y, en consecuencia, proponer un sistema de acciones que contribuya a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

La presencia de esta pandemia ha traído consigo cambios radicales en la sociedad y la economía en todo el mundo. La educación superior no es una excepción, las instituciones se han visto en la obligación de continuar con la formación de los estudiantes por medio del uso de las tecnologías. Se trata de una experiencia nueva ante la que el estudiante pueda sentirse confundido para desarrollar sus competencias y habilidades personales.

La suspensión de las actividades presenciales ha sido extremadamente rápida en el mundo entero (Sánchez Mendiola, et al., 2020). La decisión acerca de la clausura temporal de las IES ha venido urgida por el principio de salvaguarda de la salud pública. En América Latina, las medidas de confinamiento o cuarentena se tomaron prácticamente de forma inmediata y, en algunos casos, con una perspectiva temporal larga. Nadie sabe a ciencia cierta cuánto tiempo puedan durar estos cierres.

La falta de referencias a crisis semejantes en el pasado hace difícil poder predecir qué pueda suceder en el futuro inmediato. De la revisión documental, se resumen los efectos presentes en estudiantes y docentes.

Estudios realizados evidencian incrementos en los niveles de ansiedad, depresión y estrés en los estudiantes asociado a la pandemia de COVID-19 (González Velázquez, 2020), en comparación a los estudiantes en épocas normales, anteriores a la pandemia (Cobo Rendón, et al., 2020). Un estudio bibliográfico (Geldes & Muñoz, 2020; Giannini, 2020; Meroño, et al., 2021), permite citar los efectos siguientes:

1. Problemas de conectividad y falta de acceso oportuno a la red.
2. Escasez de equipos para recibir las clases.
3. Desmotivación hacia el estudio.
4. Necesidad de socializar con la comunidad educativa.
5. Retrasos en las actividades académicas.
6. Escaso conocimiento de las plataformas educativas virtuales.
7. Cansancio, problemas en la visión y musculares por las posiciones por pasar largas horas frente a la computadora o al celular.

Los estudiantes requieren atención, apoyo de la sociedad, de las familias y de las universidades. El formato virtual exige fomentar más autonomía, visión crítica y desarrollar en los alumnos habilidades de autoaprendizaje, autorregulación y autodisciplina. Sin embargo, el acceso a los recursos es fundamental para tener éxito. El porcentaje de hogares con conexión a internet y conectividad en América Latina y el Caribe es apenas del 45 %, según la Base de datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones del 2020.

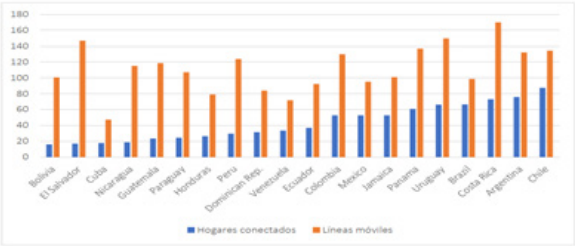


Figura 1. Porcentaje de hogares con conexión a internet y de líneas móviles por cada 100 habitantes en una muestra de América Latina y el Caribe.

Fuente: Unión Internacional de Telecomunicaciones (2020).

Los docentes dejaron el salón de clase tradicional, al que han estado acostumbrados por décadas, para convertirse de manera obligada en usuarios de las herramientas tecnológicas que existen para interactuar a distancia entre ellos mismos y sus estudiantes, al tiempo que tienen que atender las presiones personales del confinamiento y sus implicaciones económicas, de salud y afectivas (Sánchez Mendiola, et al., 2020).

Sin duda, los docentes también están afectados por los efectos de la pandemia COVID-19. Entre los efectos más citados por la exigencia de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual se encuentran (Giannini, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020; Prada Nuñez, et al., 2021):

1. Falta de conocimiento de las TIC.
2. Baja conectividad.
3. Falta de contenido en línea alineado con los planes de estudio.
4. Escasa preparación en el uso de las plataformas educativas virtuales.

Evidentemente, estos elementos provocan ansiedad y estrés en los docentes que tienen la alta responsabilidad de la continuidad de estudios y la atención a todos los estudiantes, en particular a los más vulnerables.

MATERIALES Y MÉTODOS

En la presente investigación es empleado un enfoque mixto, en tal sentido se recolectó y analizó información sobre los efectos de la COVID-19 en la educación superior universitaria. El tipo de investigación empleada es de carácter descriptivo, exploratorio y explicativo, se indagan en los aspectos asociados a los efectos de la COVID-19, en particular, en el sector educacional; tema que, aunque ha sido analizado por diversos autores e instituciones, aún revela importantes elementos y procederes para llevar a cabo una educación inclusiva y de calidad, según dictan los objetivos de la agenda 2030 para el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible para América Latina y el Caribe:

De campo, la información recolectada proviene de autoridades, docentes y estudiantes desde su entorno natural.

Documental, la información documental para sustentar la investigación sobre el COVID-19 es extraída de artículos, libro y medios de prensa.

Descriptiva, se establece una descripción sobre los efectos de la COVID-19 en estudiantes y docentes y un sistema de acciones para el futuro de la educación superior universitaria.

Entre los métodos empleados se encuentra el análisis de documentos vinculados a la COVID-19 y sus efectos, así como el análisis y síntesis e inducción-deducción, para estudiar el objeto como un sistema, su composición y su estructura. Se utilizan como técnicas para la captura, análisis y procesamiento de información la entrevista para indagar sobre los efectos de la COVID-19 en el sector educacional, en particular en estudiantes y docentes.

Hipótesis:

1. Si se identifican los efectos de la pandemia de COVID-19, en estudiantes y docentes, se podrá establecer un sistema de acciones para apoyar la continuidad de estudios.

- **Variable independiente:** efectos de la pandemia de COVID-19 en estudiantes y docentes.
- **Variable dependiente:** sistema de acciones para apoyar la continuidad de estudios.

Para la aplicación de las entrevistas se escoge una muestra por conveniencia integrada por 12 docentes y 43 estudiantes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. La guía de entrevista fue elaborada de acuerdo a los criterios establecidos por (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018) y en aproximación a la propuesta de El Assafiri Ojeda, et al. (2018).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las entrevistas a estudiantes y docentes son realizadas de manera telefónica con el empleo de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp, de acuerdo a la situación epidemiológica que vive el país.

La figura 2 muestra las respuestas de los estudiantes sobre los efectos que ha provocado la pandemia COVID-19 en sus estudios. Los resultados reflejan, como mayores efectos que ha provocado la pandemia en los estudiantes, los siguientes: el 91 % lo asocia a problemas de conectividad y falta de acceso oportuno a la red, el 77 % a la necesidad de socializar con la comunidad educativa, seguidos de la desmotivación hacia el estudio y el escaso conocimiento de las plataformas educativas virtuales con valores de 63 % y 56 %, respectivamente.

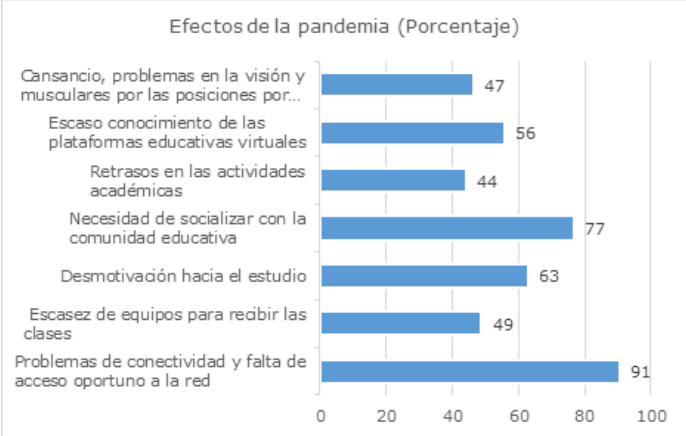


Figura 2. Respuestas de los estudiantes sobre el efecto que ha provocado la pandemia en sus estudios.

Al preguntar a los estudiantes acerca de la efectividad de las clases y la comprensión de los encuentros virtuales, una mayoría del 51 % coincide en que son poco efectivas, según la figura 3; mientras que el 61 % las comprende, de forma bien o regular, en correspondencia con la figura 4.

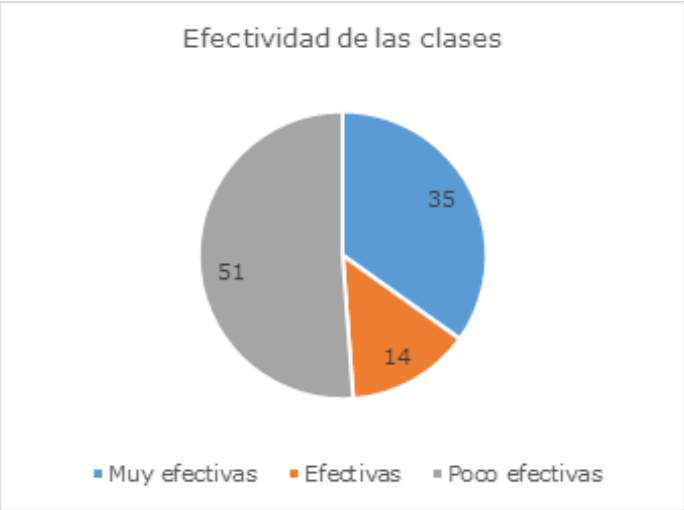


Figura 3. Respuestas de los estudiantes sobre la efectividad de las clases virtuales.

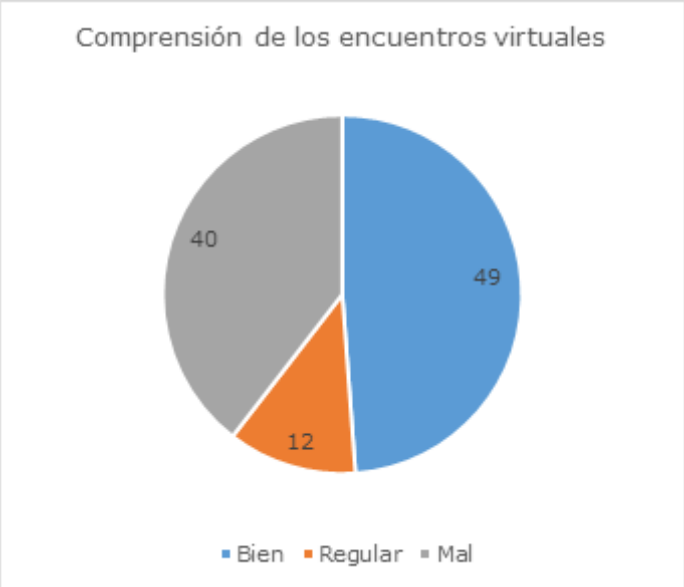


Figura 4. Respuestas de los estudiantes sobre la comprensión de los encuentros virtuales.

En cuanto a la evaluación de los efectos de la pandemia COVID-19 en los docentes, la figura 5 ilustra la necesidad de focalizar la atención en dos elementos fundamentales: el primero, vinculado a la falta de contenido en línea alineado con los planes de estudio (83 % de coincidencia); y, el segundo, relacionado con la escasa preparación en el uso de las plataformas educativas virtuales, con el 75 %. No obstante, y aunque en menor medida, también hay que prestarle atención a la baja conectividad y a la falta de conocimiento de las TIC.

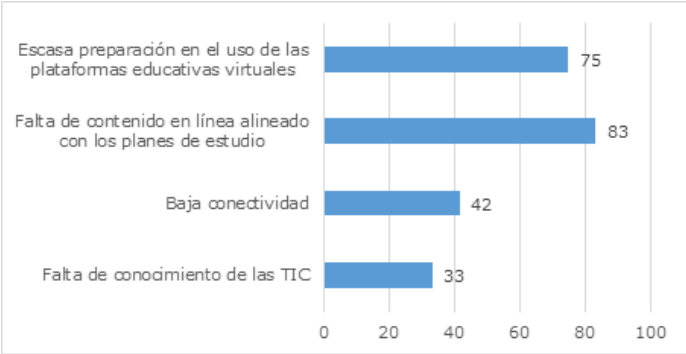


Figura 5. Respuestas de los docentes sobre el efecto que les ha provocado la pandemia COVID-19.

Propuesta del sistema de acciones para apoyar la continuidad de estudios

A partir del complejo panorama educativo y económico que sufren las universidades en el Ecuador y en coincidencia con Canaza Choque (2020); Miguel Román (2020); y Bianchi Zizzias (2021), se proponen un sistema de acciones que contribuyan a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

1. Acompañar a los docentes en el proceso de mudar los contenidos pedagógicos a las aulas virtuales.
2. Mejorar las capacidades de los docentes en el uso de las plataformas educativas virtuales.
3. Reformular los contenidos curriculares, adaptándolos a las necesidades concretas de los espacios y tiempos educativos.
4. Permitir la accesibilidad de los estudiantes a la educación a distancia.
5. Crear espacios para la comunicación y cooperación grupal; así como, para la formación docentes prácticos, multidisciplinarios e innovadores.
6. Promover oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.
7. Fortalecer las competencias digitales con el empleo de las TIC e instituir un pensamiento computacional en el sector formativo.
8. Desarrollar las competencias necesarias para dar soluciones a una época de permanentes cambios.
9. Planificar metodologías compatibles con la presencialidad y la virtualidad.
10. Proveer a docentes y alumnos de los recursos técnicos necesarios para cumplir con la igualdad de oportunidades.
11. Otorgar becas y oportunidades de intercambios a estudiantes y docentes.

12. Desarrollar nuevas formas de titularizaciones.
13. Repensar la necesidad de Universidades abiertas e inclusivas.
14. Redefinir un nuevo modelo educativo capaz de impulsar y proyectar el desarrollo de nuevas formas y métodos de aprendizaje en tiempos críticos.
15. Revisar los planes de estudio, replantearlos en diseños curriculares más resilientes y flexibles.
16. Avanzar en la informatización del sistema de educación, así como la generación de contenidos digitales y audiovisuales.
17. Actualizar los programas de formación e investigación de las universidades en función de las necesidades del desarrollo de las TIC.

Impulsar y asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades, constituirá un delineador de las próximas décadas. Esto significa, no dejar a nadie atrás, ni mucho menos fuera del sistema una vez atravesado la pandemia. En consecuencia, gobiernos e IES deberán establecer mecanismos que permitan generar una mayor capacidad de resiliencia de la enseñanza superior ante futuras dificultades. De hecho, la reanudación de las actividades presenciales deberá verse como una oportunidad para repensar y rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje regidos por la atención a la equidad y la inclusión social en el tiempo y espacio que sea (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

Por lo tanto, fue posible identificar los efectos de la pandemia por coronavirus (COVID-19) en estudiantes y docentes. Mediante el desarrollo de entrevistas y encuestas se registraron las opiniones y valoraciones de los implicados en el estudio.

De los resultados del estudio realizado se constata que, los mayores efectos que ha provocado la pandemia de COVID-19 en los estudiantes se relacionan con los problemas de conectividad y falta de acceso oportuno a la red (91 %), la necesidad de socializar con la comunidad educativa (77 %), la desmotivación hacia el estudio (63 %) y el escaso conocimiento de las plataformas educativas virtuales (56 %). De igual manera, aunque la "nueva normalidad" aboga por la virtualización de la educación en pos de hacer partícipe y protagonista al alumno de su propio aprendizaje, los estudiantes manifiestan una insatisfacción del 51 % de inefectividad de la educación en línea; sin embargo, una mayoría del 61 % logra comprensión en los encuentros virtuales, al menos de forma regular.

En cuanto a los docentes, los mayores efectos provocados por la pandemia de COVID-19 se centran en la falta de contenido en línea alineado con los planes de estudio (83 %) y la escasa preparación en el uso de las plataformas educativas virtuales (75 %).

Estos resultados permitieron la propuesta de un sistema de acciones en contribución a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad enfocadas a la atención de los efectos provocados por la pandemia de COVID-19.

CONCLUSIONES

El actual escenario de la pandemia ha reorientado la ruta del funcionamiento de las sociedades modernas y de toda actividad adherente a ellas. Las IES como parte de este escenario están llamadas a reinventarse y re-estructurar sus funciones sustantivas rectoras para dar continuidad al proceso formativo.

Identificar los efectos de la pandemia de COVID-19 en estudiantes y docentes de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, permitió la propuesta de un sistema de acciones que permitan cerrar la brecha digital existente, mejorar el empleo de las TIC y las capacidades de los docentes en el uso de las plataformas educativas virtuales, actualizar los planes de estudio y programas de formación e investigación, reforzar las capacidades pedagógicas, entre otras, en contribución a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bianchi Zizzias, E. A. (2021). Ensayo: La Educación Superior frente a los desafíos de la pandemia Covid-19 y el uso de las nuevas tecnologías. Observatorio Provincial de Educación Superior, 2(3), 26-30.

Canaza Choque, F. A. (2020). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14(2).

Cobo Rendón, R., Vega Valenzuela, A., & García Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. CienciAmérica, 9(2), 277-284.

El Assafiri Ojeda, Y., Medina Nogueira, Y. E., Medina León, A., & Nogueira Rivera, D. (2018). Descripción Ocupacional de un Puesto de Trabajo Mediante el Método DACUM como Apoyo a la Gestión del Conocimiento. Revista Coloquio Internacional de Investigación Transdisciplinaria, 3, 6-15.

Escañero Marcén, J. F. (2019). Primera clase: guía docente. *Educación Médica*, *20*(1), 42-48.

Geldes, C., & Muñoz, V. (2020). Efectos de la Pandemia. Observatorio Económico, (149), 7-9.

Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 11(17), 1-57.

González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. Espacio I+ D: Innovación más Desarrollo, 9(25).

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4) McGraw-Hill Interamericana.

Malo Álvarez, S., Maldonado Maldonado, A., Gacel Ávila, J., & Marmolejo, F. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación superior en México. Revista de Educación Superior en América Latina, (8), 9-14.

Meroño, L., Calderón, A., & Arias-Estero, J. L. (2021). Pedagogía digital y aprendizaje cooperativo: efecto sobre los conocimientos tecnológicos y pedagógicos del contenido y el rendimiento académico en formación inicial docente. Revista de Psicodidáctica, 26(1), 53-61.

Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 50, 13-40.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. UNESCO-IESALC. https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/

Paredes Chacín, A. J., Inciarte González, A., & Walles Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. Revista de Ciencias Sociales, 26(3), 98-117.

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Análisis Carolina, 36(1), 1-15.

Prada Nuñez, R., Gamboa Suárez, A. A., & Hernández Suárez, C. A. (2021). Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del COVID-19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia. Psicogente, 24(45), 1-20.

Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J., & Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. Revista Digital Universitaria, 21(3), 1-24.

Santana Sardi, G. A., Gutiérrez Santana, J. A., Zambrano Palacios, V. C., & Castro Coello, R. L. (2020). La Educación Superior ecuatoriana en tiempo de la pandemia del COVID-19. Dominio de las Ciencias, 6(3), 757-775.

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.

Vidal Ledo, M. J., González Longoria, M. D., & Armenteros Vera, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior. Educación Médica Superior, 35(1).

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

34

DESARROLLO DE EMPRENDIMIENTOS EN ECUADOR A TRAVÉS DE LA UNIVERSIDAD UNIANDES CON LA SOCIEDAD

DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURSHIP IN ECUADOR THROUGH UNIANDES UNIVERSITY WITH SOCIETY

Aída Margarita Izquierdo Morán[1]
E-mail: uq.aidaizquierdo@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2692-2762
Lisenia Karina Baque Villanueva[1]
E-mail: uq.liseniabaque@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7886-8094
Lyzbeth Kruscthalia Álvarez Gómez[1]
E-mail: uq.lyzbethalvarez@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5312-3560
[1] Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Izquierdo Morán, A. M., Baque Villanueva, L. K., & Álvarez Gómez, L. K. (2021). Desarrollo de emprendimientos en Ecuador a través de la universidad Uniandes con la sociedad. *Revista Conrado, 17(82)*, 293-306.

RESUMEN

En la actualidad las Universidades cumplen la función y compromiso de apoyar a la sociedad en el desarrollo de emprendimientos, tiendo como objetivo generar empoderamiento administrativo a través de planes de negocios diseñados técnicamente para la mejora de la productividad y competitividad de los actores y organizaciones de economía popular y solidaria. El método de estudio aplicado en la investigación fue cualitativo y cuantitativo que permitió a través de fuentes bibliográficas analizar una población de 32 participantes actos para el proyecto del MIES Dirección Impulso Joven, la investigación permitió que la universidad UNIANDES-Quevedo se elaboren planes de negocios en diferentes ciudades del país, contribución mediante el proyecto de vinculación con la sociedad en la generación nuevos emprendimientos con impacto positivo.

Palabras clave:

Vinculación, emprendimiento, plan de negocio.

ABSTRACT

Universities currently fulfill the function and commitment to support society in the development of entrepreneurship, aiming to generate administrative empowerment through technically designed business plans to improve the productivity and competitiveness of actors and organizations of popular and solidarity economy. The study method applied in the research was qualitative and quantitative that allowed through bibliographic sources to analyze a population of 32 participants acts for the project of the MIES Youth Impulse Direction, the research allowed the university UNIANDES-Quevedo to develop business plans in different cities of the country, contribution through the project of linkage with society in the generation of new ventures with positive impact.

Key words:

Linkage, entrepreneurship, business plan.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad y realidad que vive el mundo ante la emergencia sanitaria y la necesidad de generar ingresos económicos mediante actividades que generen empleos y contribuyan al desarrollo productivo del país evadiendo y disminuyendo la pobreza para el bienestar de sus familias se ha identificado una demanda en el desarrollo empresarial.

Es por ello que la evolución de los negocios ha incrementado en todos lados por la demanda económica que vive Latinoamérica especialmente en Ecuador que cuenta con escasas fuentes de empleo, que coadyuven al mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de los actores de país.

La administración de los negocios está en constante evolución, es así como lo indica Losada & García (2018), las empresas buscan generar actividades innovadoras que fomenten el ingreso económico a través de nuevas ideas de negocios para generar empleo y no solo en busca de créditos económicos, sino con ayuda de estrategias administrativas para hacer realidad sus emprendimientos logrando de esta manera mejorar la calidad de vida en el ámbito académico, laboral planteando estatutos y políticas en los procesos de vinculación con la sociedad (León Burgos & Nobillo Jara, 2017).

Las instituciones de educación superior como las universidades se consideran de manera primordial el ejercer y hacer cumplir los procesos de enseñanza aprendizaje mediante la vinculación con la colectividad para promover estrategias innovadoras a través de docente, estudiantes y jóvenes emprendedores en hacer realizad cada uno de sus negocios (Martínez Garcés & Garcés Fuenmayor, 2020). Uno de los problemas principales identificados es el insuficiente desarrollo económico y social de los actores y organizaciones de economía popular y solidaria en el cantón Quevedo.

Es por esta razón que la Universidad Regional Autónoma de los Andes UNIANDES – Quevedo determinar fomentar el crecimiento personal, económico mediante los escenarios sociales del proyecto de vinculación con estrategias que permitan diferenciar los emprendimientos de la competencia. El objetivo primordial de esta investigación es el empoderamiento administrativo a través de un plan de negocios diseñado técnicamente para mejorar la productividad y competitividad de los actores y organizaciones de economía popular y solidaria.

Siendo de mucha importancia aplicar en nuestro país proyectos de vinculación con la sociedad (Estévez Pichs & Rojas Valladares, 2018; Polaino & Romillo, 2017; Novillo Díaz, 2019) y ya que estor permiten mediante las universidades generar el compromiso entres docente, estudiantes y ciudadanía desarrollar planes de negocios a partir de la formación en cada uno de los procesos administrativos, económico y financieros la conceptualización a la pertinencia de las necesidades que se identifica en un mercado potencial para emprender un negocio que cumpla con todas las características de un sistema productivo, administrativo, financiero y tecnológico siendo estas empresas grandes, pequeñas o medianas.

Con todo lo indicado es preciso que los emprendimientos de quienes son los de los actores de la economía popular y solidaria cumplan con indicadores administrativos como la planificación de las actividades a realizar, el recurso humano necesario para que surja el negocio, la protección a la gestión ambiental, tipos de comercialización que se va a llevar a cabo, administración de todos los recursos empresariales, las cuenta y finanzas que permitan hacer el análisis interno para lograr un emprendimiento que se vea afectando por la competitividad.

La Universidad UNIANDES es autonomía con personería jurídica propia, con una estructura interna independiente, y de forma externa se rige a las normativas, leyes y reglamentos universitarios que normalizan las acciones y procesos en las entidades educativas de nivel superior.

La Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Presidencia de la República, 2010) en el artículo 8, literales d y h indica que, de los Fines en la Educación Superior, formar profesionales responsables y capaces de aportar al desarrollo de las instituciones educativas del Ecuador estimulando la participación social. Colaborando con el apoyo y trabajo comunitario en el desarrollo local y nacional del país.

La vinculación con la colectividad como lo indica Sánchez & Moreira (2015), es la función sustantiva de las instituciones de educación superior, las mimas que tienen como finalidad establecer una comunicación con entidades públicas a través de procesos o proyectos de vinculación con la sociedad, la creación de bienes culturales, guiada por valores que implican fomentar y generar el bien común y promover, con equidad, la calidad de vida en una sociedad históricamente determinada.

Todos estos procesos se relacionan con la aplicación de conocimientos propios adquiridos es las salas de clases, con técnicas administrativas las mismas que orientarán la detección de necesidades sociales y la generación de soluciones a los problemas planteados de generar conocimientos y ponerlos en la práctica (Amayo Gonzales, 2019).

Para Molina López & Schimtt (2016), indican que el emprendimiento de los negocios y la innovación o renovación de algunos se circunscriben en diversos programas de entidades públicas o privadas generando así nuevas ideas asumiendo el riesgo muchas veces en condiciones de incertidumbre por el poco conocimiento de cómo se realicen un estudio si es factible o no el negocio deseado.

Este es el esfuerzo que lleva a la orientación tanto de docente y estudiantes a la transformación social, económica y cultural de la sociedad generando de esta manera la productividad y competitividad (Romero, et al., 2020).

Son ejes transversales de los sistemas educativos como lo indican Moreno & Espíritu (2010), el emprendimiento y la innovación ejerciendo una orientación muy positiva hacia los emprendedores y clientes empleando recursos digitales como ventaja competitiva y el uso del liderazgo en la ejecución de ideas creativas generando de esta manera fuentes de empleo (Ocampo Eljaiek, 2016) que se evidencian en los emprendimientos como una herramienta de la activación económica en cualquier país.

Sin embargo, para Campo, et al. (2018), el desarrollo de emprendimientos va de la mano con la elaboración de un plan de negocio, el mismo que es un documento que reúne toda la información necesaria considerada como una herramienta que considera la factibilidad técnica, operativa, administrativa, económica y financiera empresarial de la inversión la nueva idea de un negocio o emprendimiento.

En este sentido Ayaviri, et al. (2017), los planes de negocios permiten buscar el financiamiento por medio de socios, inversionistas o entidades financieras que evalúan la factibilidad de la ejecución y realización del emprendimiento propuesto mediante la estructura propuesta, las plantillas financieras bien ejecutadas y calculadas para identificar si la inversión es aceptable para los aspectos financieros detallados, y debe detallar las estrategias comerciales, operacionales y todo el recurso humano a emplearse.

La estructura más aplicativa para un plan de negocios dependiendo de la actividad empresarial y es la siguiente:

Resumen

- Nombre del negocio
- Logotipo del negocio
- Slogan
- Ubicación

Estudio de mercado

- Situación del entorno económico de la empresa
- Competidores
- Poder de negociación clientes-proveedores
- Definición del servicio a brindar
- Precio
- Estrategias de promoción

Estudio técnico

- Balance de equipos
- Balance de personal
- Balance de material
- Instalaciones físicas de la empresa

Estudio administrativo

- Misión
- Visión
- Valores
- Objetivos
- Estructura organizacional
- Descripción de los cargos
- FODA

Estudio financiero y estudio de factibilidad

- Inversión y financiamiento
- Presupuestos
- Presupuesto de ingresos
- Presupuesto de inversiones
- Presupuesto de producción
- Presupuesto de mercadeo y ventas
- Presupuesto de administrativo
- Financiamiento
- Gastos financieros
- Estado de resultados proyectado
- Flujo de caja proyectado
- Evaluación de factibilidad
- Valor actual neto
- Tasa interna de retorno Sistemas de control. Cuadro de mando y planes de contingencia.
- Conclusiones.

La investigación se desarrolló con un equipo multidisciplinario, integrado por estudiantes y docentes de la carrera de Administración de Empresa y Negocios de la UNIANDES- Quevedo. Los involucrados participan activamente formando equipos de trabajo, bajo la orientación y dirección de Docentes Tutores de las carreras participantes en el proyecto y la Coordinación de Vinculación de UNIANDES – Quevedo.

El tiempo estimado de ejecución de la primera etapa del proyecto es de un periodo académico, con una vida útil de dos etapas. Durante el seguimiento se aplicarán los formatos que establece la Dirección de Vinculación de la Universidad son los únicos que se aplicaron para la realización y ejecución del asesoramiento virtual.

Para dar solución como Ramírez & Gainza (2020), a la Gestión Administrativa, orientadas al acompañamiento, fortalecimiento y solución empresarial y económica pretendiendo formar profesionales líderes y emprendedores, con conocimientos en el campo de la gestión de empresas y promoviendo la participación de la comunidad en proyectos, constituyendo un aporte significativo para el desarrollo socio – productivo sustentable que permita dinamizar la matriz productiva del país y generar una oferta competitiva que permitan generar un desarrollo económico y empresarial sustentable, fundamentado en una industria de servicios especializados que contribuye a la preservación del entorno, la valoración de los recursos históricos culturales y generar empleos dignos que mejoren la calidad de vida de la población local.

Este proyecto se ampara en las políticas del Plan de Desarrollo “Toda Una Vida” detalladas a continuación:

- 4.2 Canalizar los recursos económicos hacia el sector productivo, promoviendo fuentes alternativas de financiamiento y la inversión a largo plazo, con articulación entre la banca pública, el sector financiero privado y el sector financiero popular y solidario.
- 4.3 Promover el acceso de la población al crédito y a los servicios del sistema financiero nacional, y fomentar la inclusión financiera en un marco de desarrollo sostenible, solidario y con equidad territorial.
- 5.2 Promover la productividad, competitividad y calidad de los productos nacionales, como también la disponibilidad de servicios conexos y otros insumos, para generar valor agregado y procesos de industrialización en los sectores productivos con enfoque a satisfacer la demanda nacional y de exportación.
- 5.5 Diversificar la producción nacional con pertinencia territorial, aprovechando las ventajas competitivas, comparativas y las oportunidades identificadas en el mercado interno y externo, para lograr un crecimiento económico sostenible y sustentable.
- 5.6 Promover la investigación, la formación, la capacitación, el desarrollo y la transferencia tecnológica, la innovación y el emprendimiento, la protección de la propiedad intelectual, para impulsar el cambio de la matriz productiva mediante la vinculación entre el sector público, productivo y las universidades.
- 5.9 Fortalecer y fomentar la asociatividad, los circuitos alternativos de comercialización, las cadenas productivas, negocios inclusivos y el comercio justo, priorizando la Economía Popular y Solidaria, para consolidar de manera redistributiva y solidaria la estructura productiva del país. (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017).

El plazo de ejecución y vida útil del proyecto se ejecutó a través de un cronograma de actividades y su vida útil es considerada y desarrollada en dos etapas.

Los proyectos de vinculaciones permiten la integración de la sociedad, el compromiso generado por instituciones públicas como el MIES, Instituciones de Educación Superior sean estas públicas o privadas a manejar el contexto empresarial a través de asesoramientos de la elaboración de planes de negocios para generar nuevos emprendimientos mediante el liderazgo, la toma de decisiones, la profesionalización y la competencia como ejes primordiales.

La interacción social de forma integrada en la formación es necesario como estrategia de intervención del Plan Nacional para el Buen Vivir, permitiendo establecer alcance en capacitaciones y asesoramientos y estableciendo criterios con base en objetivos planteados.

Donde los principales beneficiarios fueron:

- Autoridades y docentes de la Carrera de Administración de Empresas.
- Estudiantes de los Niveles: Séptimo y Octavo de la carrera de Administración de Empresas.
- Organizaciones como El Ministerio de Inclusión Económica Social Distrito Quevedo (MIES)
- Emprendedores de distintos cantones y ciudades del Ecuador.

Por otra parte, el MIES (Ministerio de Inclusión Económica y Social) específicamente la Dirección Impulso Joven ha enfocado sus actividades a la gestión de aplicación de los planes de negocio entregados en búsqueda del financiamiento por parte de BanEcuador, acciones de trascendental importancia para lograr la aplicación de estos planes de negocio a la práctica y con ello el cumplimiento de generación de fuentes de autoempleo en este segmento

de la población conocido como el de mayor fragilidad en cuanto a plazas de empleabilidad laboral.

MATERIALES Y MÉTODOS

El trabajo se realizó en las Provincias del Guayas y Los Ríos empleando la metodología de investigación cualitativa y cuantitativa con modalidad descriptiva, las mismas que permitieron la utilización de instrumentos como disciplina que se encarga del conocimiento en elaborar, definir y sistematizar el conjunto de técnicas, métodos y procedimientos que se deben seguir durante el desarrollo del proceso de investigación para la generación de planes de negocios.

El tipo de investigación fue bibliográfica permitió recopilar información necesaria, citando temas y subtemas enfocados específicamente al objeto de estudio, donde se emplearon como fuentes de información y de estudio a libros, sitios web, textos digitales en bibliotecas universitarias e internet. Y por último la investigación descriptiva permitió comprender la descripción, los registros de datos, el análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. La misma que ha permitido enfocar las realidades del problema investigado y la propuesta planteada para la realización de planes de negocios.

Los métodos empleados en la investigación fueron Analítico–Sintético que permitió analizar, descomponer el problema de estudio y conocer de qué manera se realiza un plan de negocio para mejorar el proceso den los emprendimientos propuestos.

El inductivo–deductivo permitió observar, experimentar, establecer semejanzas y diferencias para teorizar el conocimiento, en las fases que ha sido realizada la investigación, permitieron el diseño de los componentes del plan de negocio para los emprendimientos de los actores y organizaciones de economía popular y solidaria en los diversos cantones del Ecuador.

Los métodos empleados en la investigación permitieron el diseño de los componentes del plan de negocio para los emprendimientos de los actores y organizaciones de economía popular y solidaria en diferentes ciudades del Ecuador.

El presente estudio se desarrolló tomando en consideración una población de 32 emprendedores que habitan en los diferentes cantones de del Ecuador, los mismos que están registrados en la base de datos que pertenece al MIES en el Proyecto Impulso Joven dirigido por la Secretaría Técnica de Juventudes, considerando la totalidad de la muestra para desarrollar el estudio y a los mismos se les aplicó el instrumento para la recolección de datos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Contribuir con estrategias de promoción del emprendimiento adoptadas por instituciones públicas como son el Ministerio de Inclusión Social y BanEcuador permitió comprender el rol protagónico de las instituciones de educación superior como impulsoras del desarrollo local a través de la asesoría técnica a emprendedores jóvenes. A la vez se convirtió en un reto importante lograr este impulso desde la conectividad. Se realizó el proyecto de manera virtual donde se puede indicar que tuvo una gran acogida, ya que pudimos llegar a las provincias del Guayas y Los Ríos (Tabla 1).

Tabla 1. Diagnóstico.

Provincias	No.	%
Guayas	170	2%
Los Ríos	184	15%
Total	354	100%

Teniendo una base de datos de 354 emprendedores registrados en el MIES de los cuales se logró contactar a 234 emprendedores, 120 no se logró contactar, y solo se pudo capacitar a 39 quienes cumplían con los requisitos previstos por la entidad financiera logrando elaborar y entregar un total de 32 Planes de Negocios, ya que 7 de ellos desistieron continuar.

Respecto al tipo de crédito solicitado se tiene el siguiente resumen (Tabla 2):

Tabla 2. Análisis del mercado.

Tipo de microcrédito solicitado	
Artesanos	5
Buenas prácticas agropecuarias	10
Hombre emprendedor	5
Mujer Emprendedora	10
supermujer rural	2

El éxito del proyecto de vinculación radica en un apoyo eficaz al Programa Impulso Joven, a través del diseño de planes de negocio como se explica a continuación mediante un modelo (Figura 1).

Figura 1. Modelo propuesto para la elaboración del Plan de negocio.

El éxito del proyecto radica en la elaboración de planes de negocios y la capacitación a emprendedores para lograr ejecutarlo, el mismo que es una herramienta para la toma de decisiones más seguras para la ejecución de sus ideas de negocio con el respaldo de las Instituciones promotoras. Como muestra de lo realizado demostramos una idea de negocio.

Estudio de mercado

- Situación del entorno económico de la empresa

Actualmente en el sector de servicio en el país y principalmente en Guayaquil, se brinda el servicio restaurantero, en diferentes tipos de ambientes. A pesar de que existe una gran variedad de empresas que brindan este servicio en los diferentes sectores aledaños, siendo todos creados con el de satisfacer a los clientes, se ha detectado la oportunidad de realizar esta empresa brindando este servicio en el sector Fertisa, Guasmo Oeste, para ofrecer el servicio a sectores aledaños.

- Competidores

Dentro del sector Fertisa no existe otra empresa que brinde este servicio a nuestra comunidad, siendo así los primeros en ofrecerlo. Lo cual nos genera una gran ventaja. Por esta razón, y sin dejar de lado, se brindará un buen servicio captando el gusto de los clientes.

- Poder de negociación con los clientes

Para mantener una buena relación y a su vez buena clientela, se brindará precios módicos en el menú, combos y/o promociones, para la satisfacción del cliente y así llegar a obtener clientes felices.

- Definición del servicio a brindar

El servicio para ofrecer consiste en preparación de platos a la carta en donde los protagonistas del plato son los mariscos. Brindando una buena imagen tanto en el plato, como local y personal, donde estos últimos brindaran sugerencias al cliente para escoger el pato que deseen, dando recomendación de cierto marisco o a su vez el marisco que se encuentre en temporada.

- Precio

Antes de establecer el precio se toma en cuenta ciertos factores del entorno en relación con el sector ubicado. Los precios para ofrecer son (Tabla 3):

Tabla 3. Precios.

Plato	Valor
Corvinas fritas	$3.00, $4.00, $5.00
Camarones reventados	$3.00, $3.50
Conchas asadas (8 uni)	$10.00
Ceditos de pescado	$ 3.00
Calamar revosado	$ 3.00
Ceviche curtido de pescado	$ 5.00
Ceviche de camarón	$ 5.00
Ceviche mixto (camarón y pescado)	$ 6.00
Ceviche mixto (camarón, calamar, concha y pescado)	$ 8.00

Estrategias de promoción

Esta es la parte del plan de negocio que junto a la calidad del servicio se posicionara y genera la participación de mercado que deseado. Se basa en estrategia de promoción en dos aspectos fundamentales del servicio, en primer lugar, atención al cliente y segundo lugar platos muy bien condimentados y coloridos con un emplatado perfecto.

Aplicando a su vez combos de acuerdo con la exigencia de los comensales.

Canales de distribución y servicios se dividen en las siguientes fases:

Fase 1: Introducción

Fase 2: Expansión

Fase 3: Posicionamiento

Estudio técnico

- Balance de equipos

El restaurante de marisco permite y facilita la atención al público, brindando un ambiente elegante y sofisticado sin

dejar de lado la esencia urbe porteña, perfecto para cumplir con el objetivo de atender la demanda del servicio (Tabla 4).

Tabla 4. Balance de equipos.

N.º	Productos	Cantidad	Precio	Total
1	Congelador Horizontal de 400 Lt	1	$550,00	$550,00
2	Vitrina Frigorífica de 15 Pies	1	$650, 00	$650, 00
3	Parlante Sonic	1	$290,00	$290,00
4	Lavadero de acero	1	$300,00	$300,00
5	Ventiladores	2	$420,00	$2520,00
6	Cocina de 2 pozos de 2 hornillas y 1 plancha	1	$300,00	$300,00
7	Mesa de trabajo de acero	1	$220,00	$220,00
8	Campana extractora de acero	1	$450,00	$450,00
9	Trampa de grasa de acero	1	$130,00	$130,00
10	Juegos se Sala Lunge Tipo Palt	3	$200,00	$1.000,00
11	Country o caja de aluminio	1	$160,00	$160,00
12	Letrero	1	$120,00	$120,00
13	Licuadora Semi Industrial	1	$100,00	$100,00
14	Bandejas Para Freír De Aluminio	3	$28,00	$84,00
15	Colador	3	$4,00	$12,00
16	Platos De Acero	24	$0,63	$15,00
17	Tablas	2	$5,00	$10,00
18	Porta Servilletas	4	$2,50	$10,00
19	Charoles De Acero	3	$2,50	$7,50

Balance de personal

Julius'always restaurante de mariscos consiste en (Tabla 5 y 6):

Tabla 5. Balance de personal.

N.º	Personal	Cantidad	Sueldo Unitario	Total
1	Gerente general	1	$ 200,00	$ 200,00
2	Contador	1	$ 200,00	$ 200,00
3	Operarios	2	$ 150,00	$ 300,00
4	Barman	1	$ 150,00	$ 150,00

Balance de material

Otros valores para utilizarse adicional en este proyecto para brindar innovación en la empresa de mariscos, verduras y legumbres totalmente frescos y de primera calidad.

- Instalaciones físicas de la empresa

Para una buena atención al cliente, se contará con montaje de varias mesas y sillas, sillas para niños, una pequeña sala de espera, y los respectivos álbumes de menú del palto a escoger. De esta manera al brindar el servicio se espera satisfacer al consumidor (Figura 2, 3 y 4).

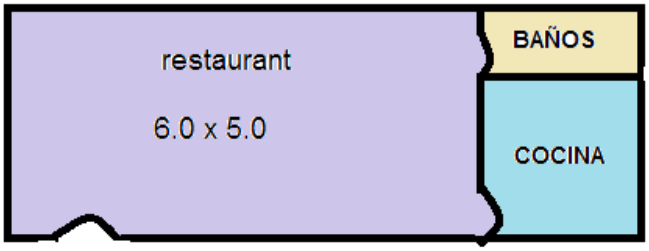


Figura 2. Instalaciones físicas de la empresa.

Estudio administrativo

Misión. Ser líder del mercado local en concepto de Mariscos y servicio al cliente reconocidos por nuestro profesionalismo, honestidad, vocación de servicio, compromiso con las necesidades de nuestros clientes.

Visión. Brindar a nuestros comensales producto de calidad y de primera necesidad, innovadores profesionales que potencien los paladares de nuestros clientes, garantizando la frescura de nuestros alimentos a servir, basándonos en una relación de confianza mutua que nos constituye como pioneros estratégicos.

Valores

Integridad

- Cumplimiento estricto de la ley.
- Ser honestos.
- Eficiencia
- Inteligencia, talento y experiencia en su totalidad.
- Ser más eficientes e incrementar los resultados.
- Ser amables y responsables.

Compromiso

- No darse por vencidos.
- Dedicados a aprender continuamente nuevas maneras de mejorar.
- Colaboración con el cliente
- Compromiso con la seguridad y el bienestar de nuestra gente, y la preservación de los recursos.
- Atención con respeto y consideración. Responsabilidad
- Ajustar el comportamiento a estándares estrictos.

Nombre del negocio: JULIUS'ALWAYS RESTAURANTE DE MARISCOS

Figura 3. Logotipo.

Slogan: Frutos del mar, para tu exquisito paladar.

Ubicación: Parroquia Ximena, Guasmo Oeste, Fertisa. Av. 6 y 3er callejón.

Objetivos

- Cubrir un 50% en el mercado de servicio.
- Atender los requerimientos del cliente con calidad y ofrecer un buen servicio con empleados capacitados.
- Posicionar el servicio en el mercado.
- Atender las necesidades del cliente con responsabilidad.

Políticas

Cumplir con los valores de la empresa, y el buen trato a los clientes.

Cumplir con los horarios establecidos por la empresa.

Ser cordial y brindar una atención de calidad al cliente.

Llevar un estricto control registro de nuestros proveedores.

Brindar un trato justo y esmerado a nuestros consumidores, por parte de nuestros colaboradores.

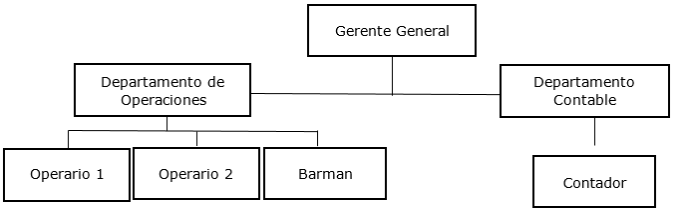


Figura 4. Estructura organizacional.

Descripción de los cargos

1. Gerencia general: dirigido por el dueño del local, el cual conoce a perfección las necesidades del restaurante, manipulación y uso correcto de productos alimentarios
2. Barman: persona capacitada y con experiencia para llevar el producto terminado hasta el comensal
3. Asistente contable: persona encargada de llevar la contabilidad mensual de los registros diarios del restaurant
4. Área operativa: ayudantes de cocina con previa experiencia.

Tabla 6. FODA.

Fortalezas	Debilidades
Personal con experiencia Precios accesibles Productos frescos Clientes fijos	Nuevos en el mercado Carencia de publicidad Falta de local Temporadas de veda
Oportunidades	**Amenazas**
Expansión en el mercado Participar en concursos gastronómicos. Un amplio Local Pioneros a nivel local	Ingreso de nuevos competidores Delincuencia Aumento de los precios de insumo Actual crisis económica

Estudio financiero y estudio de factibilidad

Inversión y financiamiento

Para poner en marcha este emprendimiento se requiere de una inversión de $9.905,00 que será financiado por BanEcuador (Tabla 7, 8, 9, 10 y 11).

Tabla 7. Presupuestos de ingresos.

Producto o servicio	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12	Total año 1
Corvinas fritas	110	110	110	113	100	110	103	106	114	109	119	126	1.330
Camarones reventados	112	110	110	100	112	102	119	100	105	126	126	119	1.341
Conchas asadas (8uni)	114	110	110	115	112	115	110	101	110	114	119	111	1.341
Deditos de pescado	105	110	110	114	109	112	110	114	118	112	105	102	1.321
Calamar revosado	111	110	110	100	114	110	105	109	105	100	126	100	1.300
Ceviche curtido de pescado	110	110	110	114	100	112	115	117	115	110	112	104	1.329
Ceviche de camarón	112	110	110	111	112	99	119	111	109	116	109	115	1.333
Ceviche mixto (camarón y pescado)	110	110	110	120	119	112	112	114	112	106	100	126	1.351
Ceviche mixto (camarón, calamar, Concha y pescado)	115	110	110	100	109	109	118	115	118	119	100	116	1.339
													-
Total	999	990	990	987	987	981	1.011	987	1.006	1.012	1.016	1.019	11.985

Tabla 8. Proyección de ventas.

JULIUS'ALWAYS SEAFOOD																		
Proyección de Ventas																		
(en dólares de EE. UU)																		
	Precio	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12	Total año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
Corvinas fritas	4	440	440	440	452	400	440	412	424	456	436	476	504	5.320	5.852	6.437	7.081	7.789
Camarones reventados	4	392	385	385	350	392	357	417	350	368	441	441	417	4.694	5.163	5.679	6.247	6.872
Conchas asadas (8uni)	10	1.140	1.100	1.100	1.150	1.120	1.150	1.100	1.010	1.100	1.140	1.190	1.110	13.410	14.751	16.226	17.849	19.634
Deditos de pescado	3	315	330	330	342	327	336	330	342	354	336	315	306	3.963	4.359	4.795	5.275	5.802
Calamar revosado	3	333	330	330	300	342	330	315	327	315	300	378	300	3.900	4.290	4.719	5.191	5.710
Ceviche curtido de pescado	5	550	550	550	570	500	560	575	585	575	550	560	520	6.645	7.310	8.040	8.844	9.729
Ceviche de camarón	5	560	550	550	555	560	495	595	555	545	580	545	575	6.665	7.332	8.065	8.871	9.758
Ceviche mixto (Camarón y pescado)	6	660	660	660	720	714	672	672	684	672	636	600	756	8.106	8.917	9.808	10.789	11.868
Ceviche mixto (Camarón, calamar, concha y pescado)	8	920	880	880	800	872	872	944	920	944	952	800	928	10.712	11.783	12.962	14.258	15.683
		0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total		5.310	5.225	5.225	5.239	5.227	5.212	5.360	5.197	5.329	5.371	5.305	5.416	63.415	69.756	76.732	84.405	92.845
Incremento % anual															10%	10%	10%	10%

Tabla 9. Presupuesto de inversiones.

JULIUS'ALWAYS SEAFOOD															
Presupuesto de Inversiones															
Periodo 1															
	Cantidad	Precio	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12	Total
Dpto. de operación															
Congelador horizontal de 400 lt	1	550	550												550
Vitrina frigorífica de 15 pies	1	650	650												650
Parlante Sonic	1	290	290												290
Lavadero de acero	1	300	300												300
Ventiladores	2	420	840												840
Cocina de 2 pozos de 2 hornillas y 1 plancha	1	300	300												300
Mesa de trabajo de acero	1	220	220												220
Campana extractora de acero	1	450	450												450
Trampa de grasa de acero	1	130	130												130
Juegos de sala lunge tipo palt	3	200	600												600
Country o caja de aluminio	1	160	160												160
Licuadora semi industrial	1	100	100												100
Bandejas para freír de aluminio	3	28	84												84
Colador	3	4	12												12
Platos de acero	24	1	15												15
Tablas	2	5	10												10
Porta servilletas	4	3	10												10
Charoles de acero	3	3	8												8
Inversión Dpto. Operación			4.729	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4.729
Dpto. de Mercadeo															-
Redes sociales	1	25	25												25
Letrero	1	120	120												120
Inversión Dpto. Mercadeo			145	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	145
Dpto. Administrativo															
Calculadora	2	7	14												14
Inversión Dpto. Adm.		7	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14
Inversión Total			4.888	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4.888

Tabla 10. Presupuestos de compras.

JULIUS'ALWAYS SEAFOOD														
Presupuesto de costos de producción														
Periodo 1														
(en dólares de EE.UU.)														
Cuenta	nota #	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12	Total año 1
Total salarios mensuales fijos	1	450	450	450	473	473	473	473	473	473	496	496	496	5.673
Total de gastos por salarios	2	241	241	241	253	253	253	253	253	253	266	266	266	3.039
Corvinas fritas	3	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	4.740
Camarones reventados	4	400	400	400	400	400	400	400	400	400	400	400	400	4.800
Conchas asadas (8uni)	5	370	370	370	370	370	370	370	370	370	370	370	370	4.440
Deditos de pescado	6	323	323	323	323	323	323	323	323	323	323	323	323	3.876
Calamar revosado	7	400	400	400	400	400	400	400	400	400	400	400	400	4.800
Ceviche curtido de pescado	8	400	400	400	400	400	400	400	400	400	400	400	400	4.800
Ceviche de camarón	9	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	3.600
Ceviche mixto (camarón y pescado)	10	390	390	390	390	390	390	390	390	390	390	390	390	4.680
Ceviche mixto (camarón, cala-mar, concha y pescado)	11	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	4.560
Depreciaciones	10	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	946
Total Gast.General.		4.128	4.128	4.128	4.162	4.162	4.162	4.162	4.162	4.162	4.199	4.199	4.199	49.954
														49.954

Tabla 11. Presupuesto de mercadeo y ventas.

JULIUS'ALWAYS SEAFOOD														
NOTAS AL PRESUPUESTO DE COSTOS DE MERCADEO Y VENTAS														
PERIODO 1														
Detalle		Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12	Total año 1
Salarios														
Se prevé un gasto en salarios de la siguiente manera	Enero a Dic													
Salarios de operaciones			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Aumento en abril	5%													
Aumento en octubre	5%													
Total salarios mensuales fijos	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Vacaciones	4,16%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Aguinaldo	8,33%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Cargas sociales	26,00%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Cesantía	5,33%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Preaviso	8,33%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Seguros	1,41%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Total de gastos por salarios	53,56%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Redes sociales	25	25												25

Letrero	120	120												120
Depreciaciones	Mensual		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Se calcula una depreciación anual del Mobiliario y equipo														
Tasa de depreciación anual	20%													

Se pudo determinar y realizar el plan de negocio deseado por el emprendedor, siendo factible para presentarlo y obtener financiamiento en cualquier institución financiera, ya que cumple con todo lo estructurado para poder iniciar el negocio.

El impacto positivo se dio tanto en los jóvenes estudiantes de UNIANDES Quevedo, como en los beneficiarios del programa Impulso Joven. Los estudiantes lograron la concientización y sensibilización frente a las condiciones de desempleo de jóvenes ecuatorianos de escasos recursos, así como fortalecer sus competencias en la elaboración de planes de negocios que involucra actividades relacionadas a los estudios de mercado, técnico y financiero. Además de contribuir con material para retroalimentación de temas de asesoría.

Incentivar la implantación de emprendimientos, a través del diseño de un plan de negocio (Galindo-Martín, et al., 2016), que contribuya con la productividad y competitividad de los actores y organizaciones de economía popular y solidaria.

Planes de negocios elaborados 32 y 15 planes de negocios entregados y respaldados por las entidades cooperantes. Los emprendedores cuentan con un instrumento de planificación de sus ideas de negocio y cumplen un requisito exigido para crédito productivo como financiamiento por parte de BanEcuador.

Fortalecer las capacidades emprendedoras en los jóvenes mediante la utilización de herramientas técnicas y administrativas, para la correcta gestión y toma de decisiones en el entorno que se desarrollará el negocio.

Se pone a disposición de los emprendedores y el público en general pastillas educativas como Diapositivas, videos cortos respecto a aspectos relevantes a considerar al momento de elaborar un plan de negocios.

Facilitar el acceso a los procesos de BANECUADOR para el financiamiento de plan de negocios mediante acompañamientos virtuales.

Se planificó 32 acompañamientos a emprendedores sin embargo al tratarse de una base de datos de 354 inscritos y durante el proceso se tuvo referencia de nuevos participantes; como recomendados de los participantes que estaban dispuestos a proporcionar información y conectarse con regularidad, lo que permitió que cada alumno realice al menos un plan de negocio con el cual pueda justificar sus horas de vinculación con la colectividad, considerando que inicialmente se distribuyeron beneficiarios por alumno, de los cuales se fue descartando aquellos que no contestaron o constaban con teléfonos erróneos y otros que no tenían disponibilidad de conexión virtual o telefónica.

CONCLUSIONES

A través de la planificación en este proyecto se pudo trabajar con varios beneficiarios de las zonas 3, 5, 8 e incluso con la zona 1, los cuales tuvieron una excelente predisposición y que cumplían con todo lo solicitado por UNIANDES y las entidades cooperantes como MIES y BanEcuador mediante la vinculación, logrando de esta manera que los estudiantes de UNIANDES Quevedo pudieran compartir sus conocimientos y experiencias de enseñanza - aprendizaje con los emprendedores.

La elaboración de planes de negocios sirvió para fortalecer el conocimiento de los jóvenes emprendedores para el desempeño en sus negocios, pues a través de las enseñanzas en temas financieros y administrativos logren que sus emprendimientos se consoliden en el medio y puedan mejorar su calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amayo Gonzales, J. A. (2019). Gestión de calidad y eficacia de los procesos administrativos en las Mypes del sector comercial, artículos de limpieza. Callería, año 2019. (Trabajo de titulación). Universidad Los Ángeles de Chimbote.

Ayaviri Nina, V. D., Chucho Morocho, D. D., & Romero Flores, M. (2017). Emprendimientos y clúster empresarial. Un estudio en la Provincia Chimborazo, Ecuador. Revista Perspectivas, (40), 41-64.

Campo-Ternera, L., Amar-Sepúlveda, P., & Vega, E. (2018). Emprendimiento e innovación como motor del desarrollo sostenible: Estudio bibliométrico (2006-2016). Revista de Ciencias Sociales (Ve), 24(4), 26-37.

Ecuador. Presidencia de la República. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial N. 298. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf

Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una vida. SENPLADES. https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf

Estévez Pichs, M. A., & Rojas Valladares, A. L. (2018). Gestión de proyectos de vinculación con la sociedad. Un tema preciso en la profesionalización del docente. Conrado, 14(64), 139-145.

Galindo-Martín, M. Á., Méndez-Picazo, M. T., & Castaño-Martínez, M. S. (2016). Crecimiento, progreso económico y emprendimiento. *Journal of Innovation & Knowledge*, *1*(1), 62-68.

León Burgos, G. P., & Nobillo Jara, C. F. (2017). La destitución de los servidores públicos en las entidades educativas de nivel superior, frente al derecho constitucional de recurrir. (Tesis de maestría). Universidad Regional Autónoma de Los Andes.

Losada González, S., & García Triviño, M. Á. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22(2), 371-388.

Martínez Garcés, J., & Garcés Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la Covid-19. Educación y Humanismo, 22(39), 1-16.

Molina López, A., & Schimtt, C. (2016). Factores que influyen en los problemas del emprendimiento de las MiPymes: Una percepción de los expertos. Revista Internacional Administración & Finanzas, 9(1), 95-113.

Moreno Zacarías, H. M., & Espíritu Olmos, R. (2010). Análisis de las características del emprendimiento y liderazgo en los países de Asia y Latinoamérica. *Portes*, Revista Mexicana de Estudios sobre la Cuenca del Pacífico, 4(8), 101-112.

Novillo Díaz, L. A. (2019). La inclusión de grupos de atención prioritaria en proyectos de vinculación de la sociedad. Conrado, 15(67), 75-80.

Ocampo Eljaiek, D. (2016). El emprendimiento social en la formación integral. Revista EAN, (81), 175-190.

Polaino, C., & Romillo, A. (2017). Vinculación con la Sociedad en la Universidad de Otavalo, Ecuador. Formación universitaria, 10(3), 21-30.

Ramírez Zaldívar, H. L., & Gainza González, M. (2020). Procedimiento para la evaluación del desempeño de los asesores jurídicos en la empresa de asesoramiento jurídico de Holguín. *RILCO DS: Revista de Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, (10), 1-16.

Romero, D., Sánchez, S., Rincón, Y., & Romero, M. (2020). Estrategia y ventaja competitiva: Binomio fundamental para el éxito de pequeñas y medianas empresas. *Revista de Ciencias Sociales*, *26*(4), 465-475.

Sánchez Briones, A., & Moreira Zambrano, J. (2015). Vinculación con la sociedad: una realidad cambiante en el paradigma universitario, desde la escuela de administración de empresas. *ECA Sinergia*, *6*(1), 138-150.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

35

MATERIALES EN BIENES CULTURALES: APRENDIZAJE DE PROPIEDADES EN LA CARRERA PRESERVACIÓN Y GESTIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

MATERIALS IN CULTURAL ASSETS: LEARNING OF PROPERTIES IN THE CAREER PRESERVATION AND MANAGEMENT OF CULTURAL HERITAGE

Diana Mondeja González[1]
E-mail: diana@sangeronimo.ohc.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2596-4562
Cecilia Valdés Clemente[2]
E-mail: cecilia.valdes@cnic.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6119-6076
[1] Colegio Universitario San Gerónimo de La Habana. Cuba.
[2] Centro Nacional de investigaciones Científicas. La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Mondeja González, D., & Valdés Clemente, C. (2021). Materiales en bienes culturales: aprendizaje de propiedades en la carrera preservación y gestión del patrimonio cultural. *Revista Conrado, 17(82)*, 307-314.

RESUMEN

La conservación se ocupa de preservar el soporte material de los bienes patrimoniales para garantizar la transmisión de los valores culturales, históricos o artísticos que poseen los objetos. El deterioro de estos objetos implica cambios físicos, químicos y biológicos que dependen de los materiales con que fueron fabricados y de los agentes que lo provocan. En el Plan de Estudio E de la carrera Preservación y Gestión del Patrimonio Cultural se incorpora la asignatura Materiales en bienes patrimoniales. La asignatura presenta las características y propiedades más generales de los materiales constitutivos de los bienes culturales; los agentes de deterioro y las interacciones con los materiales; las alteraciones que producen y las patologías más comunes en que se manifiestan. Es fundamental que los estudiantes comprendan el papel de las ciencias experimentales, especialmente la Química, en la conservación de los bienes culturales, cuestión que se expresa en este artículo.

Palabras clave:

Materiales, propiedades, deterioro, agentes de deterioro, conservación de bienes culturales, proceso de formación profesional.

ABSTRACT

Conservation is concerned with preserving the material support of heritage assets to ensure transmission of cultural, historical or artistic values that objects possess. Their deterioration implies physical, chemical and biological changes that depend on the materials with what they were made and agents that provoke it. In Study Plan E of Cultural Heritage Preservation and Management career incorporates the subject Materials in cultural assets. The subject presents the most general characteristics and properties of the constituent materials of cultural assets; deterioration agents and the interactions with materials; the alterations they produce and the most common pathologies in which they evident. It is essential that students understand the role of experimental sciences, especially Chemistry, in the cultural assets conservation, an issue that is expressed in this article.

Keywords:

Materials, properties, deterioration, agents' deterioration, cultural assets conservation, professional learning process.

INTRODUCCIÓN

El término formación en la educación superior cubana se emplea para caracterizar el proceso desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria. La formación supone no solo brindar los conocimientos necesarios para el desempeño profesional sino resulta igualmente indispensable ponerlo en contacto con el objeto de su profesión desde los primeros años de la carrera, y así lograr el imprescindible nexo con los modos de actuación de esa profesión (Horruitiner, 2006).

La formación integral desde el currículo implica profundos cambios en la concepción del aprendizaje y del papel del profesor. El reto esencial es la prioridad de los aspectos de carácter educativo en el proceso de formación (centrar la labor educativa en el estudiante), en estrecha e indisoluble unidad con los aspectos instructivos (adquisición de conocimientos y habilidades) acordes con el objeto de trabajo de cada profesión.

La concepción antes expresada influye en la selección y organización de los contenidos, en la metodología didáctica, así como en los fines y estrategias de evaluación.

Una asignatura forma parte de una disciplina académica y se subordina a sus objetivos más generales. Las asignaturas responden a la lógica de la ciencia que le sirve de base por lo cual su ordenamiento pedagógico debe respetar esa lógica. Pero unido a ello, las asignaturas responden también a la formación de un determinado profesional, entonces deben responder a la lógica de dicha profesión (Horruitiner, 2006).

El proceso de formación del Licenciado en Preservación y Gestión del Patrimonio Cultural, se desarrolla en el Colegio Universitario San Gerónimo de La Habana, Facultad de la Universidad de La Habana, en la modalidad semipresencial (curso por encuentros) para trabajadores de instituciones culturales.

En la asignatura Materiales en bienes patrimoniales se tomó como punto de partida para su diseño, los presupuestos del Plan de Estudio E de la carrera Preservación y Gestión del Patrimonio Cultural y los requerimientos que establece el programa de la disciplina El Patrimonio y su conservación de la cual forma parte (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2018a).

Los conocimientos acerca de la conservación del patrimonio con la base científico-técnica necesaria, los proporciona la disciplina El Patrimonio y su conservación, pues la actividad de conservación combina los elementos culturales, artísticos e históricos inherentes a todo bien mueble e inmueble con las nociones básicas de la química, la física, la biología y otras ciencias experimentales.

Fomenta además las habilidades necesarias para la conservación de los bienes culturales muebles e inmuebles y de las áreas urbanas patrimoniales, a partir del conocimiento de las propiedades de los materiales constituyentes, de la identificación de los factores de deterioro, de los mecanismos de acción y de los signos de alteración, así como del desarrollo de estrategias generales para su conservación.

En esta contribución tienen un peso importante las asignaturas Conservación de Bienes Inmuebles y Conservación de Bienes Muebles, componentes también de la disciplina.

A partir del programa de la disciplina El Patrimonio y su conservación se identifican, en nuestro contexto educativo, un conjunto de contenidos específicos como objeto de estudio de la asignatura Materiales en bienes patrimoniales, que precede a Conservación de Bienes Inmuebles y Conservación de Bienes Muebles, según el plan del proceso docente de la carrera Preservación y Gestión del Patrimonio Cultural, y que contribuye a incrementar la base de conocimientos de los estudiantes para cursarlas con un mejor desempeño.

En el artículo se presentan los contenidos básicos y la estrategia de impartición de la asignatura Materiales en bienes patrimoniales incluida en el Plan de Estudio E de la carrera Preservación y Gestión del Patrimonio Cultural.

DESARROLLO

La conservación del patrimonio cultural es una actividad de gran importancia para proteger los objetos que guardan los vestigios de los testimonios históricos y culturales de los pueblos y mantener así el sentido de identidad de los grupos humanos, asunto que reviste una atención de primer orden en el mundo actual globalizado.

Una consideración similar fue expresada por Philip Ward en su obra La conservación del patrimonio: carrera contra reloj, una publicación emblemática de The Getty Conservation Institute, de Estados Unidos, realizada en el año 1992. Gracias a ella, muchas personas han podido conocer los desafíos y gratificaciones inherentes a la conservación de bienes culturales, y gran parte de su contenido sigue siendo, aún hoy en día, relevante, tal como reconocen, y expresan en sus obras, autores contemporáneos (Rigol & Rojas, 2013).

La conservación se ocupa de preservar el soporte material de los bienes culturales con el objetivo de garantizar la transmisión de los valores culturales, históricos y/o

artísticos que poseen los objetos. Estos materiales son susceptibles de experimentar un deterioro progresivo en el tiempo, ya sea de forma natural o provocado por agentes físicos, químicos y biológicos que aceleran la degradación (Carranza, et al., 2010; Herrero, 2015; García, 2015; Zúñiga, et al., 2017).

En la actividad de conservación se integran los elementos culturales, artísticos e históricos inherentes a todo bien cultural mueble e inmueble con los contenidos básicos de las ciencias experimentales. Estas ciencias proporcionan conocimientos generales sobre las características y propiedades de los materiales de uso más frecuente en el patrimonio, y de los principales mecanismos que determinan su deterioro (San Andrés-Moya, & Viña-Ferrer, 2004; Bellido-Márquez, 2016; Arriagada, 2017; Sarasti, 2018).

El estudiante que se forma en un campo afín a la conservación de bienes culturales, adquiere de las ciencias experimentales, y en especial de la Química, el conocimiento científico básico necesario para comprender, identificar y analizar los procesos y mecanismos físico-químicos que provocan deterioros en los bienes culturales.

Diversos autores resaltan el papel de la Química, ciencia aliada a la conservación del patrimonio cultural, dentro del estudio de la constitución, alteraciones y tratamientos de los materiales que componen los bienes culturales (Camacho-Uribe, 2015; Maier, 2015; Royo, et al., 2015).

Para conservar el patrimonio cultural de la Humanidad, que se ve sometido a la acción del tiempo, los agentes meteorológicos y a veces a la acción violenta del hombre, se necesitan productos químicos como pegamentos, materiales protectores y adhesivos para reparar, reconstruir y proteger las obras de arte (Matteini, & Moles, 2001). Es decir, muchas de las grandes obras de arte de la Historia se pueden disfrutar hoy gracias a la química.

Los bienes de interés cultural se dañan como consecuencia de su interacción con los agentes de deterioro. Los daños que se observan son la evidencia de cambios físicos, químicos y biológicos en los materiales que los constituyen. El conocimiento de las características y propiedades de los materiales es el primer paso para controlar esos cambios y evitar o detener la alteración que ocurre, cuando interviene algún agente de deterioro.

En el Plan de Estudio E de la carrera Preservación y Gestión del Patrimonio Cultural se incorpora la asignatura ***Materiales en bienes patrimoniales*** con el encargo de asumir estos contenidos.

Contenidos de la asignatura Materiales en bienes patrimoniales

En la asignatura Materiales en bienes patrimoniales se abordan contenidos inherentes al campo de los materiales constitutivos de los bienes culturales, cuya selección y posterior aprendizaje, resulta de importancia para el desempeño favorable de los estudiantes en la carrera que cursan. Los contenidos se derivan de la disciplina El Patrimonio y su conservación, y del año en que se imparte (segundo año).

Los conocimientos esenciales a adquirir en la asignatura Materiales en bienes patrimoniales son:

- Materiales constitutivos de los bienes culturales muebles e inmuebles y su deterioro
- Materiales inorgánicos y orgánicos**.** Breve descripción de sus características y propiedades.
- Agentes de deterioro de los materiales estudiados. Naturaleza, origen y clasificación
- Incidencia en las alteraciones de los materiales y sus mecanismos. Principales indicadores.

Las habilidades principales a dominar se corresponden con:

- Identificar e interpretar las características y propiedades de los materiales constitutivos de los bienes culturales muebles e inmuebles.
- Reconocer y explicar los fenómenos químicos, físicos y biológicos que intervienen en el deterioro de los bienes culturales muebles e inmuebles.
- Reconocer los agentes de deterioro y comprender su forma de actuar en las alteraciones de los bienes culturales.
- Localizar, seleccionar y analizar la información necesaria para aplicar, en contextos de la carrera de Preservación y Gestión del Patrimonio Cultural, los conocimientos logrados acerca de los materiales y su deterioro.

En la definición de los contenidos se tuvo en cuenta, que una de las deficiencias tradicionales que afecta la selección, la organización y la secuenciación del contenido es la ausencia de una jerarquización conceptual**,** y el carácter lineal y acumulativo del conocimiento. En el programa de la asignatura Materiales en bienes patrimoniales, el contenido se organizó en torno a conceptos que originan conocimientos útiles para el profesional que se forma

En la carrera Preservación y Gestión del Patrimonio Cultural, los estudiantes reciben las asignaturas Conservación de bienes inmuebles (segundo año) y Conservación de bienes muebles (tercer año). Los contenidos de la asignatura

Materiales en bienes patrimoniales constituyen un precedente importante para la enseñanza y el aprendizaje de estas asignaturas.

En la selección de los contenidos se consideraron también experiencias de universidades que desarrollan asignaturas con fines similares, en carreras vinculadas con la conservación del patrimonio cultural. Entre estas: Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Granada, Universidad de La Laguna y Universidad Politécnica de Valencia.

Estrategia para la impartición de la asignatura Materiales en bienes patrimoniales

La asignatura se imparte con clases encuentro. Este tipo de clase tiene como objetivos aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados por los estudiantes; debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento; así como explicar los aspectos esenciales del nuevo contenido y orientar con claridad y precisión el trabajo independiente que los estudiantes deben realizar para alcanzar un adecuado dominio de estos (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2018b).

En las clases encuentro (de orientación), el profesor comprueba el estudio independiente realizado por los estudiantes, presenta el nuevo contenido y explica las cuestiones esenciales de los materiales constitutivos de los bienes culturales muebles e inmuebles y su deterioro, de acuerdo con la selección, organización y secuencia prevista para la impartición de la asignatura.

En las clases encuentro (de ejercitación), el profesor promueve, por las actividades orientadas y desarrolladas, la capacidad de búsqueda de información, su interpretación y comunicación oral (en el aula con el apoyo de medios audiovisuales) y escrita (al profesor con el formato que se solicite). Con estas acciones se fomenta el trabajo y el aprendizaje independientes de los estudiantes, para dar solución a tareas específicas, y el desarrollo de competencias en la expresión oral y escrita.

Las actividades orientadas por el profesor y desarrolladas por los estudiantes se corresponden con los temas:

1. Principales materiales (orgánicos <biopolímeros, textiles, cueros, huesos, otros> e inorgánicos <cerámicos, vítreos, morteros, otros>) presentes en el patrimonio cultural inmueble y mueble de la institución visitada (por ejemplo: Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís, en el Centro Histórico La Habana Vieja). Naturaleza y composición. Propiedades físico-químicas y biológicas.
2. Principales agentes de deterioro que dañan el patrimonio cultural mueble e inmueble de la institución visitada (por ejemplo: Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís, en el Centro Histórico La Habana Vieja). Actuación y nivel de incidencia de acuerdo con las condiciones de exposición del bien cultural.
3. Identificación de procesos de alteración de los bienes culturales muebles e inmuebles de naturaleza orgánica (biopolímeros, textiles, cueros, huesos, otros) y de naturaleza inorgánica (cerámicos, vítreos, morteros, otros), según el agente / agentes de deterioro actuantes.
4. Uso combinado de materiales orgánicos e inorgánicos en los bienes patrimoniales muebles e inmuebles de la institución visitada (por ejemplo: Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís, en el Centro Histórico La Habana Vieja). Características y durabilidad.

Las actividades académicas previstas se orientan a la observación, investigación, planteamiento de situaciones problemáticas, que impliquen el análisis, síntesis e integración de conocimientos; búsqueda de información bibliográfica y realización de informes, con el fin de generar relaciones e interrogantes para acceder a nuevos aprendizajes, afines con los contenidos de la asignatura.

Como propuesta metodológica para implementar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] se recurre a la WebQuest Materiales de interés para el Patrimonio Histórico Cultural.

Esta herramienta didáctica viabiliza la implementación de una estrategia de aprendizaje cooperativo, respalda la realización del trabajo independiente orientado y favorece la comprensión de los estudiantes sobre el papel que desempeña la Química en la gestión y preservación del patrimonio cultural

La calificación final en la asignatura Materiales en bienes patrimoniales se otorga, a partir del desempeño demostrado por el estudiante durante el período lectivo y que se materializa en el cumplimiento, con calidad, del trabajo independiente orientado y su exposición en las clases.

Los resultados alcanzados, a lo largo del período lectivo, se presentan, con un enfoque integrador, en un informe con el tema Materiales en los bienes culturales muebles e inmuebles y la incidencia de los agentes de deterioro. En este informe, cada estudiante se refiere al material constitutivo de los bienes culturales, que le orientó el profesor desde la primera clase encuentro de la asignatura.

En la impartición de la asignatura, las visitas a museos y otras instituciones enclavadas en el Centro Histórico La Habana Vieja resultan de vital importancia. Los

estudiantes realizan, en estos entornos, tareas orientadas por el profesor, vinculadas con los contenidos de las clases encuentro-de orientación y de ejercitación-y se familiarizan con el campo de la conservación del patrimonio cultural.

La estrategia para la impartición de la asignatura Materiales en bienes patrimoniales favorece que los estudiantes: entiendan el importante papel que pueden desempeñar las ciencias experimentales, en especial la Química, en el estudio de los materiales constitutivos de los bienes culturales muebles e inmuebles; tengan los conocimientos generales sobre las características y propiedades de los materiales de uso más frecuente en el Patrimonio cultural; conozcan los procesos y mecanismos que ocasionan el deterioro de los materiales estudiados; comprendan que el proceso de deterioro es un proceso de interacción del material con los factores químicos, físicos y biológicos actuantes, tanto externos como internos; valoren que la conservación de nuestra herencia cultural es un reto para los profesionales del patrimonio y representa una gran responsabilidad para todos como parte de la sociedad y, más aun, para el Licenciado que se forma en el Colegio Universitario San Gerónimo de La Habana.

Actividades docentes que se desarrollan en instituciones enclavadas en el Centro Histórico La Habana Vieja.

Una de las instituciones seleccionadas para el desarrollo de actividades docentes en la asignatura Materiales en Bienes patrimoniales es el Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís.

A continuación, se presenta una breve descripción de sus características y se expone la actividad docente diseñada /ejercicio de aplicación práctica/ que desarrollan los estudiantes en esta simbólica institución cultural del Centro Histórico La Habana Vieja.

Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís. Museo de Arte Sacro.

El Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís es una de las edificaciones emblemáticas ubicadas en el Centro Histórico de La Habana Vieja y remonta su fundación al año 1575. Este antiguo complejo religioso acogió, durante más de 200 años, a la primera Orden de San Francisco, iniciadora de la presencia monástica en Cuba a finales del siglo XVI.

A partir de 1842 se destinó el inmueble a cumplir disímiles funciones públicas y, por tanto, hasta la actualidad se han ejecutado severas transformaciones arquitectónicas a lo largo de los siglos, pero, en esencia, mantiene la estructura original que manifiesta sus características como fiel exponente de la arquitectura religiosa del siglo XVIII y como complejo cultural de privilegio (Figura 1).

Figura 1. Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís.

El Museo de Arte Sacro, inaugurado el 4 de octubre de 1994 dentro del Convento y -aledaño a la- Basílica Menor de San Francisco de Asís, acoge una importante colección de piezas patrimoniales e históricas que abordan, el arte religioso de la cristiandad a partir de diferentes obras de disímiles facturas como textiles, orfebrería, artes plásticas, numismática, mobiliario, imaginería religiosa, hallazgos arqueológicos, entre otras (Figura 2).

Figura 2. Museo de Arte Sacro.

Sus colecciones de pintura religiosa incluyen obras procedentes de toda Hispanoamérica de los siglos XVII, XVIII y XIX, entre las que destacan: San José, de Juan Bautista Vermay, siglo XVIII; Retrato de Fray Juan Lazo de la Vega y Cancino, anónimo, siglo XVIII; Santa Gertrudis y Cristo Redentor, de Vicente Escobar, siglo XVIII; San José y el niño, de José Nicolás de la Escalera, siglo XVIII, y Dolorosa, de Juan Jorge Peoli, siglo XIX.

Con el incremento de la industrialización, la urbanización y el tráfico automotor en la zona, los niveles de contaminantes y su deposición sobre la superficie de las paredes del Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís, construido en su mayoría con piedra caliza original de la Isla, aumentan de forma continua. Este fenómeno trae como consecuencia la aceleración y el incremento del deterioro del material pétreo. En las alteraciones

presentes en las fachadas sobresalen las costras y las pátinas, así como la proliferación de seres vivos causantes de biodeterioro.

En los materiales constitutivos de las obras de arte que alberga el Museo de Arte Sacro se presentan alteraciones, provocadas por los factores del medio: microclima, luz y radiaciones asociadas, y contaminantes. En el lienzo de las pinturas se distinguen las pátinas, el agrietamiento, la decoloración de pigmentos, la acumulación de polvo y contaminantes del aire.

La exposición a condiciones ambientales inadecuadas es uno de los riesgos de deterioro para los bienes culturales; no tan solo referidas al ambiente del espacio en que están expuestos sino también al ambiente externo y a la edificación que los alberga.

La edificación adquiere una importancia mayor en el caso de los edificios históricos, tal como ocurre con el Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís, ya que constituye la primera línea de protección frente a los factores externos y, simultáneamente, es un bien cultural a conservar en sí mismo.

En el Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís es posible desarrollar, por los estudiantes, actividades orientadas por el profesor (en clases) que se correspondan con los Materiales constitutivos de los bienes culturales inmuebles (Edificación/Convento) y muebles (Pinturas del Museo de Arte Sacro) y sus alteraciones.

Actividad docente diseñada / Ejercicio de aplicación práctica

La actividad docente diseñada para fomentar, en los estudiantes, el estudio de los materiales constitutivos de los bienes culturales; los agentes de deterioro, las alteraciones que producen y las patologías más comunes en que se manifiestan, considera algunos principios del aprendizaje cooperativo, utiliza metodologías activas basadas en la solución de un sencillo problema profesional, promueve el desarrollo del trabajo en grupo, la exposición oral y escrita, la recopilación y análisis de información, etc., habilidades transversales esenciales en el proceso de formación profesional.

En el Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís, la piedra caliza es el material de construcción de este bien inmueble. En el Museo de Arte Sacro, las obras de arte en exhibición que serán estudiadas son las pinturas y, en particular, las ubicadas en el segundo nivel de la edificación. El material principal a estudiar de las pinturas es el lienzo.

Los contenidos orientados por el profesor en la clase para la solución de este ejercicio de aplicación práctica se corresponden con:

Edificación (Bien inmueble). Contenidos orientados en la clase encuentro.

- La Piedra caliza. Características y propiedades.
- Agentes de deterioro. El agua. Los contaminantes atmosféricos.
- Alteración de la piedra. Cambios superficiales. Pátinas. Costras.

Pinturas del arte hispánico (Bien mueble). Contenidos orientados en la clase encuentro.

- Lienzo. Características y propiedades.
- Agentes de deterioro. Microorganismos. Humedad. Agentes atmosféricos.
- Alteración del lienzo. Cambios superficiales. Pátinas. Agrietamiento.

En el ejercicio de aplicación práctica, los estudiantes (14, organizados en grupos de 2 estudiantes cada uno) identifican los materiales constitutivos, los agentes de deterioro actuantes sobre bienes de valor patrimonial y los relacionan con los signos de alteración, en un caso concreto del patrimonio inmueble: el Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís, y del patrimonio mueble: pinturas del Museo de Arte Sacro. De acuerdo con el contenido del ejercicio y la orientación brindada, su solución se desarrolla en secuencia con la asignatura. Los estudiantes presentan con la frecuencia prevista, un reporte de los resultados alcanzados, y al concluir el ejercicio elaboran un informe que es debatido en el grupo de clases.

Luego de recibir la orientación sobre el ejercicio de aplicación práctica, los estudiantes transforman, con la ayuda del profesor, el problema docente planteado en un sencillo problema profesional en cuya solución desarrollan una serie de actividades:

¿Cuáles son los principales agentes de deterioro que inciden en las alteraciones de los materiales constitutivos de las paredes del Convento y Basílica Menor de San Francisco de Asís y de las obras de arte que se exhiben en el Museo de Arte Sacro?

Actividades

- Búsqueda de información sobre los principales materiales constitutivos del bien inmueble/mueble con el que trabajarán, los agentes de deterioro y las alteraciones que provocan.

- Examen del bien inmueble/mueble en que se realiza el ejercicio de aplicación práctica.
- Detección de las alteraciones presentes en el bien inmueble/mueble y los agentes de deterioro causantes.
- Revisión de la bibliografía orientada (libros, artículos u otros documentos) por el profesor que traten los contenidos relacionados con el ejercicio.
- Debate colectivo, en cada grupo, de los aspectos abordados en el desarrollo del ejercicio.
- Como conclusión del ejercicio, los estudiantes elaboran un informe, que presentan en el grupo de clases, en el que expresan:
- las características y propiedades de la piedra, principal material de construcción de la edificación. Se refieren a los principales agentes de deterioro actuantes: naturales (el agua) y artificiales (contaminantes atmosféricos). Las alteraciones (pátinas, costras) que producen los agentes de deterioro en las fachadas y su localización.
- las características y propiedades del lienzo, principal material empleado en las pinturas estudiadas. Se refieren a los principales agentes de deterioro actuantes: naturales (microorganismos y humedad) y artificiales (contaminantes atmosféricos) Las alteraciones (pátinas, agrietamiento) que producen los agentes de deterioro en el lienzo de las pinturas.

En la elaboración del reporte deben hacer referencia a la bibliografía utilizada con el uso adecuado de la Norma APA.

En el caso del bien inmueble, los estudiantes realizan acciones vinculadas con dos de las fases -examen de la edificación patrimonial y diagnóstico del estado de conservación- que caracterizan los procesos de conservación de bienes culturales inmuebles.

En el caso del bien mueble, los estudiantes realizan acciones vinculadas con dos de las fases –examen de la obra artística y diagnóstico del estado de conservación- que caracterizan los procesos de conservación de bienes culturales muebles.

De esta forma se incluyen en la actividad docente diseñada /ejercicio de aplicación práctica/, propósitos importantes en la formación de un estudiante: planteamiento de un problema profesional sencillo; fomento de la creatividad, del trabajo en equipo; de búsqueda y análisis crítico de información; respuestas al problema inicial planteado; ampliación de conocimientos en contenidos desarrollados en clase; vínculo entre conocimientos adquiridos y su aplicación en la gestión del Patrimonio Cultural.

Estas acciones, que forman parte del trabajo independiente del estudiante, contribuyen a desarrollar los modos de actuación (…identificación, valoración, investigación, preservación…) de los egresados de la carrera Preservación y Gestión del Patrimonio Cultural**,** desde los primeros años de estudio.

CONCLUSIONES

Los contenidos de la asignatura ***Materiales en bienes patrimoniales*** satisfacen los requerimientos de la disciplina ***El Patrimonio y su conservación***, así como resultan precedentes adecuados para las asignaturas ***Conservación de bienes inmuebles*** y ***Conservación de bienes muebles***.

Los temas tratados brindan a los estudiantes conocimientos útiles sobre las características y las propiedades de materiales de uso frecuente en el Patrimonio, así como del deterioro provocado por agentes químicos, físicos y biológicos.

La programación prevista para la asignatura propicia intercambios, debates e incentiva en los estudiantes la comprensión del papel que tienen las ciencias experimentales, en especial la Química, en la gestión y preservación del Patrimonio cultural.

Las actividades planificadas en instituciones del Centro Histórico ***La Habana Vieja*** complementan, desde el punto de vista práctico, la aplicación de los contenidos de la asignatura en el campo de la conservación de los bienes culturales.

El conocimiento de que los factores de deterioro de los bienes culturales muebles están determinados, no solo, por las condiciones ambientales internas, sino por el estado de conservación de la edificación que los alberga.

La WebQuest ***Materiales de interés para el Patrimonio Histórico Cultural*** resulta apropiada, como herramienta didáctica, para la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, y la realización del trabajo independiente de los estudiantes durante la autopreparación.

La proyección de actividades dentro de la asignatura ***Materiales en bienes patrimoniales*** favorece, entre otras capacidades, el desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes durante sus estudios universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arriagada, M. (2017). Restauración de una pintura con tinta china sobre seda con técnicas de conservación textil. ***Conserva,*** (22), 113-119.

Bellido-Márquez, M. C. (2016). Agentes de deterioro medioambientales: planificar la conservación de las obras de arte. ***Opción, 32(11),*** 54-74.

Camacho-Uribe, D. R. (2015). ***La Química en la Restauración del Patrimonio Cultural***. https://dokumen.tips/education/ensenanza-de-la-ciencias-exactas-en-la-restauracion-del-patrimonio-cultural.html

Carranza, R. M., Duffo, G., & Farina, S. (2010). ***Nada es para siempre***. ***Química de la degradación de los materiales***. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2018a). ***Plan de Estudio E. Carrera: Preservación y Gestión del Patrimonio Cultural***. MES.

Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2018b). ***Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior, Resolución No. 2/2018.*** http://www.gacetaoficial.cu/

García, M. (2015). Biología y Patrimonio Cultural: Estudio de la comunidad de plantas que colonizaban la fachada de la Iglesia de San Pablo (Valladolid). ***Ge-conservación, (8),*** 27-36.

Herrero, C. (2015). Un modelo de conservación histórica y de intervención conservadora: Las Bodas de Mercurio. Colección de Tapices del Duque de Lerma. ***Ge-conservación, (8),*** 172-184.

Horruitiner, P. (2006). ***La Universidad Cubana: el modelo de formación***. Félix Varela.

Maier, M. S. (2015). Análisis químico del patrimonio cultural: aplicaciones y perspectivas. ***Química Viva, 2(14),*** 7-13.

Matteini, M., & Moles, A. (2001). ***La química en la restauración. Los materiales del arte pictórico.*** NEREA, S.A.

Rigol, I., & Rojas, A. (2013). ***Conservación patrimonial: teoría y crítica.*** UH.

Royo, C., Morales, M., Espinosa, F. & Chiostergi, S. (2015). Resultados exploratorios de la aplicación de geles de agar-agar para la limpieza de superficies de yeso: una propuesta metodológica. ***Conserva, (20),*** 141-148.

San Andrés-Moya, M., & Viña-Ferrer, S. (2004) ***Fundamentos de química y física para la conservación y restauración***. Síntesis.

Sarasti, L. E. (2018). Evaluación del efecto antifúngico de vapores de aceites esenciales de naranja, limón y toronja para la preservación de documentos. ***Conserva, (23),*** 59-73.

Zúñiga, C., Rodríguez, C., & Espinosa, F. (2017). Estudio de carga fúngica al interior del archivo nacional. Evaluación del riesgo potencial en la conservación de Colecciones y en la salud de trabajadores. ***Conserva, (22),*** 85-102.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

36

VISIÓN DE LA CARRERA DE DERECHO EN UNIANDES PUYO: PERTINENCIA Y REALIDADES DE SU OFERTA

VISION OF THE LAW CAREER IN UNIANDES PUYO: RELEVANCE AND REALITIES OF ITS OFFER

Manuel Ricardo Velázquez[1]
E-mail: up.manuelricardo@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5357-8197
Marco Rodrigo Mena Peralta[1]
E-mail: up.marcomena@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9509-3745
Cinthya Paulina Cisneros Zúñiga[1]
E-mail: up.cynthiacisneros@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3787-4161
Roberto Carlos Jiménez Martínez[1]
E-mail: up.robertojimenez@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3865-5566
[1] Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ricardo Velázquez, M., Velasteguí Córdova, M. E., Mena Peralta, M. R., Cisneros Zúñiga, C. P., & Jiménez Martínez, R. C. (2021). Visión de la carrera de Derecho en Uniandes Puyo: pertinencia y realidades de su oferta. ***Revista Conrado, 17(82)***, 315-330.

RESUMEN

La carrera de Derecho de Uniandes Puyo, luego de la ejecución parcial de su proyecto de rediseño curricular revela avances significativos en el cumplimiento de su visión. La presente investigación describe los resultados obtenidos en su interacción con la oferta académica, y en los aspectos de planificación que han incidido en estos resultados. Los insumos han sido abocados a encontrar la lógica que tiene este proceso desde la perspectiva de la vinculación con la planificación, así como con el desarrollo científico-tecnológico, y en la respuesta del/al entorno. Se aplica una metodología mixta longitudinal y descriptiva, con el apoyo del estudio documental bibliográfico que en resultados sustenta la intención inicial de demostrar la relación entre la visión y la oferta académica.

Palabras clave:

Carrera de Derecho, visión, oferta académica, planificación, entorno.

ABSTRACT

The Law program of Uniandes Puyo, after the partial execution of its curricular redesign project, reveals significant advances in the fulfillment of its vision. This research describes the results obtained in its interaction with the academic offer, and in the planning aspects that have influenced these results. The inputs have been focused on finding the logic of this process from the perspective of the link with planning, as well as with scientific-technological development, and in the response of the environment. A mixed longitudinal and descriptive methodology is applied, with the support of the bibliographic documentary study that in results supports the initial intention of demonstrating the relationship between the vision and the academic offer.

Keywords:

Law School, vision, academic offer, planning, environment.

INTRODUCCIÓN

La relación de la universidad con el entorno en que se desarrolla, y su proyección bidireccional con este es una tarea que preocupa y ocupa a las mismas desde los inicios de la educación superior en el mundo. América Latina y Ecuador, en su especificidad, la Universidad Regional Autónoma de los Andes (Uniandes), para este caso, representando a la carrera de Derecho de Uniandes Puyo, se insiste en hacer de forma periódica un acercamientoa esta relación con el objetivo de actualizar su oferta académica y realizar las mejoras necesarias.

Para lo anterior, la carrera desarrolla periódicamente un estudio multifactorial, que en los últimos 5 años se ha centrado en abordar el cumplimiento del proyecto de rediseño curricular el cual tuvo el objetivo de actualizar las necesidades del entorno inmediato y también mediato, teniendo presente que las carreras que existían ya necesitaban un salto en su concepción, tratamiento y mirada futura.

Desde la última reforma a la Ley de Educación Superior se insiste en un cambio de concepción de la calidad de esta, y por ello, las carreras, especialmente la de Derecho en Uniandes Puyo acoge este y se proyecta en la necesidad de sondear nuevamente la materialización de esta en la práctica educativa del entorno en que se desarrolla, una pujante sociedad amazónica ecuatoriana que exige una nueva era en la educación superior.

En este estudio integral se muestra de forma pormenorizada cómo es posible entender a la oferta académica de la carrera de Derecho, así como las nacientes formas de concebirla en modalidades híbridas y en línea, por efectos colaterales de la pandemia que se está viviendo. Este entendimiento no es posible si no se concilia con la visión de la carrera en estos tiempos.

Para lo anterior, el estudio se introduce en la exploración y descripción de algunos aspectos que son necesarios para la planificación y toma de decisiones sistemáticas, estos son: cómo la comunidad nacional e internacional reconoce a la carrera de Derecho de nuestra sede, y cómo esta se proyecta a las necesidades nacionales, regionales y provinciales.

Se induce a reconocer el crecimiento de la formación y perfeccionamiento del cuerpo docente y cómo este ha superado determinadas barreras que estuvieron presentes desde tiempos no muy lejanos, y que fueron catalizadoras del cambio en esta carrera en los últimos cuatro años.

Además, se puede apreciar la pujanza de cómo la visión de la carrera ha promovido la producción, aplicación e innovación, cada vez más frecuente de los avances científicos- tecnológicos, en estos tiempos, imprescindibles.

Se ha realizado una compaginación y actualización de las necesidades provinciales a partir de aquello que ha sido detectado, como diagnóstico, por el Consejo Provincial de Pastaza, a partir del Plan de Desarrollo provincial, vigente desde el 2019, y se muestra cómo la oferta académica cubre estas y potencia el entendimiento de las posibles soluciones a los problemas agudizados en los últimos años.

El estudio insiste en afianzar el cumplimiento de al menos tres de los objetivos nacionales de desarrollo, fundamentalmente a aquellos dirigidos a la relación de la oferta académica con la vida digna, la afirmación de la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas, en una zona amazónica que vierte al caudal de la sociedad ecuatoriana a partir de la existencia de, al menos 7 nacionalidades. Incluye, además, el tratamiento a los derechos de la naturaleza para las actuales y futuras generaciones, en el seno de uno de los pulmones naturales del medioambiente mundial.

Este estudio tiene dos dimensiones de interpretación, una de diagnóstico del estado actual,sus avances y dificultades; y una segunda, que se proyecta al futuro desde una visiónprospectiva.

La carrera de Derecho de la sede Puyo de Uniandes tiene por misión la siguiente: "*carrera del Área de Derecho, que contribuye a la formación de profesionales para la solución de problemas jurídicos de los sectores sociales, económicos, políticos, en la administración de justicia, a través de la formación de Abogados y Profesionales de Cuarto Nivel, críticos y reflexivos, con capacidad de analizar y aplicar el ordenamiento normativo, a través de la investigación de la realidad jurídica y social, responsables, con conciencia ética y moral, respetuosos de los derechos humanos".* (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2015)

Y como consecuencia y mirada prospectiva, la misión de esta es: *"Ser una Carrera de Derecho reconocida en el Ámbito Nacional e Internacional por la calidad profesional de sus egresados, manteniendo entre sus fortalezas un cuerpo docente de alto nivel académico y un proceso de formación profesional centrado en el estudiante, acorde con los avances científicos y tecnológicos, contribuyendo en forma efectiva a la planificación nacional y regional en vínculo permanente con el Estado, los sectores sociales, productivos y la administración de justicia".* (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2015)

Estos dos componentes de la planificación estratégica institucional y de la carrera son los pilares generales en que se sustenta el desarrollo de la carrera, y permiten acercarse a la oferta académica de la misma. Para entender esta oferta hay que entender el perfil de egreso -resultado o producto de salida de la visión- y los resultados de aprendizaje que lo sustentan. Es por ello por lo que a continuación se enumeran estos últimos para el análisis posterior de los componentes que sigue este estudio.

El profesional formado en la carrera de Derecho de la sede Puyo de Uniandes puede (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2015):

- 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.
- Sustentar teóricamente, desde los enfoques filosófico, epistemológico y socio- antropológico del Derecho, modelos y metodologías para la producción jurídica creativa y colaborativa en el ámbito social que incorporen valor social a los conocimientos científicos, tecnológicos y saberes interculturales.
- Producir estudios comparativos vinculantes con las áreas del Derecho que impulsen el respeto de los derechos constitucionales y propongan soluciones a los problemas del derecho en el marco del Sistema Jurídico No Penal.
- Argumentar los principios y conceptos básicos del derecho civil que sustenten la práctica procesal del estado multiétnico y plurinacional que aporten a la vigencia de una sociedad justa y equitativa.
- Litigar oralmente los casos del Derecho Penal con el apoyo de la información obtenida en la investigación científica, jurídica y de casos reales para tributar al sistema oral en la administración de justicia.
- Resolver casos del Derecho Administrativo y Tributario aplicando la litigación oral y la introducción de pruebas en el marco estricto de la ética.
- Interpretar la legislación vigente de los derechos especiales para la resolución de litigación oral de casos.
- Argumentar jurídicamente la resolución de casos prácticos del derecho ambiental y la competencia de los gobiernos autónomos descentralizados para solucionar problemas de los actores y sectores de desarrollo que fortalezca la credibilidad en el derecho, la justicia y la democracia.
- Diseñar propuestas innovadoras en los diversos campos del Derecho en las que se evidencie la transferencia crítica, creativa y rigurosamente científica de los conocimientos teóricos.

Por otro lado, la carrera de Derecho en estudio, y partiendo de su visión, tiene que lanzarse a su reconocimiento en los ámbitos nacional e internacional, y es por ello por lo que las acciones de planificación y ejecución están encaminadas a cumplir con el rediseño de la carrera, en el cual se aprecian asignaturas que tienden a la atención de este segmento.

Otro de los componentes que garantizan la calidad de formación de los profesionales del derecho y que se encuentran refrendados tanto en el proyecto de rediseño curricular (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2015) como en el Modelo Educativo de Uniandes (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2017), de manera general, es la necesidad inserta de que el cuerpo docente tenga un alto nivel académico.

Y tras de lo anterior, se incide y estudia cómo estas relaciones que se dan entre los sujetos de la comunidad universitaria están respaldadas, pero, además, respaldan los avances científicos y tecnológicos con que cuentan y generan.

La carrera, en su visión hace referencia a un *"proceso de formación profesional… acorde con los avances científicos tecnológicos"* (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2015), lo cual insiste en un perfil de egreso y profesional abocado a la autotransformación sistemática para responder al nuevo conocimiento y tecnologías que cada día son más presentes en los procesos universitarios y sociales del entorno y el mundo.

La contribución que hace la carrera a la planificación nacional y regional en vínculo permanente con el Estado, los sectores sociales, los productivos y la administración de justicia, se justifica como otro del componente de análisis de cómo la visión y la oferta son reguladores del accionar de la carrera.

La visión de la Carrera de Derecho resalta la importancia de que los profesionales que se forman aporten a la planificación nacional y regional, a partir de lo que se cita *"contribuyendo en forma efectiva a la planificación nacional y regional en vínculo permanentecon el Estado, los sectores sociales, productivos y la administración de justicia"* (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2015).

De igual manera a lo anterior, existe una relación interdependiente entre varios de los componentes anteriormente enunciados y que tienden a valorar la oferta académica, entiéndase: la localidad, el desarrollo tecnológico y la planificación nacional.

La idea de la carrera es que el abogado sea un agente que permita solventar varios de los principales problemas

de la sociedad y con esta finalidad, se le provee de las herramientas que garanticen que el profesional podrá coadyuvar a garantizar los derechos de las personas, lo que incluye también la protección de los derechos a grupos de atención prioritaria.

La oferta académica, también refrenda a la visión, donde esta plantea la necesidad de *"un proceso de formación profesional centrado en el estudiante, acorde con los avances científicos y tecnológicos".* (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2015)

En el Art. 107 de la Ley Orgánica de Educación Superior Reformada, se expresa: *"El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología".* (Ecuador. Presidencia de la República, 2010)

La Carrera de Derecho, dejando atrás las falencias de la malla aprobada en el 2009, se propuso en el 2015, insertar asignaturas que con suficiencia formen científicamente a sus estudiantes. Esta nueva malla, a partir del Proyecto de Rediseño Curricular, entre otros objetivos, incrementa en su plan curricular asignaturas referentes a la actividad metodológico-investigativa, en un nuevo campo de formación denominado Epistemología y Metodología de la Investigación.

En un estudio realizado por un grupo de investigadores de la Uniandes Puyo, en la carrera de Derecho, publicada en libro (Ricardo Velázquez, et al., 2021) se plantean algunos elementos importantes en relación con la oferta académica de la malla referida con relación al campo de formación de Epistemología y Metodología de la Investigación.

Los autores anteriores plantean: "*Realizando un análisis de la redacción de la misión de la carrera se puede encontrar elementos que van a direccionar la carrera y la formación de sus profesionales de tercer nivel, con ciertas competencias generales que van a encauzarlos a la solución de problemas de todos los sectores sociales, siempre y cuando los formados, sean críticos y reflexivos, analíticos y aplicativos de la ley o las normas, de manera contextualizada que se avale por procesos investigativos".* (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2018)

Por su parte, en la visión de la carrera (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2018), se plantea que hay que dar un salto de una concepción académico-curricular tradicionalista, donde el profesor era el centro del proceso docente-educativo, a una que considere –en este centro– al estudiante de la carrera de Derecho, con una contextualización constante de los avances en materia de la propia ciencia jurídica y de otras que se convierten en herramientas imprescindibles para adentrarse en la sociedad del conocimiento, con la aplicación de los avances tecnológicos (Ricardo Velázquez, et al., 2021).

En cuanto a la planificación nacional, y el cómo la oferta académica sustenta esta desde la territorialidad y en consonancia con el Plan Toda Una Vida (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017), el Plan de Ordenamiento Territorial de la Provincia Pastaza (Ecuador. Gobierno Provincial de Pastaza, 2019) tiene objetivos estratégicos que son conocidos y contenidos dentro de la planificación de la oferta académica y sus actualizaciones, tales como:

1. Conservar los recursos naturales de la Provincia de Pastaza.
2. Mejorar la interconectividad territorial provincial garantizando el acceso a servicios decalidad.
3. Organizar espacialmente el territorio en función de los modelos territoriales de infraestructura y conectividad, ambiental, económico productivo de la provincia.
4. Fomentar actividades productivas sostenibles para la generación de trabajo en laprovincia de Pastaza.
5. Mejorar la calidad de vida de la población de la provincia de Pastaza.
6. Propiciar condiciones y mecanismos que permitan una adecuada gestión territorialprovincial.

El segundo objetivo de la planificación nacional, sobre lo referente a la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas, plantea que *"la necesidad de la prestación de servicios básicos y servicios sociales bajo criterios de pertinencia, con especial atención en los temas de salud intercultural y en el modelo educativo, capaz de garantizar la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación, propuestas importantes realizadas por los sectores indígenas y afroecuatorianos. Disminuir*

las brechas en el acceso a la educación (bachillerato y educación superior) de los pueblos y nacionalidades son propuestas permanentes". (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017)

El objetivo 3 del Plan Toda una Vida del Gobierno Nacional (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017) incide sobre las garantías a los derechos de la naturaleza, lo cual también se fundamenta desde la oferta académica. Este objetivo plantea que "*las garantías de los derechos de lanaturaleza y de los derechos humanos se fortalecen con un país pensado y organizado desdela plurinacionalidad, interculturalidad y equidad de género, lo que significa reconocer y respetar los sistemas de conocimiento y sistemas productivos comunitarios asociados a la biodiversidad, el acceso igualitario a los recursos naturales, a la toma de decisiones sobre su uso, así como al conocimiento y tecnologías".* (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017)

Todo lo anterior se plantea a partir de una plataforma teórico conceptual que atraviesa los aspectos fundamentales del desarrollo de una educación superior en tiempos de pandemia y que han sido abordados con mayor suficiencia en otras investigaciones de los autores, pero que aquí soportan todo el análisis, y forman parte de las concepciones que aquí se exponen.

Los aportes que permiten lo anterior se centran en las discusiones de Casales, et al. (2008); Ricardo Velázquez & Velastegui Córdova (2015); Del Prete, et al. (2018); González, et al. (2020); García Peñalvo, et al., (2020); Ricardo Velázquez, et al. (2020); Buendía Espinoza (2020); Palacios, et al. (2020); entre otros.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio está compilando los resultados obtenidos en un largo proceso de búsqueda de aquellos elementos y componentes que garantizan que la carrera de Derecho de Uniandes Puyo ha respondido, desde su visión y oferta académica a las interrelaciones necesarias, y hasta ahora suficientes, con la planificación nacional, regional y de la propia carrera; incluyendo aspectos esenciales de interacción, tales como el entorno y su interpretación, el desarrollo científico-tecnológico y los aportes de la malla curricular vigente a ello.

Para el estudio se ha tenido presente una modalidad mixta de investigación, con preponderancia en la cualitativa por la necesidad de hacer una interpretación exhaustiva de lo que se busca en la presente investigación. Existen elementos cuantitativos que permiten un acercamiento a aspectos que permiten identificar algunas tendencias.

Se ha desarrollado un diseño investigativo de desarrollo longitudinal descriptivo y correlacional cualitativo, que adjunta a la investigación acción y al estudio de los resultados de la actividad de formación profesional en el Derecho como principal dirección metodológica. El principal soporte de los análisis se encuentra en el estudio documental y en la aplicación de métodos del nivel teórico y del empírico, tales como: analítico-sintético; sistémico estructural funcional; hermenéutico; hipotético-deductivo; histórico lógico y de modelación.

En lo empírico se incluyen métodos de abordaje del campo de investigación que ha requerido el desarrollo de técnicas tales como la entrevista a autoridades, observación participante y entrevistas, tanto a profundidad, como aquellas que se realizaron por medio de recursos tecnológicos.

La muestra ha sido muy heterogénea en su conformación si se tiene presente que se ha abundado en acciones propias del estudio documental bibliográfico, y también con actores, tales como estudiantes, docentes y autoridades de la carrera.

En el estudio de hace un balance de los resultados de las siguientes acciones investigativas, en un período de tres años: el estudio de pertinencia de la carrera de Derecho, actualizado hasta el 2018; el estudio de pertinencia y prospectiva de la carrera del 2020, luego de llegar al plazo para el desarrollo del Plan de Fortalecimiento de la carrera (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2018), signado por las falencias del proceso evaluativo del 2016; el estudio de seguimiento a graduados de la carrera; es estudio de la oferta académica desde el 2015; y en el desarrollo del proyecto de rediseño curricular de la carrera en el 2015.

Los indicadores de estudio descriptivo, que incluyeron a los estudiantes, estuvieron dirigidos a las apreciaciones de estos sobre la virtualidad como modalidad de estudios; las herramientas informáticas de comunicación e interacción que se utilizan en la universidad; la videoconferencia como herramienta de comunicación; la temporalidad en la evaluación de las actividades online; y, el uso de recursos bibliográficos online. Todos ellos en aras de identificar la influencia del desarrollo científico-tecnológico para enfrentar los cambios en medio de la pandemia de COVID-19.

La muestra estuvo determinada, para esta última parte -descriptiva por naturaleza y planificación de la investigación- por seis grupos o paralelos, a la totalidad de los estudiantes matriculados, tales y como se exponen en la tabla 1.

Tabla 1. Muestra utilizada.

Etapa de investigación	Asignaturas	Paralelos o grupos	Cantidad de estudiantes
Exploratoria	No aplica	No aplica	314
Descriptiva	Investigación Acción	2	34
	Investigación Jurídica	2	33
	Investigación Exploratoria	1	20
	Investigación Descriptiva	1	31
Totales	4	6	432

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La carrera de Derecho, y contemplada desde la visión de esta, analiza el reconocimiento en los ámbitos nacional e internacional, a partir de dos perspectivas:

- La primera, desde la participación de la carrera en el ámbito nacional e internacional a través de la consolidación y participación en eventos y seminarios internacionales; y enla formación doctoral de 7 docentes (hasta el presente) en universidades de Venezuela, Argentina y España.
- La segunda, valorando la formación de los estudiantes proyectándolos a la realidad nacional e internacional.

Para la consecución de este componente, que se refleja en la visión de la carrera, la oferta académica entrega al futuro profesional del Derecho las asignaturas: Cátedra Integradora Realidad Nacional e Internacional de la Profesión; Pluralismo Jurídico; Ejercicio Jurídico Comunitario; Evolución, convenciones, convenios y normativas, y, Realidades, proyecciones y protección (en itinerario de Derechos de la naturaleza y el ambiente); Desarrollo y Democracia; Descentralización y Gobiernos Autónomos; Derecho Internacional Público y Privado; Derecho Ambiental; y Derechos Humanos.

Para garantizar el cumplimiento de este apartado de la visión, la carrera contrata solamente docentes que tengan al menos título de maestría, y en la convocatoria se procura atraer a postulantes con la formación de posgrado afín a las cátedras, asignaturas y/o disciplinas que se necesitan ocupar. La comisión que valora los méritos y la oposición de los postulantes se conforma teniendo presente, también, la posible valoración objetiva de los méritos, conocimientos y metodología de estos.

De igual manera, se hace un seguimiento constante de la oferta académica impartida por cada profesor y en cada período académico, se evalúa los resultados en cada una de esas asignaturas y en cada una de las modalidades en que labora. Esto se logra mediante la interacción de varios actores, dentro de los cuales se encuentran los mismos docentes como una forma de autovaloración y autoevaluación. Se incluyen, además, a los estudiantes, autoridades, y las funciones sustantivas de vinculación con la sociedad y la investigación, como potenciadores y potenciados de la academia.

Junto con la evaluación, que se realiza a cada profesor, se desarrolla un plan de capacitación interno que se imparte junto con el Centro de Transferencia de Tecnologías de Uniandes, el cual permite que se fortalezcan las habilidades de los profesores para así garantizar sólidas competencias académicas, y que responden a aquellos resultados de la evaluación y a otras necesidades y potencialidades de los docentes.

La tabla 2 hace referencia a los cambios cuantitativos manifestados por la sede de Puyo, en su carrera de Derecho en los indicadores referidos a la preparación y desarrollo de su personal académico, en los últimos tres años.

Tabla 2. Valoración de indicadores de nivel académico del cuerpo docente de Uniandes Puyo.

Año de referencia	Total de docentes	Maestría única	Maestría múltiple	En Formación doctoral	Con formación doctoral (PhD)	Integración de Jueces y Fiscales	
2018		23	19	1	2	1	6
2019		24	20	1	5	1	8
2020		22	18	1	7	2	8
Promedio		23	19	1	4,7	1,3	7,3
Porcentaje		100	82,6	4,3	20,4	5,7	31,7

Por otra parte, para valorar el alcance de la afinidad que tiene la carrera y su visión con los avances científicos y tecnológicos, se puede analizar desde dos perspectivas:

- La primera, que permite el soporte de recursos tecnológicos para el desarrollo de las funciones sustantivas.

- La segunda, que es el aporte que brinda la oferta académica con las asignaturas que conforman la malla curricular.

De la primera perspectiva, la universidad Uniandes, desde hace una década hace ingentes esfuerzos para lograr el soporte tecnológico de todos sus procesos sustantivos, y en especial en la docencia, con experiencia en la utilización de redes e internet, con cada vez más capacidad de uso. Agréguese a esto los aportes hechos por el personal docente y administrativo en este año para asegurar el desarrollo virtual del proceso de enseñanza-aprendizaje desde sus casas.

La carrera de Derecho ha sido soportada en una plataforma virtual basada en Moodle que ha permitido la interacción del docente con el estudiante a partir de la asincronía de sus actividades docentes. En el último año, este sistema virtual ha tenido que reinventarse de tal manera que todas las actividades docentes se han estado realizando por vía virtual, incluyendo, además de la plataforma del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), las plataformas de Microsoft Teams, Zoom y Google Meet, esta última en menor medida.

Desde la segunda perspectiva, se observan los aportes de las diferentes asignaturas a la formación científico-tecnológica de nuestros estudiantes. En la tabla 3 se puede observar lo aquí enunciado.

Tabla 3. Aportes de la malla curricular a la relación con los avances científicos tecnológicosen la formación del abogado de Uniandes Puyo.

Unidad de formación curricular	Núcleo problémico	Asignatura	Resultados de aprendizaje
Básica	¿Cuál es el significado de la profesión en el contexto de la realidad nacional e internacional?	Cátedra Integradora Realidad Nacional e Internacional de la profesión.	Explica 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.
	Contexto Jurídico del Derecho en el marco del Sistema Procesal No Penal	Las TICs en el Derecho	Producir estudios comparativos vinculantes con las áreas del Derecho que impulsen el respeto de los derechos constitucionales y propongan soluciones a los problemas del derecho en el marco del Sistema Jurídico. No Penal.
Formación Profesional	¿Cuáles son los procesos y contravenciones del Derecho Mercantil Societario e Informático?	Derecho Informático	Interpretar la legislación vigente de los derechos especiales para la resolución de litigación oral de casos.

El Derecho Informático o de las nuevas tecnologías incide en el desarrollo y uso de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) y cómo estás afectan la forma como el Derecho es aprehendido y enseñado.

En 2020, a raíz de los cambios producto a la situación de emergencia que impacta en la educación superior, y a las universidades, la Uniandes y su carrera de Derecho realizó una investigación sobre el impacto de las TIC´s en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyos principales resultados fueron compartidos en el Congreso Internacional de Uniandes del 2020.

Desde el punto de vista cualitativo en el cual los estudiantes ven la virtualidad como una necesidad y como oportunidad de la continuación de sus estudios en tiempos de la pandemia Covid-19, existe un consenso de la mayoría, pero no de todos, en que las herramientas informáticas con que cuenta la universidad son muy buenas o buenas, valorando positivamente a sus docentes desde el inicio de la virtualidad generada por la pandemia.

Por otra parte, este estudio realizado en el 2020, indica que ven de manera adecuada el uso de las videoconferencias como medio fundamental de interacción con el profesor, y que prefieren el Microsoft Teams como plataforma para ello. También hacen referencia a la importancia dada al uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), y como recursos y actividades fundamentales de la plataforma Moodle, utilizada en el EVA, a foros y tareas; chats; talleres; cuestionarios, archivos y enlaces, en orden de prioridad.

Además de los anteriores, los estudiantes hacen énfasis que estos no han sido los únicos, y que forman parte de las interacciones virtuales, con no menor importancia, al uso de correos electrónicos, grupos de WhatsApp u otros medios alternativos. La principal crítica está en el uso excesivo de la teoría en las interacciones de videoconferencias.

Hay aceptación de las maneras de interacción documental con las bibliografías digitales que el profesor comparte desde enlaces con la gestión del OneDrive de Uniandes, así como de las consultas que realizan a través de las bibliotecas virtuales, fundamentalmente de E-Libro, Lexis (ya en estos momentos no activa) y CEP.

Las formas de evaluación, reformuladas y con limitaciones desde la complejidad de la virtualidad son aceptadas también por los estudiantes, haciendo énfasis en mejorar la retroalimentación de una parte de los docentes (Piedra, et al., 2019).

En cuanto a la solicitud de posibles recomendaciones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje virtual es prudente reconocer que se hacen referencia a algunas que no por no ser coincidentes significativamente, dejan de importar desde el punto de vista cualitativo, estas son: lograr un mayor dinamismo en la clase; definir con mayor precisión lo que hay que exponer en los deberes; garantizar mayor participación yejemplificación en todos los temas, a través de actividades prácticas; mayor ilustración a través de imágenes fijas y vídeos; potenciar el trabajo en grupos como continuidad de niveles precedentes; aplicar con mayor frecuencia chat interactivos en las videoconferencias; y, ampliar el tiempo de retroalimentación.

Por otra parte, valorando la importancia de los avances de la ciencia y la tecnología, viéndolo como el futuro mediato del egresado, la realidad exige que el profesional del derecho se inserte en las nuevas tendencias de regulación y control sobre las nuevas tecnologías que se generan a paso acelerado en el mundo.

Otra de las asignaturas, ya enunciadas en la tabla 3, que coadyuva a la formación de los estudiantes es “Las TIC’s en el Derecho”, la cual busca responder a las necesidades tecnológicas del entorno. En igual sentido es fundamental la materia de Investigación Jurídica que permite al estudianteaprender a encontrar soluciones creativas para responder a los diversos retos que presenta el uso de las tecnologías de la comunicación.

Desde el punto de vista de la contribución que hace la carrera a la planificación nacional y regional, en el vínculo con el Estado, y los sectores productivos y sociales, así como la administración de justicia, la carrera en su planificación del Proyecto de Rediseño Curricular (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2015) tuvo en cuenta los problemas y necesidades del Plan Nacional del Buen Vivir, los cuales se relacionan con las planificaciones del Plan Toda Una Vida (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017) y el Plan de Ordenamiento Territorial de la Provincia de Pastaza (Ecuador. Gobierno Provincial de Pastaza, 2019), lo cual muestra la contribución de la carrera a ellos (tabla 4).

Tabla 4. Contribución de la carrera a la planificación nacional y regional de Pastaza.

Objetivos de la carrera	Plan Toda Una Vida	Plan de Ordenamiento Territorial Pastaza
Identificar la génesis, evolución, proyección e interrelaciones de las ciencias jurídicas en el marco de la globalización para crear una red integral de conocimientos afines con el derecho y la ética que aporte con elementos relevantes para la interpretación y toma de decisiones en este campo de actividad social.	Objetivos 1; 4; 8; y 9.	Objetivos 3; 5; 6
Argumentar el derecho como un sistema político-jurídico- social desde una concepción filosófica, epistemológica, antropológica, económica, social y política para aplicar, crítica y coherentemente su normatividad orgánica con base a los principios, regulaciones y conexiones que le otorga su naturaleza jurídica para la promoción y vigencia de los derechos humanos y la paz.	Objetivos 1; 2; 3; 5; 7; 8; 9	Objetivos 1; 2; 3; 5; 6
Contribuir a la aplicación crítica, hermenéutica y ética de la normativa constitucional, administrativa, civil, penal, laboral y económica que aporten al logro de los objetivos y al manejo de las tensiones locales y zonales del Buen Vivir.	Objetivos del 1 al 9	Objetivos del 1 al 6
Aportar a la resolución de los problemas y tensiones de orden jurídico relativos a la institucionalidad del Estado Democrático y al Sistema de Justicia, en el marco del principio de igualdad y no discriminación a través de la investigación científica, la gestión de proyectos jurídicos y emprendimientos que tributen a la construcción de una sociedad más justa y de derecho, en el marco de la cultura de paz.	Objetivos del 1 al 9	Objetivos del 1 al 6
Diferenciar los principios y procesos que rigen al Derecho Constitucional, Administrativo, Civil, Penal, Laboral y Económico para interpretar, argumentar y litigar oralmente su aplicación jurídica y rigurosa que contribuya a la solución de problemas jurídico–sociales-políticos, particularmente, de los sectores marginados.	Objetivos del 1 al 9	Objetivos del 1 al 6

Desarrollar aprendizajes éticos, conceptuales, disciplinares, transdisciplinares teórico-prácticos a través de la integración de conocimientos y saberes jurídicos con metodologías innovadoras e integradoras, lenguajes, discursos y ambientes de aprendizaje práctico que aporten a la formación integral.	Objetivos 2; 3; 7; 8; 9	Objetivos del 1 al 6
Potenciar las capacidades de gestión de procesos y proyectos jurídicos a través de la práctica para el ejercicio eficiente de la profesión, la utilización de la tecnología, superando las limitaciones e incertidumbres.	Objetivos 1; 2; 4; 7; 8	Objetivos del 1 al 6
Tributar a la formación de la ciudadanía participativa con la práctica de principios deontológicos de respeto, justicia, honestidad, lealtad, solidaridad, responsabilidad social, criticidad, participación y productividad en el marco del respeto a la interculturalidad, género, identidad territorial y cuidado ambiental para construir el buen vivir para el fomento de la democracia, la toma de decisiones y la lucha contra la corrupción.	Objetivos del 1 al 9	Objetivos del 1 al 6
Aplicar los métodos alternativos del derecho en la resolución de conflictos para contribuir activamente a la vigencia de los derechos humanos en concordancia con el sistema pluri jurídico vigente.	Objetivos 1; 2; 3; 7; 8; 9	Objetivos del 1 al 6

Dentro de las principales dificultades encontradas en el diagnóstico realizado por la Prefectura de Pastaza para la conformación del Proyecto de Ordenamiento Territorial (Dirección de Planificación del GADPz, 2019) están las que a continuación se sintetizan, y que dan espacio a la discusión y desarrollo académico investigativo y de vinculación con la sociedad en la carrera de Derecho de Uniandes Puyo. Estas son:

- La provincia debido a su extensión cuenta con una gran variedad de recursos naturales, sin embargo, las actividades humanas realizadas con el mal uso de estos están afectando a la calidad y disponibilidad de estos, como son los recursos hídricos, suelos, flora, fauna, entre otros; esto se da sobre todo en la parte intervenida que se encuentra al Oeste de la Provincia.
- El 65% del área de los bloques petroleros se encuentran sin asignación.
- Entre los grupos de personas pobres y no pobres, hay personas o familias cuyas condiciones determinan los grandes niveles de desigualdad que marcan las diferencias en el nivel de vida de la población.
- El nivel de instrucción con mayor número de población es el de Educación Básica. La Provincia cuenta con 300 establecimientos educativos.
- Pastaza está dentro del grupo de las provincias con mayor tasa global de fecundidad (TGF).
- Es la provincia con menor presencia de actores sociales registrados.
- Cuenta con 7 nacionalidades indígenas distribuidas en el territorio Provincial.
- No se ha detectado problemas en lo referente a trato de personas con diferencias individuales, física, de género o fisiológicas; la igualdad de oportunidades y generación de capacidades de las personas.
- Se destaca en los casos de homicidios/asesinatos femeninos, con un valor que duplica el promedio nacional. En el resto de los indicadores de violencia, los valores están en niveles bajos.
- La población de la provincia de Pastaza tiene una particularidad de acuerdo con su territorio, la mayor parte de la población se encuentra en Puyo, Shell y en las cabeceras cantonales de Mera, Santa Clara y Arajuno. En relación con el valor de la población total urbana de la provincia, la mayor concentración de la población urbana se encuentra en el cantón Pastaza con el 90,87%.
- La fortaleza de Puyo son las actividades relacionadas con el turismo, en lo referente a los servicios de alojamiento y alimentación, que son los ejes económicos con alto potencial de desarrollo de esta zona.
- La Población Económicamente Activa (PEA) urbana corresponde al 48,83 % de la provincia, mientras que el 51,17 % corresponde al área rural de la provincia de Pastaza. En cuanto a la PEA con respecto a los hombres corresponde al 60,16% y a mujeres el 39,84%.
- La mayor cantidad de la población tiene una fuente propia de economía, seguida de las personas que trabajan en el sector público, las mismas que son las principales fuentes de ingresos de la población de Pastaza.

Desde una perspectiva internacionalista y de protección a los derechos de todos, especialmente respecto de situaciones de violencia o vulnerabilidad como las señaladas, la carrera responde mediante las asignaturas de Derechos Humanos, Derecho Internacional Público y Privado; Clínica Jurídica; Cátedra Integradora Realidad Nacional e Internacional de la profesión; Investigación-Acción; Investigación Jurídica, como parte de suoferta.

Atendiendo a los resultados de las encuestas realizadas en el Sistema de Seguimiento a Graduados (SSG Uniandes, 2020), teniendo una muestra de 196 estudiantes, referido a cómo impacta la oferta académica de la carrera de Derecho en el entorno de Puyo y de Pastaza y otras provincias cercanas, se puede constatar que:

- Se han graduado y entregado a la sociedad 2 personas con capacidades diferentes.

- Existe un 50% de empleabilidad, teniendo en cuenta también los efectos de la pandemia en casi un año.
- El mayor porcentaje trabaja en instituciones de servicios y en consultorios jurídicos particulares.
- En cuanto a las perspectivas de empleabilidad en el entorno cercano: existe una tendencia a reconocer, casi en el 90 % de que tendrán mejores oportunidades de empleo en los próximos 5 años, y en una mejoría en la ampliación de los campos ocupacionales.
- Por su parte, en cuanto a la satisfacción de los empleadores con los graduados y la oferta académica de Uniandes Puyo: el 98% considera adecuadas las competencias profesionales y la formación con que llegan los abogados a sus empresas; el 93% está de acuerdo total o en gran parte con el perfil profesional.
- Las principales exigencias de los empleadores están centradas en las competencias y desarrollo de los abogados en áreas tales como Derecho Constitucional, Derecho Penal; Derecho Administrativo; Derecho Municipal y Contratación Pública; Derecho Laboral; y Derecho Civil, como las más importantes.

También es importante destacar que, de acuerdo con el diagnóstico del Consejo Provincial, en el Plan de Ordenamiento Territorial (Ecuador. Gobierno Provincial de Pastaza, 2019), los enfoques de la carrera van dirigidos a la atención de los siguientes temas y condiciones del entorno provincial, y que se relacionan con la oferta académica de la carrera de Derecho en Uniandes Puyo:

- Protección de recursos naturales por el mal uso de estos, fundamentalmente: hídricos, suelos, flora, fauna.
- Concesiones mineras, especialmente del petróleo.
- Desigualdad y pobreza extrema.
- El derecho a la educación.
- Uso de espacios públicos e igualdad de oportunidades.
- Plurinacionalidad en el territorio propio y sus adyacentes.
- Homicidios/femicidios con un valor que duplica el promedio nacional.
- Las actividades relacionadas con el turismo, en lo referente a los servicios de alojamientoy alimentación.

Para el 2020, las principales manifestaciones penales en la provincia Pastaza se focalizan enel orden que sigue en la tabla 5:

Tabla 5. Manifestaciones penales en la provincia de Pastaza hasta octubre de 2020.

No	Causales	Totales de causas
1	Vinculadas a la familia	36
2	Adolescente infractor	35
3	Lesiones	12
4	Abuso sexual	7
5	Violación	11
6	Robo	45
7	Hurto	3
8	Tráfico de sustancias sujetas a fiscalización	64
9	Violencia contra la mujer o familia	7
19	Acción penal pública	12
11	Femicidio	2

Para el estudio de la influencia del desarrollo científico y particularmente de la investigación los resultados de esta en los últimos tres años han incidido de manera importante en la transformación de la carrera, y en la calidad de la oferta académica.

A continuación, algunos ejemplos de estos últimos años, desde la filiación de los docentes de la carrera. Solo se presentan 23 de un total de 76 logradas, donde se incluyen libros, ponencias y artículos (Tabla 6).

Tabla 6. Listado de algunas publicaciones de los docentes de la carrera de derecho Uniandes Puyo, en revistas indexadas.

No	Investigaciones publicadas como artículos científicos de alcance mundial y regional	Año de publicación
1	La dimensión ética en las competencias investigativas formativas: los inicios de una discusión.	2018
2	El caso Piatúa y la consulta previa, libre e informada. una visión desde la constitucionalidad.	2019
3	Inconstitucionalidad del dictamen interpretativo emitido por jueces de la Corte Constitucional, referente al matrimonio ecuatoriano.	2019
4	Análisis de la consulta previa, libre e informada desde la constitucionalidad en el caso Piatúa, Ecuador.	2019
5	Las competencias investigativas formativas. una visión desde la carrera de derecho en Uniandes.	2020
6	Violencia intrafamiliar versus acoso laboral a los trabajadores del GAD Parroquial de Shell.	2020
7	Acceso a la justicia en casos de despido ineficaz a mujeres embarazadas.	2020
8	La mediación como medio alternativo de solución de conflictos.	2020
9	El desarrollo de la litigación oral en la formación del abogado.	2020

10	El interés superior del niño en delitos contra la integridad.	2020
11	El sustento dogmático de la autoría mediata en el Código Orgánico Integral Penal Ecuatoriano.	2020
12	A neutrosophic model for the evaluation of the formative development of investigative competences.	2020
13	La epistemología y la metodología de la investigación en la carrera de Derecho.	2020
14	Neutrosophic Multicriteria Method for Evaluating the Impact of Informal Trade on the "Mariscal de Puyo" Market.	2020
15	Neutrosophic Analytic Hierarchy Process for the Control of the Economic Resources Assigned as Alimony.	2020
16	Comparación de estabilidad laboral de los trabajadores de tres países bolivarianos.	2020
17	La autoevaluación en las instituciones de educación superior. influencias en el modelo de evaluación 2019.	2020
18	Method for Evaluating the Principle of Interculturality in the Custodial Sentence using the Iadov Technique.	2020
19	Análisis del debido proceso en la clausura de los locales de atención al público utilizando análisis Pestel combinado con AHP de Saaty.	2020
20	Neutrosophic AHP for the prioritization of requirements for a computerized facial recognition system.	2020
21	La vulneración del principio de celeridad en el proceso de recuperación inmediata de menores de edad en Ecuador.	2020
22	Neutrosophic Used to Measure the Legal and Socioeconomic Effect of Debtors.	2020
23	Impacto de la inversión económica en las nacionalidades de Pastaza y niveles de pobreza.	2020

En cuanto a la relación inserta desde la visión de la carrera con la educación intercultural se muestra en la malla curricular vigente, en la que se encuentran asignaturas como:

- Socio antropología jurídica.
- Cátedra Integradora Realidad Nacional e Internacional de la Profesión.
- Derecho Constitucional Ecuatoriano.
- Pluralismo Jurídico.
- Medios Alternativos de Solución de Conflictos.
- Ejercicio Jurídico Comunitario.
- Clínica Jurídica.
- Los Derechos Internacionales de la Naturaleza y el Ambiente.
- Derecho Ambiental.

La importancia que toma este objetivo del Plan Nacional "Toda una Vida" para la carrera de Derecho en Pastaza, se comprende en la realidad provincial, puesto que es una de las provincias con mayor población indígena amazónica, donde conviven 7 nacionalidades, según el Gobierno Provincial de Pastaza (2019). Entre ellas se nombran, y con un total estimado de 29.952 habitantes en 235 comunidades, las siguientes:

- Achuar: 1959 habitantes en 28 comunidades.
- Shiwiar: 698 habitantes en 8 comunidades.
- Kichwa: 20000 habitantes en 131 comunidades.
- Waorani: 1495 habitantes en 36 comunidades.
- Shuar: 5000 habitantes en 27 comunidades.
- Zápara: 200 habitantes en 4 comunidades.
- Andoas: 600 en 1 comunidad.

Por otra parte, la situación de la educación se complejiza por la distribución aislada de la población en la provincia más extensa del país. Los principales indicadores se reflejan a continuación, según el Gobierno Provincial de Pastaza (2019):

- La tasa de analfabetismo es del 6,93%, con una tasa mayor en la población femenina con el 9,39%.
- El nivel de instrucción con mayor número de población es el de Educación Básica.
- La tasa neta de asistencia a la educación secundaria es del 64,81%, al bachillerato de 48,88% y a la educación superior del 17,93; lo cual se supone que se agudiza en el estudio por nacionalidades, lo cual no refleja el diagnóstico provincial.

El verdadero reto para UNIANDES Puyo ha sido la atracción de este grupo vulnerable hacia sus aulas, fomentando una cultura de excelencia académica a través de becas, comprendiendo las necesidades y la ubicación geográfica de los estudiantes. Es preciso apuntar que la carrera es la única existente en la provincia, ya que las demás universidades presentes no la ofertan.

En el último año, en la carrera se han matriculado un total de 42 estudiantes pertenecientes a las nacionalidades indígenas; 3 afroecuatorianos y 1 montuvio, indicando la preponderancia de los indígenas de los grupos tradicionalmente excluidos; insistiendo en que por diversos motivos socioeconómicos las matrículas siguen siendo bajas.

En esa línea, la oferta académica resalta la importancia de mantener vigente las asignaturas referentes al presente objetivo e inclusive trata de potenciarlas conforme al plan de fortalecimiento propuesto por la universidad. La tabla 7 grafica de mejor manera lo planteado.

Tabla 7. Resultados de aprendizaje en concordancia con asignaturas y la interculturalidad- plurinacionalidad.

Objetivo	Articulación con las asignaturas y el resultado de aprendizaje
Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas	Asignaturas: Teoría del Estado y Constitucionalismo; Derecho Constitucional Ecuatoriano; Cátedra Integradora La Práctica Constitucional; Investigación-Acción; Idiomática y Oratoria Jurídica; y Pluralismo Jurídico. R.A: Sustentar teóricamente, desde los enfoques filosófico, epistemológico y socio-antropológico del Derecho, modelos y metodologías para la producción jurídica creativa y colaborativa en el ámbito social que incorporen valor social a los conocimientos científicos, tecnológicos y saberes interculturales.
	Asignaturas: Investigación Casos Reales; Ejercicio Jurídico Comunitario; y Sistema Procesal No Penal Praxis. R.A: Resolver casos del Derecho Administrativo y Tributario aplicando la litigación oral y la introducción de pruebas en el marco estricto de la ética.
	Asignaturas: Fundamentos Históricos, Filosóficos y Epistemológicos del Derecho; Socio-Antropología Jurídica; Cátedra Integradora Realidad Nacional e Internacional de la Profesión; Metodología de la Investigación; Interpretación de las bases del Derecho; y Semiótica. R.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.

En la concepción de la malla curricular de la carrera de Derecho de Uniandes Puyo, se da unaatención singularizada a la problemática de los derechos de la naturaleza, teniendo presente que se han considerado las siguientes asignaturas (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2015) que influyen en el objetivo 3 del Plan Nacional de Desarrollo:

- Pluralismo jurídico.
- Ejercicio Jurídico Comunitario.
- Evolución, convenciones, convenios y normativa (dentro del itinerario Derechos de la Naturaleza y el Ambiente).
- Los derechos de la naturaleza y ambiente amazónicos. Realidades, proyecciones yprotección.
- Derecho Ambiental.

Las asignaturas Cátedra Integradora Realidad Nacional e Internacional de la Profesión; Pluralismo Jurídico; Ejercicio Jurídico Comunitario; Evolución, convenciones, convenios y normativas, y, Realidades, proyecciones y protección (en itinerario de Derechos de la naturaleza y el ambiente); Desarrollo y Democracia; Descentralización y Gobiernos Autónomos; Derecho Internacional Público y Privado; Derecho Ambiental; y Derechos Humanos; todas ellas, aportan al entendimiento de la realidad nacional, internacional y de integración de los países de la región, de manera que permiten a nuestros estudiantes proyectar su ejercicio profesional no solamente a nivel de la nación sino también internacionalmente. Con esto, se promueve el reconocimiento de la carrera tanto nacionalcomo internacional a través del ejercicio profesional que sus graduados realizan.

En particular, en cuanto a los aportes que refieren las asignaturas enunciadas, a niveles nacional e internacional, hay que considerar que:

- La asignatura Cátedra Integradora Realidad Nacional e Internacional de laProfesión, en lo nacional "*elabora una síntesis sobre la proyección dela carrera en los próximos cinco años, tomando en consideración… el contexto del país y la necesidad… de formarabogados; y en lo internacional,"elabora una síntesis sobre laproyección de la carrera en los próximos cinco años, tomando en consideración las tendenciasde la profesión".*
- Pluralismo Jurídico, en lo nacional interviene en el reconocimiento de *"una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía para respetar los diversos sistemas jurídicos y la interculturalidad. Además, contrasta derechos y garantías, promueve el diálogo intercultural y la verdadera implementación del Estado Constitucional Plurinacional…. También, sustenta "los procedimientos de la jurisdicción indígena… para garantizar la vigencia eficaz de los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas".*
- En el Ejercicio Jurídico Comunitario, transfiere la teoría jurídica a la práctica enfunción de las necesidades comunitarias para ejercitar sus competencias y apoyar a las comunidades.
- En Evolución, convenciones, convenios y normativas (En Derechos de la Naturaleza y el Ambiente), discrimina los avances de las diferentes convenciones para relacionar con los convenios en la protección de los derechos de la naturaleza y el ambiente.

- En la asignatura, parte de uno de los itinerarios, llamada "Los derechos de la naturaleza y ambiente amazónicos. Realidades, proyecciones y protección", se garantiza la identificación de las características del entorno amazónico y las regulaciones ambientales, se reconoce las principales manifestaciones que se dan en el entorno amazónico que atenten contra el pleno desarrollo de las áreas protegidas y su sustentación territorial ambiental, y, además determina los sustentos legales que armonicen con el desarrollo de las nacionalidades indígenas amazónicas y los derechos que tienen sobre el ambiente de su entorno.
- La asignatura Ciencia Política analiza el desarrollo del derecho en el país y la democracia participativa desde la teoría y su aplicación a la práctica para sostener su posición personal desde el enfoque jurídico; pero, además, lo hace también con el desarrollo del derechoen el mundo.
- Por su parte, la asignatura Descentralización y GobiernosAutónomos, valora la importancia de la nueva organización del territorio para argumentar su posición a favor o en contra; diferencia los distintos niveles administrativos de acuerdo con la naturaleza de los GADs; y discrimina la estructura y régimen patrimonial de los GADs para aplicar a casos concretos.
- Finalmente, el Derecho Internacional Público y Privado Interpreta los principios yderechos generados a través del derecho internacional público; reconoce los organismos e instituciones internacionales que protegen los intereses de losEstados para el análisis de los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario; y aplica los mecanismos de justicia internacional a través de los tribunales internacionales para el reconocimiento de las garantías jurisdiccionales y su aplicabilidad en el derecho.

Con lo anterior, se insiste en la necesidad de que el estudiante logre una comprensión del derecho acorde a los nuevos horizontes jurídicos en la esfera internacional. Así, mediante las asignaturas expuestas se identifica una oferta curricular que es consecuente con la visión de la carrera en la sede Puyo de Uniandes.

El claustro docente de la sede Puyo de Uniandes, en los últimos tres años se ha consolidado cada vez más como un grupo de avanzada, teniendo en cuenta los siguientes indicadores valorativos: docentes con titulación de cuarto nivel (maestría única o múltiple); docentes en formación doctoral; docentes con formación doctoral (PhD); y la integración de docentes con experiencia como jueces y fiscales en su ejercicio profesional no docente, que fortalece la mirada práctica y la transmisión directa de los conocimientos a través de los procesos vivenciales.

El nivel académico se solidifica con la participación de los docentes en eventos, seminarios, congresos nacionales e internacionales, webinars (en el último semestre de 2020 e inicios del 2021) y otras formas de integración a las comunidades y redes académicas del entorno nacional e internacional. En los últimos dos años la participación de los docentes se ha multiplicado en referencia a los resultados de la última evaluación a la carrera.

Es así como se responde también a partir de la oferta académica, a las necesidades del entorno de la provincia en la medida se coadyuva a entender a los pueblos originarios, que tiene una relevancia sustancial en la provincia, con sus 7 nacionalidades convivientes en un mismo entorno.

En la práctica, con las asignaturas de la malla curricular vigente se busca que los estudiantes tengan las mejores herramientas para conocer su entorno. Esto asegura que puedan ejercer adecuadamente su profesión y, en el fondo, permite que la carrera forme a profesionales que aporten a la sociedad desde un sólido conocimiento de la realidad, logrando así responder a la visión planteada por la carrera.

La carrera de Derecho se ha comprometido con el desarrollo cultural de los pueblos, considerando que la misma se desarrolla en la provincia con mayor cantidad de nacionalidades indígenas amazónicas. Es así como las asignaturas Pluralismo Jurídico; Teoría del Estado y Constitucionalismo; Derecho Constitucional Ecuatoriano; Cátedra Integradora La Práctica Constitucional; Investigación- Acción; Investigación Jurídica; Investigación Exploratoria; Clínica Jurídica; Idiomática y Oratoria Jurídica; contribuyen a formar estudiantes que puedan aportar a la sociedad a partir del sólido conocimiento de su entorno. De esta manera, se convierten en actores que responden a las necesidades de la provincia bajo un profundo conocimiento del pluralismo y de los derechos constitucionales.

De las singularidades referidas a la atención al entorno desde la oferta académica se encarga un grupo de asignaturas que integran la oferta académica de la carrera, de la manera que se resume a continuación:

- Investigación acción; Jurídica; Exploratoria; Descriptiva, De Casos Reales, y Clínica Jurídica, teniendo presente la contextualización de las investigaciones realizadas por los estudiantes.
- Pluralismo Jurídico; Ejercicio Jurídico Comunitario, medios Alternativos de Solución de Conflictos.
- Derecho Civil Familiar y Patrimonial; de la Niñez; Civil, Sucesorio y Contractual.

- Derecho Penal I y II.
- Derecho Administrativo; Tributario.
- Los derechos de la naturaleza y ambiente amazónicos. Realidades, proyecciones yprotección; Derecho Ambiental.
- Descentralización y Gobiernos Autónomos; Planificación Estratégica Territorial.

Todo esto implica que la Carrera de Derecho propicia un diseño curricular acorde a las nuevas perspectivas del ámbito constitucional que toma a la naturaleza como sujeto de derechos y también que este diseño curricular se encuentra a la altura de las demandas del entorno socioeconómico donde se desarrolla.

Como se puede observar de la lectura de la tabla 6, se ha dado un impulso importante a la actividad investigativa en los últimos tres años, si se le compara con el proceso de evaluación previo en el cual no había publicaciones de la carrera.

Las 23 investigaciones informadas tienen un impacto en las líneas de investigación de Uniandes, y especialmente en la oferta académica de la carrera, y con la filiación del 100% de los docentes de esta.

La actividad investigativa en la malla curricular y en la oferta académica ofrece resultados de aprendizaje que parten del eje de formación de Epistemología y Metodología de la Investigación, y que se desglosan en cada una de las asignaturas del currículo, dentro de los más importantes están:

- Identifica el sustento teórico de la investigación científica y la investigación acción.
- Establece las diferencias en los métodos de las dos investigaciones.
- Aplica de la metodología de la investigación.
- Identifica los fundamentos de la investigación-acción para interrelacionar con los procesos y justificar la lógica inductiva.
- Reconoce la lógica inductiva de los procesos y la flexibilidad de su aplicación para recomendar procesos alternativos.
- Aplica los procesos que corresponden a la investigación-acción y valida en la práctica su importancia.
- Caracteriza la investigación jurídica a través de sus componentes para diferenciar de otro tipo de investigaciones.
- Reconoce los ámbitos de aplicación para aplicar los procesos contextualizados.
- Aplica la investigación jurídica en estudios de casos.
- Valora la importancia de la investigación exploratoria para su utilización de determinados casos.
- Reconoce la lógica y pasos del método para su aplicación rigurosa en los procesos de investigación.
- Reconoce la lógica y pasos de las técnicas la investigación exploratoria para su aplicación rigurosa en los procesos de investigación.
- Aplica programas informáticos para el procesamiento de la información.
- Elabora narrativas sobre las investigaciones realizadas precisando en las conclusiones y recomendaciones.
- Valora la importancia de la investigación descriptiva para su utilización de determinados casos.
- Reconoce la lógica y pasos del método para su aplicación rigurosa en los procesos de la investigación descriptiva.
- Reconoce la lógica y pasos de las técnicas la investigación descriptiva para su aplicación rigurosa en los procesos de investigación.
- Aplica programas informáticos para el procesamiento de la información.
- Elabora narrativas sobre las investigaciones realizadas precisando en las conclusiones y recomendaciones.
- Investiga diversos tipos de casos para realizar estudios comparativos.
- Trabajan en redes para recolectar información sobre casos de nulidades procesales y elabora ensayos.
- Trabaja en redes para elaborar estudios comparativos sobre el análisis de la jurisprudencia.
- Trabaja en redes para elaborar revisiones sobre de fallos en casos internacionales.
- Se incorpora al equipo de trabajo para realizar acciones de la práctica jurídica y ejercitar sus competencias.
- Transfiere a la práctica de casos reales los derechos y garantías penales, el análisis de procesos penales y procesos no penales.
- Autoevalúa sus actividades en función de las competencias previstas para mejorar sus acciones jurídicas y ejercitar las competencias de su profesión.
- Analiza desde la práctica los procesos penalesy no penalespara realizar recomendaciones técnicas.
- Valida los aprendizajes que forman parte de sus herramientas para la toma de decisiones.
- Aplica los conocimientos de investigación en la propuesta del trabajo de titulación.

- Evalúa los procesos y realiza los reajustes necesarios de su propuesta como resultado del análisis de los procesos.
- Se integra proactivamente a los equipos de investigación y desarrollo profesional en el lugar donde se encuentran realizando las prácticas para aportar a mejorar los procesos en el campo del Derecho.

En el sentido de la relación de la oferta académica con la planificación nacional, la carrera de Derecho de UNIANDES sede Puyo, ha encaminado todos sus esfuerzos a la consecución de los objetivos nacionales y provinciales para el fortalecimiento del respeto y garantía de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos humanos; la realidad no permite otra vía.

Los niveles de pobreza y exclusión, así como los elementos resultantes del diagnóstico del PDOTPz preocupan sobremanera a la universidad como actor protagónico en la producción de saber, un saber cuya tendencia es la de emprender la transformación de esta realidad.

Por todo lo anterior, la carrera se enfoca en mejorar la educación, brindando acceso y alternativas a los estudiantes de todos los rincones de la provincia a través de las herramientas tecnológicas y las facilidades de estudio y conexión. Esto se ha visto incrementado durante la pandemia producida por el COVID-19, habiendo llegado a implementar sistema telemático de educación que han permitido la impartición de las diversas asignaturas de la carrera, totalmente en línea.

CONCLUSIONES

La carrera de Derecho de Uniandes Puyo, a partir de la última evaluación, en la cual resultó ubicarse en proceso de acreditación por el entorno de aprendizaje, ha desarrollado un proceso de mejora complejo y largo, con varias barreras, dentro de ellas, y la más importante, la biológica, en el último año (2020).

La visión y misión de la carrera han sido reformuladas atendiendo al rediseño curricular del año 2015 y que ya se ha estado desarrollando, con una perspectiva diferente y actualizada del derecho como ciencia, con una conformación curricular novedosa, amplia y flexible, que ha estado sustentada en un modelo educativo, pedagógico y curricular diferente y desde la teoría de la complejidad.

Existe una completa interacción entre la planificación de la carrera con las planificaciones nacional, territorial y provincial. Esto apunta a un accionar coherente como país, para el desarrollo de todos los ecuatorianos.

Se ha logrado la inclusión de asignaturas que sustentan una plataforma teórico-práctica que garantiza el reconocimiento nacional e internacional, y su vez, utiliza la información de este entorno para enriquecerse.

El cuerpo docente de la carrera se ha fortalecido ostensiblemente en cuanto a preparación y afinidad a las materias que imparten, con una prospectiva viable del incremento de docentes con formación de doctorados en un futuro ya muy cercano. La implementación de políticas acertadas en la actividad investigativa ha permitido un crecimiento estable y fuerte en el desarrollo de investigaciones de las diversas áreas del Derecho que ha logrado la participación de todos los docentes en eventos, seminarios y congresos internacionales; así como la publicación de los resultados de estas.

La oferta académica de la carrera de Derecho de Uniandes Puyo responde a un entorno distintivo de las demás realidades nacionales, en una Amazonía próspera, pero con pobreza extrema, con potencialidades, pero con muchas falencias en el desarrollo socioeconómico y de derechos. En estas realidades contradictorias, la carrera se fortalece y contribuye con sus aportes académicos, investigativos y de vinculación con la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buendía Espinoza, A. (2020). Desafíos de la educación superior en tiempos de pandemia: la contingencia inesperada. Reporte CESOP, (132), 25-32.

Casales, R., Rojas, J., & Paulí, G. (2008). Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle. Revista de informática educativa y medios audiovisuales, 5(19), 1-10.

Del Prete, A., Cabero Almenara, J., & Halal Orfali, C. (2018). Motivos inhibidores del uso del Moodle en docentes de educación superior. Campus Virtuales, 7(2), 69-80.

Ecuador. Gobierno Provincial de Pastaza. (2019). Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Provincia de Pastaza al 2025. Actualización 2019. https://pastaza.gob.ec/planificacion/pdot_pastaza_2019_final.pdf

Ecuador. Presidencia de la República. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial N. 298. Última modificación 2018. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf

Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una vida. Quito-Ecuador. SENPLADES. https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf

Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes. (2015). Proyecto de rediseño curricular de la carrera de Derecho de Uniandes Puyo. UNIANDES.

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. (2018). Plan de Fortalecimiento de la carrera de Derecho Uniandes Puyo. UNIANDES.

García Peñalvo, F. J., Corell, A., Avella García, V., & Grande, M. (14 de mayo de 2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. Education in the Knowledge Society, (21).

González González, C., Fardoun, H., Collazos, C. A., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. Education in the Knowledge Society, (21), 1-9.

Palacios Cruz, M., Santos, E., Velázquez Cervantes, M., & León Juárez, M. (2020). COVID-19, una emergencia de salud pública mundial. Revista Clínica Española, *221*(1), 55-61.

Piedra Noriega, I. D., Eraña Rojas, I. E., Segura-Azuara, N. A., Hambleton Fuentes, A., & López Cabrera, M. V. (2019). Delineando criterios para la evaluación de tecnología educativa. ***Educación Médica***, ***20***, 108-113.

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), 116-137.

Ricardo Velázquez, M., Amat Abreu, M., & Mena Peralta, M. R. (2021). La formación de competencias investigativas: aproximación didáctico-pedagógica desde la carrera de Derecho en Uniandes. El Siglo.

Ricardo Velázquez, M., Amat Abreu, M., & Mena Peralta, M. R. (2020). La epistemología y la metodología de la investigación en la carrera de Derecho. ***Revista Conrado***, ***16***(S 1), 95-102.

Ricardo Velázquez, M., Velasteguí Córdova, M. E., Mena Peralta, M. R., Cisneros Zúñiga, C. P., & Espinoza, O. (2020). Estudio de pertinencia y análisis prospectivo de la carrera de Derecho. Puyo: Manuscrito.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

37

EFICACIA DEL PROGRAMA JUGANDO EN LOS SECTORES PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ORALES

EFFECTIVENESS OF THE PLAYING IN THE SECTORS PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL COMMUNICATIVE COMPETENCES

Edwin Gustavo Estrada Araoz[1]
E-mail: edwin5721@outlook.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4159-934X
Cinthia Sujhey Hermelinda Guardales Jiménez[2]
E-mail: cinthiaguardalesjimenez@outlook.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0428-1837
[1] Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Perú.
[2] Institución Educativa N° 383 Rompeolas. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Estrada Araoz, E. G., & Guardales Jiménez, C. S. H. (2021). Eficacia del programa jugando en los sectores para el desarrollo de las competencias comunicativas orales. ***Revista Conrado, 17(82)***, 331-336.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo de investigación fue determinar la eficacia del programa Jugando en los sectores en el desarrollo de las competencias comunicativas orales de los estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Virgen del Carmen. El enfoque de investigación fue cuantitativo, el diseño fue experimental y el tipo fue pre experimental. La muestra fue conformada por 30 estudiantes de 5 años, a los cuales se aplicó una lista de cotejo para determinar la eficacia del programa. Los resultados indican que antes de la aplicación del programa, veinte participantes (66,7%) tenían sus competencias comunicativas en un nivel bajo, 6 en un nivel moderado (20%) y 4 en un nivel alto (13,3%); luego de la aplicación del programa 2 participantes tenían un nivel bajo (6,7%), 5 un nivel moderado (16,7%) y 23 un nivel alto (76,6%). De acuerdo al contraste de hipótesis, el p-valor del estadístico t de Student fue inferior al nivel de significancia (0,000<0,05) lo que significa que los puntajes obtenidos en pretest y el postest presentan una diferencia significativa. Finalmente se concluye que la aplicación del programa Jugando en los sectores es eficaz ya que logró desarrollar las competencias comunicativas orales de los estudiantes.

Palabras clave:

Juego libre en los sectores, competencias comunicativas, hablar, escuchar.

ABSTRACT

The objective was to determine the effectiveness of the Playing in the sectors program in the development of the oral communicative competences of the 5-year-old students of the Virgen del Carmen Educational Institution. The research approach was quantitative, the design was experimental and the type was pre-experimental. The sample was made up of 30 5-year-old students, to whom a checklist was applied to determine the effectiveness of the program. The results indicate that before the application of the program, twenty participants (66.7%) had their communication skills at a low level, 6 at a moderate level (20%) and 4 at a high level (13.3%); after the application of the program, 2 participants had a low level (6.7%), 5 a moderate level (16.7%) and 23 a high level (76,6%). According to the hypothesis contrast, the p-value of the Student t statistic was lower than the level of significance (0.000 <0.05), which means that the scores obtained in pretest and posttest have a significant difference. Finally, it is concluded that the application of the Playing in the sectors program is effective since it has been able to develop the oral communication skills of the students.

Keywords:

Free play in the sectors, communicative competences, speak, listen.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia se ha podido evidenciar que en todas las culturas se presentan situaciones comunicativas realizadas mediante la oralidad, en ese sentido, para hablar y escuchar usamos diferentes partes de nuestro cuerpo como la lengua, los labios, las fosas nasales, los oídos, así como distintas expresiones de nuestro rostro acompañados de movimientos de nuestro cuerpo. Ello ocurre así debido a que la persona está configurada naturalmente para hablar y escuchar (Perú. Ministerio de Educación, 2013).

Por ello, el reto de la escuela es desarrollar las competencias comunicativas para que los estudiantes puedan comunicarse y socializar de manera eficaz (González, 2018) y así satisfagan sus necesidades comunicativas oralmente, tanto de manera espontánea como planificada (Araya, 2012). Del mismo modo, tienen que desarrollar la habilidad de escuchar, la cual no solo comprende la actividad de oír. Cuando una persona oye, solo percibe las vibraciones de sonidos, sin embargo, cuando alguien escucha, da sentido a lo que pueda oír, vale decir, comprendemos (Cova, 2012). Bajo esa premisa, es necesario desarrollar en los estudiantes el proceso de escucha activa para que puedan lograr la habilidad de escuchar.

Sin embargo, durante el ejercicio de nuestra práctica pedagógico hemos podido observar que algunos estudiantes del nivel inicial presentan dificultades respecto al correcto desarrollo de sus competencias comunicativas orales. En ese sentido, se pudo percibir que los niños no tienen la facilidad de poder expresar espontáneamente sus ideas, pensamientos, necesidades, sentimientos y emociones. Del mismo modo, cuando alguien les habla, no son capaces de comprender el mensaje por lo que se deduce que no construyen el significado ni interpretan el mensaje cuando dialogan con los demás. En función a lo expuesto, se percibe que no están desarrollando adecuadamente sus competencias comunicativas orales.

Las competencias comunicativas orales son un conjunto de habilidades y conocimientos que se adquieren para realizar eficazmente el proceso comunicativo, tanto hablando como escuchando y son considerados como requisito para establecer relaciones interpersonales de calidad. Asimismo, su desarrollo permite que la persona pueda utilizar y comprender el lenguaje de manera clara y coherente al enfrentar diversos contextos sociales. En ese sentido, haber desarrollado la competencia comunicativa oral involucra analizar la información recepcionada para luego ser usada de manera correcta de acuerdo a la característica de los enunciados, su intencionalidad, el contexto de interacción y otras variables que influyen en el proceso (Parra & Tabares, 2014).

Una de las formas de desarrollar las competencias comunicativas orales es mediante el juego, el cual es una actividad que se realiza constantemente en la educación inicial y tiene mucha importancia además en el desarrollo y el aprendizaje (Torres, et al., 2018). Durante los 6 primeros años de vida en el cerebro se crean millones de conexiones neuronales lo que hacen posible que puedan aprender y desarrollarse (Perú. Ministerio de Educación, 2010). Cuanto más jueguen los niños, muchas más conexiones neuronales serán creadas y de esta manera se desarrollarán y aprenderán de mejor manera.

En la presente investigación se propuso ejecutar el programa que implique la participación de los estudiantes mediante el juego libre en los sectores, el cual es un momento pedagógico que permite que los estudiantes desarrollen el juego libre usando espacios y componentes de los sectores (hogar, construcción, biblioteca, dramatización, ciencias entre otros), brindándoles la oportunidad de que interactúen con sus compañeros (Otero, 2015). Está conformada por 6 momentos: planificación, organización, ejecución, orden, socialización y representación. Durante la ejecución del mencionado momento se desarrolla principalmente el juego simbólico ya que los estudiantes transforman objetos para crear situaciones y mundos imaginarios, teniendo en cuenta su experiencia y su creatividad (Perú. Ministerio de Educación, 2010).

Sarlé (2008), menciona que, durante el juego libre en los sectores, la interacción de los estudiantes con la docente y sus compañeros interactúen con sus compañeros, logrando intercambiar recursos lingüísticos durante diferentes momentos del juego. Por otra parte, el estudiante también amplía su vocabulario, mejora su sintaxis, comprensión verbal y habilidades expresivas. "***En este sentido, la expresión y comprensión oral, la comprensión lectora, la producción de textos y la expresión y apreciación artística se ven reforzadas por la práctica del juego libre en los sectores".*** (Perú. Ministerio de Educación, 2010)

Como se puede observar, el momento de juego libre en los sectores coadyuva en el desarrollo de los estudiantes y por lo cual se optó aplicar dicha estrategia puesto que en muchas instituciones educativas del nivel inicial se ejecuta de manera poco pertinente.

Durante los últimos años se han realizado algunas investigaciones acerca de los tópicos abordados las cuales concluyeron que la ejecución correcta de la hora del juego libre en los sectores está asociada al desarrollo de competencias comunicativas, específicamente orales

(Otero, 2015; Saldarriaga, 2019; Guevara, 2019; Ramos, 2019; Arones, 2019).

La presente investigación se justifica puesto que busca concretizar las características a lograr en los estudiantes al concluir el segundo ciclo, propuestas en el programa curricular del nivel inicial (Perú. Ministerio de Educación de Perú, 2017), las cuales promueven que los estudiantes enriquezcan su lenguaje y amplíen su vocabulario. Asimismo, es necesario que aprendan a adecuar su lenguaje según su propósito o a las personas con las cuales interactúa. Todo ello se logrará mediante el juego. Del mismo modo, permitirá que las docentes reflexionen sobre la forma cómo conducen el momento del juego libre en los sectores y valoren la importancia que tiene en el desarrollo comunicativo de los estudiantes. De esta manera podrán direccionar sus estrategias para que se dé de la manera más adecuada en beneficio de los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

El enfoque de investigación fue cuantitativo puesto que se recogió datos para realizar la prueba de hipótesis tomando en consideración la medición y el tratamiento estadístico, el diseño fue experimental pues la variable competencias comunicativas orales fue manipulada intencionalmente mediante el programa "Jugando en los sectores" y fue de tipo pre experimental ya que se trabajó con un solo grupo al cual se le aplicó un pretest y un postest (Hernández, et al., 2014). El siguiente diagrama detalla lo mencionado:

GE: O1 – X – O2

Donde:

GE: Grupo experimental

O1: Pretest

O2: Postest

X: Programa "Jugando en los sectores"

La población de estudio fue constituida por todos los estudiantes, tanto varones y mujeres, de las aulas de 5 años del nivel de educación inicial de la Institución Educativa Virgen del Carmen y la muestra fue conformada por 30 estudiantes, cantidad determinada a través de un muestreo no probabilístico intencional.

La técnica para realizar la recolección de datos fue la observación y el instrumento utilizado fue la Lista de Cotejo sobre el Desarrollo de Competencias Comunicativas Orales elaborado por Otero (2015). Consta de 24 ítems estructurados en una escala dicotómica (sí y no) y evalúa 2 dimensiones: competencias comunicativas para hablar y competencias comunicativas para escuchar. Para conocer las propiedades psicométricas del cuestionario se realizó la validación y se halló confiabilidad. La validación de contenido fue realizada mediante la técnica de juicio de expertos, para ello se recurrió a 3 reconocidos especialistas en educación. El coeficiente V de Aiken fue de 0,850 lo cual indica que tiene una adecuada validez de contenido. Con relación a la confiabilidad, a partir de una prueba piloto se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,972 lo que significa que el cuestionario tiene buena muy confiabilidad.

La investigación se realizó en 3 etapas: en primera instancia se procedió a solicitar los permisos respectivos, para lo cual hubo coordinaciones con el equipo directivo. Una vez obtenida la autorización se aplicó el pretest. La segunda etapa estuvo enmarcada por la aplicación del programa ***Jugando en los sectores*** el cual fue diseñado por los investigadores. Fue aplicado durante 2 meses (septiembre y octubre) en los cuales se ejecutaron en total 15 sesiones de 60 minutos cada una con una metodología participativa. Finalmente, en la tercera etapa se aplicó el postest con la premisa de determinar la eficacia del programa.

Con la finalidad de que se garantice, tanto la seguridad como la confidencialidad de los datos recolectados, se dio a los padres de familia y apoderados una carta de consentimiento informado en la que se puso en conocimiento el propósito del estudio. En ese sentido, los estudiantes pudieron participar en la ejecución del programa, así como en el recojo de datos, tanto en el pretest como en el postest.

Por último, el tratamiento estadístico de los datos fue realizado a través del software SPSS versión 22. Para el análisis descriptivo fueron utilizados las tablas de frecuencias y los porcentajes y para el contraste de hipótesis se recurrió a la prueba t de Student con la finalidad de determinar la diferencia de medias entre el pretest y el postest.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del total de estudiantes que participaron en el programa ***Jugando en los sectores***, el 56,7% (n=17) fueron varones y el 43,3% (n=13) fueron mujeres, por lo que podemos indicar que la muestra fue heterogénea (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra según su sexo.

Sexo	n	%
Masculino	17	56,7
Femenino	13	43,3
Total	33	100,0

Según los datos expuestos en la tabla 2, antes de la aplicación del programa el 66,7% de los estudiantes presentaban un bajo nivel de desarrollo de sus competencias comunicativas orales, el 20% tenía un nivel moderado y el 13,3% tenía un nivel alto. Luego de la aplicación del programa el 76,6% presentaba altos niveles de desarrollo, el 16,7% tenía un nivel moderado y el 6,7% presentaba un nivel bajo. Desde esa perspectiva se puede afirmar que uno una mejora significativa con relación al pretest (Tabla 2).

Tabla 2. Nivel de desarrollo de las competencias comunicativas orales antes y después del programa.

Nivel	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
Bajo	20	66,7	2	6,7
Moderado	6	20,0	5	16,7
Alto	4	13,3	23	76,6
Total	30	100,0	30	100,0

De acuerdo a la tabla 3, antes de la aplicación del programa el 60% de los estudiantes participantes presentaban bajos niveles de desarrollo de sus competencias comunicativas para hablar, el 26,7% tenía un nivel moderado y el 13,3% tenía un nivel alto. Después de la aplicación del programa el 70% presentó altos niveles de desarrollo, el 20% tenía un nivel moderado y el 10% presentaba un bajo nivel. Según la información explicada también podemos afirmar que hubo un incremento de los puntajes y por ende, una mejora en las competencias comunicativas para hablar.

Tabla 3. Nivel de desarrollo de las competencias comunicativas para hablar y después del programa.

Nivel	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
Bajo	18	60,0	3	10,0
Moderado	8	26,7	6	20,0
Alto	4	13,3	21	70,0
Total	30	100,0	30	100,0

Como se puede observar en la tabla 4, previo a la aplicación del programa el 76,7% de los estudiantes presentaban bajos niveles de desarrollo de sus competencias comunicativas para escuchar, el 16,6% tenía un nivel alto y el 6,7% tenía un nivel moderado. Posterior a la aplicación del programa el 70% presentó un nivel de desarrollo alto, el 23,3% tenía un nivel moderado y solo el 6,7% tenía un nivel bajo. Como se puede ver, hubo una mejoría significativa en el desarrollo de las habilidades para escuchar lo cual demuestra la eficacia del programa.

Tabla 4. Nivel de desarrollo de las competencias comunicativas para escuchar y después del programa.

Nivel	Pretest		Postest	
	n	%	n	%
Bajo	23	76,7	2	6,7
Moderado	2	6,7	7	23,3
Alto	5	16,6	21	70,0
Total	30	100,0	30	100,0

En la tabla 5 podemos ver que el p-valor de la prueba t de Student para muestras emparejadas es inferior al nivel de significancia planteado previamente (p=0,000<0,05) por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna que indica que las medias del pretest y el postest presentan una diferencia significativa. En ese sentido, la aplicación del programa "Jugando en los sectores" es eficaz para desarrollar las competencias comunicativas orales de los estudiantes.

Tabla 5. Prueba t de Student para muestras emparejadas.

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig.
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	IC 95%				
				Inferior	Superior			
Pretest Postest	-9,750	5,904	1,116	-12,039	-7,461	-8,738	27	.000

El objetivo del presente trabajo de investigación fue determinar la eficacia del programa ***Jugando en los sectores*** en el desarrollo de las competencias comunicativas orales de los estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Virgen del Carmen. Para alcanzarlo se realizaron actividades y aplicaron estrategias de juego en los sectores teniendo en cuenta las orientaciones del Ministerio de Educación (2010).

Un primer hallazgo indica que los estudiantes, antes de la ejecución del programa presentaban en su mayoría un bajo nivel de desarrollo de sus competencias comunicativas orales (66,7%), el 20% tenía un nivel moderado y el 13,3% tenía un nivel alto. Ello indica que los estudiantes se caracterizaban porque no tenían las destrezas necesarias para comunicarse eficazmente con sus compañeros, tanto al hablar como al escuchar. Sin embargo, luego de la aplicación del programa "Jugando en los sectores" se pudo evidenciar que la gran mayoría de estudiantes (76,6%) presentaban un nivel de desarrollo alto, el 16,7% tenía un nivel moderado y solo el 6,7% tenía un nivel bajo, lo cual indica que hubo mejoras significativas a partir de la ejecución del programa. Al respecto, Cassany, et al.

(2008), mencionaron que la comunicación oral es necesaria para que los niños se desarrollen socialmente tanto en la familia, en la escuela, en el barrio y donde se desenvuelva. Por ello es necesario que sea estimulado desde pequeño para que pueda desarrollar dichas competencias comunicativas. Asimismo, Guarneros & Vega (2014), señalaron que un desarrollo óptimo de la oralidad en los niños es indispensable para incrementar la base comunicativa hacia lo significativo y lo expresivo, buscando la coherencia entre todos los componentes del lenguaje.

Otro hallazgo importante da cuenta que antes de iniciar el programa los estudiantes se caracterizaban por tener un bajo nivel de desarrollo de sus competencias comunicativas para hablar (60%), el 26,7% tenía un nivel moderado y el 13,3% tenía un nivel alto. Ello quiere decir que ellos no habían desarrollado la capacidad para comunicarse por medio de sonidos articulados producidos por el aparato fonador lo cual impedía que los interlocutores puedan comprender lo que trataban de decir, dificultando así el proceso de interacción con los demás. No obstante, luego de ejecutar el programa, el 70% presentó altos niveles de desarrollo, el 20% tenía un nivel moderado y el 10% presentaba un bajo nivel. Se puede ver que hubo mejoras significativas puesto que la mayoría de estudiantes pasaron de ubicarse del nivel bajo al nivel alto. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Otero (2015), quien determinó que la práctica del juego en los sectores del aula se asocia con el desarrollo de la habilidad comunicativa para hablar, por ello, mientras dicha estrategia se organice de mejor manera, los estudiantes desarrollarán sus habilidades para hablar. Tal como mencionaron Lafontaine & Vásquez (2018), a través de la comunicación oral con los otros niños, se pueden enfrentar a situaciones, defender y proponer ideas y opiniones, obtener y dar información variada, que los convierte en participantes activos de la competencia comunicativa. En ese sentido, estas experiencias son cruciales para los niños en el descubrimiento de su conocimiento y en la representación del mundo que les rodea.

Por otra parte, se pudo determinar, según los datos del pretest, que la mayor parte de estudiantes (76,7%) tenían bajos niveles de desarrollo de sus competencias comunicativas para escuchar, el 16,6% tenía un nivel alto y el 6,7% tenía un nivel moderado. Ello quiere decir que los estudiantes no prestaban atención cuando le hablaban lo cual dificultaba su comprensión y entendimiento de los significados que les transmitían, tanto sus compañeros sus docentes. Luego de la aplicación del programa los resultados se revirtieron puesto que el 70% pasó a tener un nivel de desarrollo alto, el 23,3% presentaba un nivel moderado y solo el 6,7% tenía un nivel bajo. Estos resultados corroboran los hallazgos de Arones (2019), quien pudo establecer la efectividad del uso del juego libre en los sectores en el desarrollo de la expresión y comprensión oral en los niños y niñas de educación inicial de cinco años. Bajo esa mirada, el juego libre garantiza que los estudiantes socialicen a través de la comunicación debido al componente lúdico que presenta, lo que permite llamar su atención e incrementar la motivación en la ejecución de las sesiones de aprendizaje. Del mismo modo, guarda relación con el estudio de Otero (2015), quien determinó estadísticamente que existe relación directa entre la ejecución del juego libre en los sectores y el correcto desarrollo de la habilidad comunicativa para escuchar, lo que posibilita que el estudiante pueda desenvolverse de mejor manera con sus pares, docentes y su familia.

Finalmente, en la tabla 5 se halló estadísticamente que la aplicación del programa ***Jugando en los sectores*** es eficaz para desarrollar las competencias comunicativas orales de los estudiantes puesto que el p-valor de la prueba t de Student es inferior al nivel de significancia ($p=0,000<0,05$). Por lo tanto, se puede afirmar que las medias del pretest y el postest presentan una diferencia significativa. Este resultado corrobora los hallazgos de Saldarriaga (2019), quien concluyó que el juego es una estrategia muy importante para el desarrollo de las habilidades orales, las cuales permiten que los estudiantes saber expresar con claridad y espontaneidad sus necesidades, intereses, emociones y sentimientos, sin embargo, también posibilidad que puedan saber escuchar y comprender a los demás. Del mismo modo, coincide con los resultados de Guevara (2019), quien estableció que existe una relación directa y significativa entre juego libre en los sectores y el lenguaje oral en los estudiantes de 5 años, debido a que mediante el juego libre en los sectores los niños pueden interactuar con sus compañeros, intercambiando ideas y permitiendo optimizar la expresión y construcción de significados.

Como se puede ver, durante estos últimos años se han realizado investigaciones donde fueron aplicados diversos programas en los que se ponían en práctica actividades lúdicas y estrategias vinculadas al juego libre en los sectores (hogar, construcción, biblioteca, dramatización, ciencias entre otros) los cuales han tenido efectos positivos en el desarrollo de competencias comunicativas, especialmente orales (hablar y escuchar) así como en potenciar la imaginación, la creatividad así como las relaciones socioafectivas de los estudiantes con sus compañeros. Por lo tanto, las docentes del nivel inicial deben desarrollar este tipo de estrategias cotidianamente, puesto que el nuestro país y contextos aledaños se está

priorizando el desarrollo de competencias comunicativas escritas (lectura y escritura y dejando de lado el desarrollo de la oralidad (Araya, 2012).

CONCLUSIONES

Se pudo determinar que la aplicación del programa ***Jugando en los sectores*** fue eficaz en el desarrollo de las competencias comunicativas orales (hablar y escuchar) de los estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Virgen del Carmen.

El impacto positivo del programa en los estudiantes que participaron muestra la necesidad de aplicar este tipo de estrategias en las instituciones educativas de educación inicial para fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes y prepararlos para que afronten la educación primaria con un repertorio de habilidades que les permitan comunicarse e interrelacionarse eficazmente con los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araya, J. (2012). La competencia en la expresión oral de niños escolares en costa rica. El componente léxico. ***Káñina. Revista de Artes y Letras, 36***(1), 69-183.

Arones, S. (2019). ***Juego libre en los sectores y su influencia en el desarrollo de habilidades comunicativas en los niños y niñas de educación inicial de cinco años de la I.E.P N 39009/mx-p el Maestro del Distrito de San Juan Bautista de la Provincia de Huamanga, Región Ayacucho-2018***. (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica los Ángeles de Chimbote.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). ***Enseñar lengua***. (13a ed.). GRAO.

Cova, Y. (2012). La comprensión de la escucha. ***Letras, 54(87),*** 98-109.

González, C. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva. ***IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9(17),*** 9-31.

Guarneros, E., & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. ***Avances en Psicología Latinoamericana, 32(1),*** 21-35.

Guevara, M. (2019). ***El juego libre en los sectores y el desarrollo del lenguaje oral en los estudiantes de 5 años de una institución educativa inicial del Callao***. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). ***Metodología de la investigación***. (6ta ed.). McGraw Hill.

Lafontaine, P., & Vásquez, J. (2018). El desarrollo de las habilidades comunicativas en la edad temprana en el grado de pre primario del Nivel Inicial. ***Educación Superior, 17(26),*** 19-30.

Otero, R. (2015). ***El juego libre en los sectores y el desarrollo de habilidades comunicativas orales en estudiantes de 5 años de la institución educativa N° 349 Palao***. (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Parra, C., & Tabares, S. (2014). ***Sistematización de una experiencia pedagógica de aula para el fortalecimiento de la comprensión y expresión del discurso oral, a través de una secuencia didáctica en estudiantes de grado décimo de la institución educativa Inem Felipe Pérez de Pereira***. (Tesis de Licenciatura). Universidad Tecnológica de Pereira.

Perú. Ministerio de Educación. (2010). ***La hora del juego libre en los sectores***. Corporación Gráfica Navarrete S.A.

Perú. Ministerio de Educación. (2013). ***Rutas de Aprendizaje. Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos escenarios***. MINEDU. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_general_comunicacion.pdf

Perú. Ministerio de Educación. (2017). ***Programa curricular de Educación Inicial***. MINEDU.

Ramos, C. (2019). ***El juego libre en los sectores y las habilidades comunicativas en estudiantes de 5 años de la Institución educativa inicial N°595, Nuevo Imperial, Cañete, 2019***. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo.

Saldarriaga, R. (2019). ***El juego libre en los sectores y el desarrollo de da expresión oral en niños de la I.E.I 367 Virgen de la Medallita Milagrosa de San Martín de Porres***. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sarlé, P. (2008). ***Enseñar en clave de juego***. Ediciones Novedades Educativas.

Torres, Y., Madrigal, M., Delgado, H., Shauri, J., Galarza, A., & Gallegos, G. (2018). El desarrollo de las competencias comunicativas en educación parvularia a través del juego. ***Didasc@lia: Didáctica y Educación***, ***9(3),*** 21-30.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

38

IMPORTANCIA DE LA PREPARACIÓN DE LOS ACADÉMICOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

IMPORTANCE OF THE PREPARATION OF ACADEMICS IN THE IMPLEMENTATION OF SCIENTIFIC RESEARCH

Jesús Estupiñán Ricardo[1]
E-mail: jestupinan2728@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1595-6174
Maikel Yelandi Leyva Vázquez[1]
E-mail: mleyvaz@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7911-5879
Carlos Rigail Marcial Coello[1]
E-mail: db.carlosrmc33@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6466-0372
Steeven Elias Figueroa Colin[1]
E-mail: db.steevenefc56@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1471-3031
[1] Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Estupiñán Ricardo, J., Leyva Vázquez, M. Y., Marcial Coello, C. R., & Figueroa Colin, S. E. (2021). Importancia de la preparación de los académicos en la implementación de la investigación científica. *Revista Conrado, 17(82)*, 337-343.

RESUMEN

La sociedad en su conjunto necesita de la ciencia para solucionar las dificultades que se presenten en cualquier ámbito. Para ello necesita de personas preparadas que pongan la ciencia en función de la sociedad. Esa preparación comienza desde los académicos que son los encargados de preparar a las nuevas generaciones. Determinar qué elementos inciden en el desarrollo de los académicos es fundamental para incentivar su preparación en la investigación científica. Por su importancia se convierte en el objetivo de esta investigación. Para ello, se decidió aplicar métodos teóricos y empíricos como diagrama de Pareto y método multicriterio proceso analítico jerárquico de Saaty, a partir de la selección de elementos que inciden en la preparación de académicos a través de un grupo focal.

Palabras clave:

Académicos, investigación científica, AHP Saaty, Pareto.

ABSTRACT

Society as a whole needs science to solve the difficulties that arise in any field. For this, it needs prepared people who put science in function of society. This preparation begins with the academics who are in charge of preparing the new generations. Determining what elements affect the development of academics is essential to encourage their preparation in scientific research, which is why it is the objective of this research. Methods such as Pareto Diagram and AHP Saaty multicriteria method were applied, from the selection of elements that influence the preparation of academics through a focus group.

Keywords:

Academics, Scientific Research, AHP Saaty, Pareto.

INTRODUCCIÓN

El avance de la sociedad en su conjunto se logrará si es posible darle solución a los problemas que la afectan. Los problemas se presentan desde los diversos sectores tanto económicos, sociales y científicos, lo importante es conocer la vía para lograr erradicar o mitigarlos. La ciencia debe estar presente en estos procesos, para que el resultado sea sostenible y sustentable. Para la consecución de estos, debe estar basado en la investigación científica, la que se cumplimenta para los objetivos y con el método de la ciencia, y consiste en un tratar permanentemente con problemas, descubrirlos, formularlos y en general luchar con ellos en busca de soluciones.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), planteados en 2015 y expresados en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas promueven este pensamiento. Un ejemplo de ello es el Objetivo 9 "Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación", en su meta 9.5 plantea: ***"Aumentar la investigación científica y mejorar la capacidad tecnológica de los sectores industriales de todos los países, en particular los países en desarrollo, entre otras cosas fomentando la innovación y aumentando considerablemente, de aquí a 2030, el número de personas que trabajan en investigación y desarrollo por millón de habitantes y los gastos de los sectores público y privado en investigación y desarrollo".*** (Organización de las Naciones Unidas, 2018)

Las personas que se inserten en este trabajo deben estar muy preparadas en cuanto a la investigación científica, sin embargo, se plantean interrogantes que pueden servir de guía en estas actividades, ¿son las personas capaces de ver la importancia de la investigación científica?, ¿todas las personas están capacitadas para realizar la investigación científica? Por experiencia, se asume que no todas las personas logran ser buenos investigadores científicos, pero pueden prepararse tal es el caso de los académicos, estos últimos se refiere a los perteneciente o relativo a centros oficiales de enseñanza, especialmente a los superiores.

Tal y como está planteado en la Meta 9.5 de los ODS, hay que aumentar la investigación científica, para ello se requiere un nicho de personas competentes. Los académicos son un niño fundamental en esta tarea, pues a la vez que logran su propia preparación, contribuyen a la formación de los estudiantes tanto de pregrado y postgrado, de las distintas carreras de las ramas de la ciencia, desde las sociales, técnicas, naturales, médicas, exactas, etc. Un referente importante de este trabajo lo constituye el documento propuesto por Feldman, et al. (2009), en el que determinan cinco dimensiones para mostrar sus hallazgos, en cuanto a la educación en investigación.

Según la bibliografía examinada (González, 1997; Feldman, et al., 2009; Guzmán & Saucedo, 2015; Del Valle & Ángeles, 2017; Alejo, et al., 2020) se valora que deben ser necesarios el planteamiento de elementos, aspectos o dimensiones para llevar a cabo la preparación de los académicos de una manera acertada en su preparación para la investigación científica, pues no existen elementos sistematizados para ello. Para los centros de educación superior, es vital dicha preparación, pues de los que logren comunicar y enseñar sus académicos a los estudiantes será el éxito que estos últimos logren en sus futuros empleos y labores investigativas.

Además, deben trazarse pautas para que los académicos puedan recibir una mayor y mejorada preparación en su quehacer científico. Debido a la importancia que tiene este proceso, se expone como objetivo general del artículo: Determinar qué elementos inciden en el desarrollo de los académicos es fundamental para incentivar su preparación en la investigación científica.

Es necesario conocer qué dimensiones se hacen necesarias para la preparación oportuna y eficiente de los académicos en la implementación de la investigación científica. Para ello la técnica Proceso Analítico Jerárquico de Tomás Saaty propuesta en 1980 (AHP Saaty de aquí en lo adelante) resulta muy apropiada para esta toma de decisiones en un entorno social. Se basa en el criterio de expertos de forma elegante para este proceso (Clague, 2002; Anbazhagan, et al., 2010).

MATERIALES Y MÉTODOS

A continuación, se describen los métodos teóricos y empíricos empleados a lo largo del trabajo que se presenta para dar cumplimiento a los objetivos específicos trazados. Los métodos utilizados se exponen a continuación:

- Inductivo, deductivo: para verificar los factores planteados respecto al tema de investigación además de estructurar el perfil de investigación para su aplicación.
- Analítico-sintético: para comparar todos los fenómenos que intervienen en la investigación
- Histórico-lógico y descriptivo-sistemático: para analizar la situación problémica de la investigación, se pretende, hacer una observación actual de los fenómenos para su interpretación.
- Metodología cualitativa-cuantitativa: se desarrolla la del tipo descriptiva, unida a la investigación de campo. La investigación de campo permite recopilar información física, investigar y conocer la situación actual

la preparación de los académicos para su preparación en cuanto a la investigación científica.

- Entrevistas: se aplicará a la muestra constituida en la población objetiva y expertos seleccionados. Se prepararon cuestionarios dirigidos a la obtención de información sobre la problemática real y emitir las posibles soluciones, para obtener conclusiones válidas y sustentar los resultados. Para la investigación se desarrolla un Grupo de enfoque o grupo focal, es considera por algunos investigadores como entrevistas grupales, consisten en reuniones con grupos pequeños o medianos (de tres a 10 personas), en las cuales las personas que interactúan conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámica grupales (Hernández Sampieri, et al., 2006).
- Pareto: El Diagrama de Pareto fue presentado por J.M. Jurán en su Manual de Control de la Calidad basado en lo descrito en 1909 por V. Pareto bajo el principio de "los pocos vitales los muchos triviales". Este diagrama se basa en el análisis del problema y se usa para presentar datos, llamando la atención sobre las causas de mayor incidencia en el problema en cuestión. Tiene como objetivo determinar el 20% de las causas que provocan el 80 % de los problemas (Ruiz-Falcó, 2009). Sus principales ventajas son:
  - » Permite centrarse en los aspectos cuya mejora tendrán más impacto, optimizando por tanto los esfuerzos.
  - » Proporciona una visión sencilla y rápida de la importancia relativa de los problemas.
  - » Ayuda a evitar que empeoren algunas causas al tratar de solucionar otras menos significativas.
  - » Su visión gráfica del análisis es fácil de comprender y estimula al equipo para continuar con la mejora.

Para su elaboración, ejecuta el siguiente algoritmo:

1. Recopilar los datos y tabularlos.
2. Calcular frecuencia absoluta y acumulada, frecuencia relativa unitaria y acumulada.
3. Graficar ubicando por el eje de las coordenadas todas las causas, ordenadas de mayor a menor incidencia y se hacen corresponder con sus porcientos por el eje de las ordenadas. Finalmente, se construye la línea poligonal acumulativa, y las causas que estén hasta el 80%, serán las de mayor incidencia.

- El Proceso Analítico Jerárquico (AHP Saaty) fue propuesto por Thomas Saaty 1980 (Saaty, 2008). Es uno de los métodos más extendidos para resolver problemas de toma de decisiones de múltiples criterios. Esta técnica modela el problema que conduce a la formación de una jerarquía representativa del esquema de toma de decisiones asociado. Esta jerarquía presenta en el nivel superior el objetivo que se persigue en la solución del problema y en el nivel inferior se incluyen las distintas alternativas a partir de las cuales se debe tomar una decisión. Los niveles intermedios detallan el conjunto de criterios y atributos considerados (Arquero, et al., 2009; Hernández Saragoza, et al., 2019; Mendoza, et al., 2019; Al-Subhi, et al., 2020; Tabares Urrea, et al., 2020).

El AHP es una teoría orientada hacia el responsable de la toma de decisiones y sirve para identificar la mejor alternativa de acuerdo con los recursos asignados. Este método puede aplicarse a situaciones que involucran factores de tipo técnico, económico, político, social y cultural. Es decir, pretende ser una herramienta científica para abordar aquellos aspectos que son difícilmente cuantificables, pero que a veces requieren una unidad de medida.

Algunos autores plantean que el AHP no ha sido bien comprendido, ya que va más allá de ser una simple metodología para situaciones de elección. Se plantea entonces, que la mejor manera de entender el método es describiendo sus tres funciones básicas: estructurar la complejidad, medir en una escala y sintetizar. A continuación, se describen éstas de una manera breve.

Estructuración de la Complejidad. Saaty buscó una manera para resolver el problema de la complejidad, y utilizó la estructuración jerárquica de los problemas en subproblemas homogéneos.

Medición en escalas. El AHP permite realizar mediciones de factores tanto subjetivos como objetivos a partir de estimaciones numéricas, verbales o gráficas, lo cual le provee una gran flexibilidad, permitiendo esto, gran variedad de aplicaciones en campos tan distintos unos de otros.

Síntesis. Aunque el nombre incluya la palabra Análisis, el enfoque del AHP es totalmente sistémico, ya que, aunque analiza las decisiones a partir de la descomposición jerárquica, en ningún momento pierde de vista el objetivo general y las interdependencias existentes entre los conjuntos de factores, criterios y alternativas, por lo tanto, este método está enfocado en el sistema en general, y la solución que presenta es para la totalidad, no para la particularidad.

El proceso se basa en varias etapas. La formulación del problema de la toma de decisiones en una estructura jerárquica es la primera y principal etapa. Esta etapa es donde el tomador de decisiones debe desglosar el problema en sus componentes relevantes. La jerarquía básica está compuesta por: metas u objetivos generales, criterios y alternativas (Mar, et al., 2017). La jerarquía está construida de manera que los elementos sean del mismo

orden de magnitud y puedan relacionarse con algunos del siguiente nivel (Figura 1).

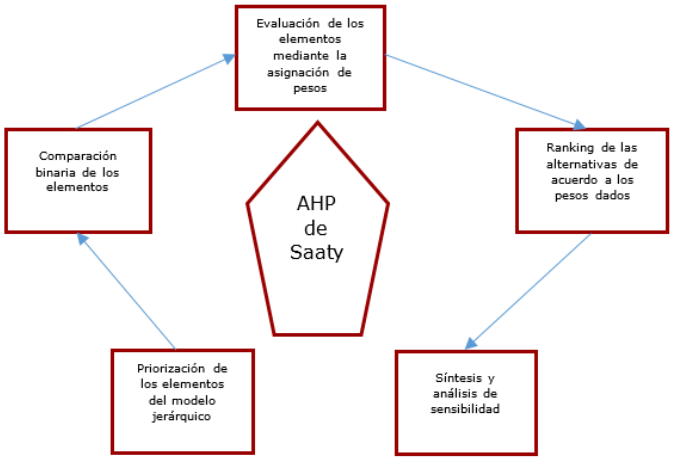


Figura 1. Metodología AHP de Saaty.

Fuente: Saaty (2008).

Para el paso 1 se utilizará la siguiente escala de evaluación propuesta por el autor del método (Tabla 1):

Tabla 1. Escala de evaluación de Saaty (Tasa juicio verbal).

Escala	
9 Extremadamente más preferido	3 Moderadamente más preferido
7 Muy poderosamente más preferido	1 Igualmente preferido
5 Poderosamente más preferido	

Fuente: Saaty (2008).

A continuación, se presenta un algoritmo para el cálculo de éste (este debe aplicarse para todos los criterios):

1. Para cada línea de la matriz de comparación por pares determinar una suma ponderada con base a la suma del producto de cada celda por la prioridad de cada alternativa o criterio correspondiente.
2. Para cada línea, dividir su suma ponderada por la prioridad de su alternativa o criterio correspondiente
3. Determinar la media λmax del resultado de la etapa anterior
4. Calcular el índice de consistencia (CI) para cada alternativa o criterio

$$CI = \frac{\lambda_{max} - m}{m-1} \qquad (1)$$

5. Donde m es el número de alternativas
6. Determinar el Índice Aleatorio (IA) de la tabla 2.

Tabla 2. Índice aleatorio para el cálculo del coeficiente de consistencia.

Número de alternativas para la decisión n	Índice aleatorio	Número de alternativas para la decisión n	Índice aleatorio
3	0.58	7	1.32
4	0.9	8	1.41
5	1,12	10	1,49
6	1,24		

Determinar el índice de cociente de consistencia (la razón entre el índice de consistencia y el índice aleatorio).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para estudio del caso se consultó la siguiente bibliografía (Aguilar, 2006; Feldman, et al., 2009; Pontes, et al., 2015; Organización de las Naciones Unidas, 2018; Hernández, et al., 2019).

Se pudo comprobar que los elementos más representativos para el análisis en cuestión y teniendo en cuenta el criterio de expertos, resultan:

1. Motivación del académico para la investigación científica
2. Tiempo dedicado a la investigación científica
3. Tecnologías necesarias para la investigación científica
4. Preparación en cuanto a la presentación de resultados (publicaciones científicas, participación en eventos científicos)
5. Preparación de estudiantes de pregrado o postgrado
6. Retroalimentación con egresados que se dedican a la investigación científica
7. Espacios de intercambio con los estudiantes
8. Evolución palpable en la preparación del académico
9. Atención por parte de un tutor.
10. Preparación en cuanto al tipo de comunidad.
11. Verificación a través de la presentación en consejo científico del académico.
12. Verificar a través del progreso de los estudiantes en cuanto a lo que han aprendido de la investigación científica.

Para la ratificación de los mismos y adición de otros, se consultó un grupo de expertos, seleccionados para el caso los cuales poseen vasta experiencia en la investigación científica, tanto de los centros de enseñanza superior, como de centros de investigaciones y otros con reconocido prestigio profesional y no afiliados a instituciones.

Se desarrolló un grupo focal con el empleo de las Tecnologías de la información, debido a la situación epidemiológica que se presenta en el territorio.

Se les aplicó una entrevista semiestructurada para la determinación de los elementos necesario para la preparación de los académicos en la investigación científica. A partir del análisis de los criterios emitidos por los especialistas en el tema.

De las entrevistas realizadas a los expertos se determinaron la influencia de los criterios, el cual se graficó mediante Diagrama de Pareto. Como se puede observar en la figura 2 se seleccionan 6 criterios que influyen con el 80% de los criterios más importantes.

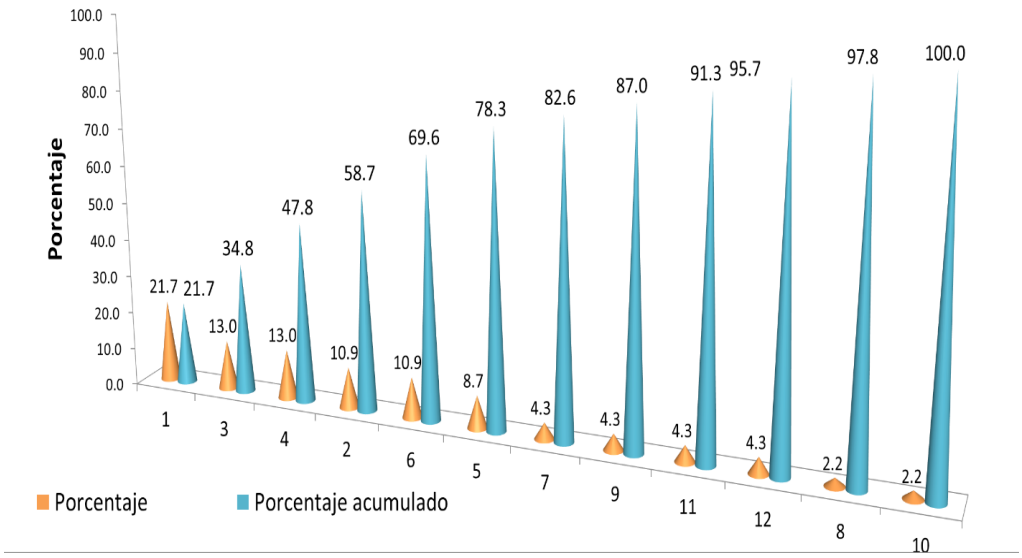


Figura 2. Diagrama de Pareto para la selección de criterios.

Se aplica el AHP Saaty a los siguientes elementos, como resultado de la aplicación del Diagrama de Pareto:

1. Motivación del académico para la investigación científica.
2. Tecnologías necesarias para la investigación científica.
3. Preparación en cuanto a la presentación de resultados (publicaciones científicas, participación en eventos científicos).
4. Tiempo dedicado a la investigación científica.
5. Retroalimentación con egresados que se dedican a la investigación científica.
6. Preparación de estudiantes de pregrado o postgrado.

Tabla 3. Matriz Normalizada.

Elementos	1	3	4	2	6	5
1	1	1	3	3	1	1
3	1	1	3	3	3	3
4	0.333333333	0.333333333	1	5	1	3
2	0.333333333	0.333333333	0.2	1	1	1
6	1	0.333333333	1	1	1	1
5	1	0.333333333	0.333333333	1	1	1

Tabla 4. Determinación de pesos de los criterios.

Elementos	1	3	4	2	6	5	PESO	A x Peso	Valores propios aprox.
1	0.214	0.300	0.352	0.214	0.125	0.100	0.218	1.52	6.9909
3	0.214	0.300	0.352	0.214	0.375	0.300	0.293	1.98	6.7684
4	0.071	0.100	0.117	0.357	0.125	0.300	0.178	1.20	6.7471
2	0.071	0.100	0.023	0.071	0.125	0.100	0.082	0.52	6.3164
6	0.214	0.100	0.117	0.071	0.125	0.100	0.121	0.80	6.6354
5	0.214	0.100	0.039	0.071	0.125	0.100	0.108	0.69	6.3346

Al realizar el análisis de la consistencia (Tabla 3 y 4), según el método propuesto se obtuvo un valor propio de 6.6321, IC=0.13 y RC=0.10, lo que permite afirmar que el ejercicio fue realizado de manera correcta.

CONCLUSIONES

La determinación de los elementos para la preparación de los académicos en la implementación de la investigación científica contribuye al conocimiento de los decisores de los centros de enseñanza superior para que brinden atención especial a sus académicos, y estos puedan lograr un mejor trabajo investigativo. Esto a su vez, aporta a la sociedad, pues además de ampliar el conocimiento científico, desde la investigación científica se buscan soluciones a los problemas de la sociedad.

Para la realización del artículo fue importante, pues la naturaleza del ejercicio lo requiere. Principalmente para la determinación de los criterios a trabajar, donde la aplicación del Diagrama de Pareto fue atinada. Según el Diagrama de Pareto la motivación de los académicos es fundamental para lograr que se preparen con éxito. El resto de los criterios que no fueron seleccionados con mayor frecuencia por los expertos deben tenerse en cuenta por su posible repercusión.

En el caso del análisis realizado mediante la técnica AHP Saaty complementó lo expuesto en el Pareto. Se puso de manifiesto que, por orden de importancia, los expertos ubican el siguiente orden jerárquico de los criterios: Motivación del académico para la investigación científica; Tecnologías necesarias para la investigación científica; Preparación en cuanto a la presentación de resultados (publicaciones científicas, participación en eventos científicos); Tiempo dedicado a la investigación científica; Retroalimentación con egresados que se dedican a la investigación científica; y Preparación de estudiantes de pregrado o postgrado

La preparación de los académicos es fundamental para su desarrollo investigativo, como para la preparación de los estudiantes tanto de pregrado como de postgrado, pues son los que estarán directamente en la producción y los servicios.

Se recomienda que debe trazarse un Plan de preparación para los académicos en cuanto a la investigación científica. Pues en ocasiones la docencia y otras actividades extracurriculares inciden en que no se realice de manera idónea la preparación de los académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Tamayo, M. F. (2006). El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar. ***Plasticidad y restauración neurológica***, ***5***(1), 62-72.

Alejo, B. P., Fuentes Aparicio, A., Rivero Padrón, Y., & Pérez Falco, G. (2020). Importancia de la asignatura metodología de la investigación para la formación investigativa del estudiante universitario. ***Conrado***, ***16***(73), 295-302.

Al-Subhi, S. H, Piñero Pérez, P., García Vacacela, R., Sadeq S., Mahdi, G., & Alvarado Acuña, L. (2020). Sistema de apoyo a la toma de decisiones durante la gestión de proyectos basado en Mapas Cognitivos Neutrosóficos. Revista Investigación Operacional, 41(5), 768-779.

Anbazhagan, P., Thingbaijam, K. K. S., Nath, S. K., Kumar, J. N., & Sitharam, T. G. (2010). Multi-criteria seismic hazard evaluation for Bangalore city, India. ***Journal of Asian Earth Sciences***, ***38***(5), 186-198.

Arquero, A., Alvarez, M., & Martínez, E. (2009). Decision Management making by AHP (analytical hierarchy process) trought GIS data. ***IEEE Latin America Transactions***, ***7***(1), 101-106.

Clague, J. J. (2002). The earthquake threat in southwestern British Columbia: A geologic perspective. ***Natural Hazards***, ***26***(1), 7-33.

Del Valle, J., & Ángeles Fernández, M. (2017). ***Cómo iniciarse en la investigación académica: una guía práctica***. Fondo Editorial de la PUCP.

Feldman, A., Divoll, K., & Rogan-Klyve, A. (2009). Research education of new scientists: Implications for science teacher education. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 46*(4), 442-459.

González Cabanach, R. G. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 5-39.

Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, *20*(67), 1019-1054.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. Iztapalapa. *McGraw Hill.*

Hernández Saragoza, P., Valdez Lazalde, J. R., Aldrete, A., & Martínez Trinidad, T. (2019). Evaluación multicriterio y multiobjetivo para optimizar la selección de áreas para establecer plantaciones forestales. Madera y bosques, 25(2), 1-17.

Mar, O., Santana, I., & Gulín, J. (2017). Competency assessment model for a virtual laboratory system and distance using fuzzy cognitive map. Revista Investigación Operacional, 38(2), 170-178.

Mendoza, A., Solano Payares, C. J., Palencia, D., & García, D. (2019). Aplicación del proceso d jerarquía analítica (AHP) para la toma de decisión con juicios expertos. Ingenieare, 27(3), 348-360.

Organización de las Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. ONU. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Pontes Pedrajas, A., Serrano Rodríguez, R., & Muñoz González, J. M. (2015). Los mapas conceptuales como recurso de interés para la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria: Opiniones del alumnado de Ciencias Sociales y Humanidades. *Educación XX1*, *18*(1), 99-124.

Ruiz-Falcó, A. (2009). Herramientas de calidad. Universidad Pontificia Comillas.

Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *International journal of services sciences*, *1*(1), 83-98.

Tabares Urrea, N., Ramírez Flores, G., & Osorio Góez, J. C. (2020). AHP Difuso y TOPSIS para la selección de un proveedor 3PL considerando riesgo operacional. Revista EIA, 17(33), 1-17.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

39

LA AUTOEVALUACIÓN DE LA CARRERA DE DERECHO PUYO: RESPUESTA DE LOS PLANES DE FORTALECIMIENTO

THE SELF-ASSESSMENT OF THE UNIANDES PUYO LAW CAREER: ANSWER OF STRENGTHENING PLANS

Manuel Ricardo Velázquez[1]
E-mail: up.manuelricardo@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5357-8197
Miguel Eduardo Velasteguí Córdova[1]
E-mail: up.miguelvelastegui@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4142-1349
Marco Rodrigo Mena Peralt[a1]
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. R., Velasteguí Córdova, M.E., & Mena Peralta, M. R. (2021). La autoevaluación de la carrera de Derecho Puyo: respuesta de los planes de fortalecimiento. ***Revista Conrado, 17(82)***, 344-356.

RESUMEN

Los procesos de aseguramiento de la calidad de las carreras de Derecho de las universidades ecuatorianas han respondido, históricamente, a la evolución del concepto de calidad y a la interpretación de las autoridades de turno. La carrera de Derecho de Uniandes, sede Puyo, en 2016 no superó todos los indicadores del entorno de aprendizaje y fue ubicada como en proceso de acreditación, con lo cual se procedió a generar y aplicar un Plan de Fortalecimiento para dar el necesario salto de calidad. La investigación, a partir de una visión mixta de la misma, aborda desde la investigación acción participativa, las acciones de transformación positivas logradas en un tiempo de 5 años, y desde una perspectiva de autoevaluación.

Palabras clave:

Carrera de Derecho, autoevaluación, calidad de la educación, planes de fortalecimiento.

ABSTRACT

The quality assurance processes of the Law careers of Ecuadorian universities have historically responded to the evolution of the concept of quality and to the interpretation of the authorities in office. In 2016, the Law degree program of Uniandes, Puyo campus, did not pass all the indicators of the learning environment and was placed as in the process of accreditation, with which it proceeded to generate and implement a Strengthening Plan to make the necessary leap in quality. The research, from a mixed vision of the same, approaches from participatory action research, the positive transformation actions achieved in a period of 5 years, and from a self-evaluation perspective.

Keywords:

Law School, self-evaluation, quality of education, strengthening plans.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior en el mundo han ido evolucionando desde perspectivas -en sus inicios- únicamente encaminadas a asignar elementos de evaluación a las universidades, para garantizar el cumplimiento de diferentes objetivos y estándares educativos (De Vincenzi, 2013; Múnera, et al., 2014). Más adelante, en la historia, se incluye, además de la evaluación, la categorización de las instituciones de educación superior, indicando al Estado y a la sociedad, determinados niveles de cumplimiento de los objetivos y estándares.

Finalmente, existe una tendencia, cada vez más marcada en los últimos 10 años, de preponderar el aseguramiento de la calidad sobre la evaluación de las universidades. Los modelos de la evaluación de las instituciones de educación superior también han evolucionado junto a las políticas del Estado, y con ello han arrastrado a las agencias de evaluación en todo el mundo, estas que son de índoles diferentes en el mundo, pueden ser estatales o privadas.

Si bien, el proceso de evaluación y aseguramiento de la calidad tiene hitos importantes en la evaluación externa, se da relevante importancia al proceso de autoevaluación institucional, tal y como se plantea a continuación: *"El aseguramiento de la calidad de la Educación Superior tiene como referencia un ciclo virtuoso de las mejoras de esta, que parte de los procesos de autoevaluación, como catalizador de la calidad; también es consecuencia de las evaluaciones externas para el seguimiento de esta".* (Ricardo Velázquez, et al., 2019)

Los principales aportes consultados sobre lo anterior, y que conforman una plataforma teórica inicial de la investigación que se presenta están centrados en las Leyes Orgánicas de la Educación Superior del Ecuador (LOES), los modelos de evaluación de las instituciones de la educación superior, y en los estudios realizados por investigadores de la Universidad Regional Autónoma de los Andes, que se pueden profundizar en la Presidencia de la República de Ecuador (2010); Acosta & Acosta, (2016); el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador (2018, 2019); Comas, et al., (2018); Ricardo Velázquez, et al. (2019); y Orozco, et al. (2020).

Este preámbulo garantiza la inserción legal y teórica de una parte importante y significativa de las evaluaciones de la calidad, la referida a las carreras como unidades académicas que generan el desarrollo de las universidades. En la presente investigación se impulsa el estudio y análisis de la carrera de derecho en la Universidad Regional Autónoma de los Andes en el marco condicionado por la evaluación de esta en el período del 2016 al 2021, que son los hitos de apertura y cierre de un proceso de diagnóstico inicial y posterior fortalecimiento y mejora de la carrera.

Los modelos de evaluación de las carreras de Derecho en Ecuador también se han circunscrito a los principales presupuestos de las LOES y sus reformatorias, así como a los cambios de las políticas de aseguramiento de la calidad.

En el desarrollo reciente de los procesos evaluativos de la carrera de Derecho existen dos momentos importantes que son tomados en cuenta en la presente investigación, la aplicación del Modelo Definitivo para la Evaluación del Entorno del Aprendizaje de la Carrera de Derecho (Ecuador. Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2015); y la Actualización del Modelo Definitivo para la Evaluación del Entorno del Aprendizaje de la Carrera de Derecho (Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2021).

En el modelo primario (Ecuador. Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2015) se plantearon 30 indicadores que buscaban sondear cinco criterios fundamentales:

- La pertinencia de la carrera en el entorno de incidencia, donde se incidía en el estado actual y prospectiva, el seguimiento a graduados y la vinculación con la sociedad.
- El plan curricular, que incluía el perfil de egreso, la malla curricular, los programas de las asignaturas, y las prácticas en los consultorios jurídicos.
- La academia, que indaga sobre la evaluación docente, la afinidad de formación de posgrado de los docentes, la actualización científica, la titularidad, la dedicación de los docentes, la relación de estudiantes por docentes, la distribución de las actividades docentes; la producción científica, investigación regional, y libros y capítulos revisados por pares.
- El ambiente institucional, que aborda al responsable académico de la carrera, la información aportada por la carrera, el seguimiento al sílabo, encuentros y seminarios, la bibliografía básica, la calidad bibliográfica, y el simulador de audiencias.
- Estudiantes, donde se incide en el desarrollo de tutorías, la participación en las actividades de la carrera, el bienestar, la tasa de retención, y finalmente la tasa de graduación.

En la actualización del modelo (Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2021), como parte del seguimiento y desarrollo del modelo aprobado en febrero de 2015, se presenta con una

visión actualizada y en aras de la calidad como prioridad, dándose los siguientes cambios o transformaciones:

- Se mantienen los mismos cinco criterios del modelo original.
- En la pertinencia no hay cambios significativos en la estructura por indicadores.
- En el plan curricular, también se mantienen los mismos cuatro indicadores.
- En la academia, se incluye el ejercicio profesional, y las ponencias; se elimina la dedicación a medio tiempo y tiempo parcial de los docentes.
- En el ambiente institucional, se elimina el indicador de información aportada por la carrera y, la bibliografía básica.
- En el criterio de los estudiantes se mantiene la estructura original.

El estudio integral que aquí se realiza hace hincapié, fundamentalmente en las respuestas dadas, desde la planificación, ejecución y resultados de un plan de fortalecimiento que parte de las principales falencias del proceso de evaluación ejecutado en el año 2016.

El estudio se involucra en cómo la carrera respondió, y responde desde la oferta académica, al sistema de planificación institucional que parte del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2020a); que, además se materializa en los Planes Operativos Anuales (POA) del 2019 y 2020; y esencialmente, del Plan de Fortalecimiento de la Carrera que surge a partir de la última evaluación para acreditación, realizada por el anterior organismo encargado.

Se hace un análisis crítico de la mayoría de los indicadores del modelo de evaluación vigente y que tuvieron su tratamiento diferenciado enel Plan de Fortalecimiento, fundamentalmente aquellos que tuvieron mayor nivel de dificultad en el pasado. Los componentes de este estudio hacen referencia al seguimiento que se da a la pertinencia de la carrera en el entorno; el seguimiento a graduados y cómo este influye en la actualización de la oferta académica; la vinculación con la sociedad como función sustantiva de la trilogía existente en la Uniandes (docencia-investigación- vinculación).

Por otra parte, se hacen intervenciones analíticas desde la planificación macro y microcurricular, y las influencias que tiene la malla y los programas de las asignaturas en afianzar la oferta que responda al entorno. Además, se incluye, en el estudio, otros componentes que garantizan la calidad de la oferta, tales como la evaluación docente, la afinidad en la formación de posgrado, la titularidad y distribución de actividades docentes, asícomo la participación de los docentes en la investigación como proceso sustantivo y decisivo para la carrera.

La calidad de la carrera, la pertinencia y prospectiva, se indagan también desde otros indicadores tales como: el seguimiento que se le da a los programas de las asignaturas, y la influencia que esto tiene desde la perspectiva de la visión de los estudiantes; además de observar el tratamiento bibliográfico en la carrera y el uso del simulador de audiencias (en el último año relegado a la virtualidad) (Sanromán & Morales, 2016).

Todo lo anterior se sustenta en las acciones que la universidad y la carrera desarrollan en aras del bienestar estudiantil, como tratamiento diferenciado a la individualidad y necesidades sociales, comunicativas y de otra índole.

La carrera de Derecho de Uniandes Puyo se materializa en dos modalidades que se evalúan como carreras diferentes, no obstante, para este estudio de hace una simbiosis de ambas, pues las falencias son similares, teniendo presente que el accionar es conjunto, sistemático e integrador desde la diversidad de estudiantes y sus contextos.

A continuación, se plantean los fundamentos que sustentan el desarrollo de la carrera desde los tres elementos estratégicos y operativos: el PEDI, los POA y el Plan de Fortalecimiento.

El Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2020-2024 (P.E.D.I) de UNIANDES determina que, dentro del medio externo, uno de los referentes es el Plan Nacional de Desarrollo “Toda una Vida” (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017) con sus objetivos, políticas, metas, agendas de desarrollo zonalespara identificación de oportunidades y amenazas. En este documento de planificación, se valoran los cinco entornos con sus denominaciones y objetivos estratégicos que oportunamente se identifican con el plan nacional, estos son: político, económico, social, tecnológico y ambiental (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2020a).

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio informa los principales resultados de un proceso de investigación sistemático que temporalmente se ubica desde el 2016 hasta la actualidad, con reforzamiento a los últimos tres años.

En el trabajo se realiza una compilación de los análisis realizados por el Comité de Evaluación Interna de la carrera de Derecho de Uniandes, sede Puyo, el cual concentra la información de esta carrera en sus modalidades Presencial y Semipresencial, así como el tránsito -en el

último año- a las modalidades Híbrida y En Línea, como continuidad de las precedentes a causa de la pandemia provocada por el virus Sars-Cov19, y que ha provocado una pandemia que ha afectado, entre otras, a la educación superior.

Se ha aplicado una modalidad mixta de investigación, donde prepondera la arista cualitativa de ella, teniendo presente que los actores involucrados en el proceso de recogida de información y su procesamiento, forman parte del entorno, y son co-actores de los procesos universitarios de la carrera, como gestores y docentes de esta.

De esta misma manera, se ha desarrollado un diseño no probabilístico longitudinal, donde se han valorado las evoluciones de los indicadores de evaluación y de acreditación de la carrera, y por supuesto, con el objetivo principal de valorar la calidad de la oferta y de los egresados universitarios que aporta a la sociedad.

En este estudio se exponen dos hitos o momentos cruciales: el primero, a partir de los resultados del proceso de acreditación de la carrera en el año 2016, donde como resultado se expone en proceso de acreditación, por el entorno de aprendizaje; y el segundo, en 2020, como punto de corte transversal, y de inflexión en el balance de resultados obtenidos del cumplimiento del Plan de Fortalecimiento aplicado en la carrera.

No se abandona, de ninguna manera, la inclusión de datos cuantitativos que permiten reflejar una reflexión posterior de los mismos, y un abordaje más objetivo desde la subjetividad de los procesos de autoevaluación de la carrera. Se plantean variables descriptivas que están en concordancia con los criterios de evaluación estipulados por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Ecuador en 2015, y actualizados en 2021, que recorren la pertinencia de la carrera, el plan curricular, la academia, el ambiente institucional y los procesos de participación estudiantil.

Se concentran, para el estudio, la aplicación de métodos del nivel teórico que permiten el análisis de los procesos y la síntesis de estos, el histórico-lógico y el sistémico estructural funcional con tendencia a los análisis holísticos de los procesos que van cambiando.

Desde el punto de vista del nivel empírico, el principal método está en el análisis de los resultados de la actividad de revisión documental, de las fuentes de información que evidencian los procesos de planificación, ejecución, control y evaluación de los principales documentos que reflejan los procesos: Plan de Desarrollo Estratégico Institucional, Planes Operativos Anuales y Planes de Fortalecimiento de la Carrera. También se recurre a la metodología activa de la investigación participativa, teniendo presente la dualidad de roles de los investigadores como actores propios de los procesos evaluados.

Los principales indicadores tanto cuantitativos como cualitativos, revisados desde el método interpretativo-hermenéutico, se corresponden con los propios del modelo de evaluación de las carreras de Derecho, aprobado en febrero de 2015 y actualizado hasta abril de 2021.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Zona 3, en la cual está enclavada las carreras de Derecho de Uniandes-Puyo, posee una diversidad de pisos climáticos y de ecosistemas: enmarcados en paisajestípicos de llanura amazónica, piedemonte andino, relieves montañosos cordilleranos, fondosy vertientes de cuencas interandinas, hasta peri glaciares y glaciares. Cuenta con una población total de 1 456.302 habitantes, que corresponden al 10% de la población nacional. La población urbana equivale al 38% (550.562 habitantes) y la población rural, al 62% (905.740 habitantes).

La población indígena corresponde al 24,76% del total de la zona y está representada por las personas del sector rural generalmente son depositarias de importantes conocimientos de su entorno, pero también son quienes atraviesan condiciones de vida desfavorables, así el 50% en el 2010 vivía con menos de dos dólares diarios y el 83% no tenían servicios básicos (INEC, 2010). De las ocho nacionalidades, siete de ellas se asientan en la provincia de Pastaza. La vocación productiva, agropecuaria, manufacturera, ambiental, energética y de servicios convierte a la Zona 3 en un centro de acopio agrícola y enclave comercial a escala nacional.

A partir de los objetivos del Plan Nacional Toda una Vida 2017-2021 (Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017), el entornoy sus necesidades, se encuentran que los principales retos para la Universidadestán en los siguientes:

- La protección de la naturaleza como sujeto de derechos; esto representa sin duda, una oportunidad valiosa para emprender una malla curricular que puede convertirse en un ejemplo para zonas con la misma o similar caracterización;
- El acceso a la educación intercultural y al entendimiento del pluralismo jurídico, desde lo que implica una seria desigualdad de oportunidades para quienes desean ingresar a la Universidad, dada la baja tasa de escolaridad, así como la imposibilidad de acceder a medios tecnológicos de óptima calidad.

La carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes (2015, 2020) responde a las

necesidades del entorno con una oferta académica que se desglosa en los diferentes entornos, tal y como se presenta a continuación:

Al entorno político responde:

- Con las asignaturas: Derechos Humanos; Clínica Jurídica; Fundamentos históricos, filosóficos y epistemológicos del Derecho; Socio-Antropología Jurídica; Cátedra Integradora Realidad Nacional e Internacional de la Profesión; Metodología de la Investigación; Interpretación de las Bases del Derecho; Semiótica; Derecho Mercantil y Societario; Derecho Económico-Financiero; Cátedra Integradora Sistema Procesal Penal II; Derecho Informático; Derecho Penal; Derecho Laboral; Derecho Penal II; Investigación Descriptiva; Litigación Oral; Deontología Jurídica.

Con los resultados de aprendizaje:

- Diseñar propuestas innovadoras en los diversos campos del Derecho en las que se evidencie la transferencia crítica, creativa y rigurosamente científica de los conocimientos teóricos.
- 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.
- Interpretar la legislación vigente de los derechos especiales para la resolución de litigación oral de casos.
- Litigar oralmente los casos del Derecho Penal con el apoyo de la información obtenida en la investigación científica, jurídica y de casos reales para tributar al sistema oral en la administración de justicia.

Al entorno social responde:

- Con las asignaturas: Teoría del Estado y Constitucionalismo; Derecho Constitucional Ecuatoriano; Cátedra Integradora La Práctica Constitucional; Investigación- Acción; Pluralismo Jurídico.

Con los resultados de aprendizaje:

- Sustentar teóricamente, desde los enfoques filosófico, epistemológico y socio- antropológico del Derecho, modelos y metodologías para la producción jurídica creativa y colaborativa en el ámbito social que incorporen valor social a los conocimientos científicos, tecnológicos y saberes.

Al entorno ambiental responde:

- Con las asignaturas: Evolución, convenciones, convenios y normativa; Los derechos de la naturaleza y ambiente amazónicos: Realidades, proyecciones y protección (dentro del itinerario Derechos de la Naturaleza y el Ambiente); Derecho Ambiental; Descentralización y Gobiernos Autónomos.

Con los resultados de aprendizaje:

- Identifica la evolución del pensamiento de las teorías antropocéntrica y geocéntrica y argumenta una postura jurídica frente a las mismas.
- Discrimina los avances de las diferentes convenciones para relacionar con los convenios en la protección de los derechos de la naturaleza y el ambiente.
- Elabora un ensayo sobre los convenios y la normativa par a la protección de la naturaleza y ambiente.
- Argumenta sobre el valor e importancia de los derechos ambientales para aplicar en casos particulares.
- Identifica las características del entorno amazónico y las regulaciones ambientales fundamentadas en Derecho.
- Reconoce las principales manifestaciones que se dan en el entorno amazónico que atenten contra el pleno desarrollo de las áreas protegidas y su sustentación territorial ambiental.
- Determina los sustentos legales que armonicen con el desarrollo de las nacionalidades indígenas amazónicas y los derechos que tienen sobre el ambiente de su entorno.
- Argumenta jurídicamente la resolución de casos prácticos del derecho ambiental y la competencia de los gobiernos autónomos descentralizados para solucionar problemas de los actores y sectores de desarrollo que fortalezca la credibilidad en el derecho, la justicia y la democracia.

En lo adelante se muestra la relación existente entre los proyectos de los POA de los años 2019 y 2020 referidos a la atención y sustentación de la organización, planificación, ejecución y evaluación de la oferta académica de la carrera de Derecho en estos años, con un presupuesto general de 1.524.824,55 y 540.422,26 USD respectivamente.

La misión de la carrera en ambos años no sufre cambios en su planteamiento, y es: "Somos una Carrera del Área de Derecho, que contribuye a la formación de profesionales para la solución de problemas jurídicos de los sectores sociales, económicos, políticos, en la administración de justicia, a través de la formación de Abogados y Profesionales de Tercer Nivel, críticos y reflexivos, con capacidad de analizar y aplicar el ordenamiento normativo, a través de la investigación de la realidad jurídica y social, responsables, con conciencia ética y moral, respetuosos de los derechos humanos". (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2020b)

Por su parte, la visión se entiende como: *"Ser una Carrera de Derecho reconocida en el ámbito nacional e internacional por la calidad profesional de sus egresados, manteniendo entre sus fortalezas un cuerpo docente de alto nivel académico y un proceso de formación profesional centrado en el estudiante, acorde con los avances científicos y tecnológicos, contribuyendo en forma efectiva a la planificación nacional y regional en vínculo permanente con el Estado, los sectores sociales, productivos y la administración de justicia".* (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2020b)

En el componente administrativo financiero se proyectaron para la ejecución, 5 proyectos referidos a la gestión y administración de bienes e infraestructura, la evaluación institucional y de la carrera, bienestar universitario, y talento humano, en el 2019; y en el 2020, solo 3 proyectos referidos al aseguramiento de la calidad, al talento humano, y a los recursos informáticos.

En el componente de docencia, en el 2019 se desarrollaron 6 proyectos que incidían en la capacitación, el sistema de admisión y nivelación, la planificación académica, la titulación, la actualización microcurricular, y el sistema de desempeño docente. En el 2020, además de estos, se incluye, el rediseño de procesos académicos innovadores, la gestión y administración de la biblioteca.

En el componente de investigación en el 2019 se incluyen 4 proyectos sobre el desarrollo de proyectos investigativos, las becas de investigación, el desarrollo de seminarios científicos, y la participación en congresos científicos internacionales. En el 2020, además de estos se promueve la generación, difusión y publicación de resultados como proyecto individualizado.

Finalmente, en la vinculación con la sociedad, se atienden en los dos años a los consultorios jurídicos gratuitos, las pasantías y/0 prácticas preprofesionales, el seguimiento a graduados y los programas y proyectos de vinculación.

Se puede evidenciar de lo anterior que la atención a la oferta académica y al entorno de la carrera Derecho en Uniandes Puyo ha sido integral, si se plantea la interacción de todas las funciones sustantivas y el soporte económico financiero y de gestión administrativa de la institución; para dar cumplimiento a la misión y visión de la carrera.

Las principales actividades desarrolladas a partir de los proyectos enunciados y que garantizan la oferta académica de la carrera de Derecho en Uniandes Puyo son declarados en la tabla 1.

Tabla 1. Principales actividades desarrolladas en los POA 2019 y 2020 de la carrera Derecho de Uniandes Puyo.

No.	Resumen de actividades	2019	2020
1	Adquisición y funcionalidad de los equipos, mobiliario, herramientas e insumos de la carrera	X	X
2	Autoevaluación de la carrera	X	X
3	Seguimiento y monitoreo a estudiantes becados	X	X
4	Contratación de personal docente	X	X
5	Plan de mantenimiento de equipamiento informático	X	X
6	Actualizar el inventario del acervo bibliográfico según oferta académica	X	
7	Fortalecimiento de la comunicación interna y externa apoyada en recursos tecnológicos y servicios de bibliotecas virtuales	X	X
8	Adquisición, administración y uso de software informático en consultas informativas e investigativa	X	X
9	Capacitación y perfeccionamiento docente	X	X
10	Aplicación del proceso de Admisión	X	X
11	Seguimiento del Silabo	X	X
12	Tutoría y acompañamiento	X	X
13	Seguimiento y Control de la Oferta Académica	X	X
14	Ejecución de los procesos de titulación	X	X
15	Ejecución del Rediseño de las carreras	X	X
16	Verificación de la aplicación en las áreas del rediseño curricular	X	X
17	Elaboración y presentación de los sílabos de la Carrera	X	X
18	Creación de un grupo de investigación del dominio Ética y Justicia		X
19	Comunicación de resultados de las investigaciones jurídicas a través de artículos	X	X
20	Redacción de libros que respondan a la investigación	X	X
21	Potenciación del desarrollo de proyectos de PHD en docentes de la carrera	X	X
22	Desarrollo de un Seminario Científico en la carrera	X	
23	Desarrollo de Jornada Científica Estudiantil	X	X
24	Desarrollo de ponencias para participar en Congresos Científicos o similares	X	X
25	Asesoría legal gratuita a la población de la provincia de Pastaza.	X	X
26	Desarrollo de prácticas preprofesionales		X
27	Patrocinio legal gratuito a personas de escasos recursos económicos de la provincia de Pastaza en áreas aprobadas	X	X
28	Ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos de vinculación	X	X

De esta manera se puede evidenciar la forma en que el Plan Operativo Anual de la Carrera de Derecho se corresponde con las necesidades del entorno y cuya respuesta a esas necesidades se la encuentra la malla curricular. Cabe destacar que la Carrera se ha impuesto la tarea de diseñar y rediseñar procesos académicos innovadores que coadyuven a conseguir la excelencia académica a través de la producción científica, además de la innovación necesaria para construir una malla curricular que se encuentre acorde a las necesidades del entorno, por lo que, respecto a este último punto, es necesario acudir al plan de mejoras.

Dado que la carrera debía evaluarse por parte del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador durante el año 2020, se desarrolló un plan para que en este año se muestren mejoras que primero garanticen un nivel óptimo de calidad, pero que a su vez también sirvan para cumplir adecuadamente con los estándares de calidad previstos en el modelo de acreditación.

En esta línea se estableció el Plan de Fortalecimiento de la Carrera (Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes, 2018), que ha transitado de 2018 a 2020, documento en el cual se han establecido propuestas, metas y estrategias para propiciar la mejora continua y la innovación en la Carrera de Derecho, las cuales se evidencian a continuación. Las estrategias fueron:

Estado actual y prospectiva:

- Aplicación de la nueva malla curricular aprobada por el CES para la carrera de Derecho Presencial en Uniandes Puyo, donde se toman en cuenta la resolución de las falencias en cuanto a la inclusión de temáticas propias de las necesidades de la región amazónica, con sus culturas ancestrales.
- Socialización trimestral con autoridades, docentes, estudiantes y administrativos sobre la planificación, seguimiento y ejecución de los POA de los años 2018 al 2020, dando cumplimiento al PEDI.

Seguimiento a graduados:

- Actualización del SSG, con una periodicidad trimestral, atendiendo a los graduados de la carrera.
- Diagnóstico de las causas que provocan la no graduación de los egresados en períodos determinados, hasta mayo de 2018.
- Elaboración y seguimiento de acciones correctivas para garantizar disminuir las incidencias en la tasa de graduación de los egresados en la carrera, hasta junio de 2018.

Vinculación con la sociedad:

- Diagnóstico de las necesidades reales del entorno socioeconómico y ambiental amazónico y las potencialidades de incidir desde la carrera en ellas, hasta mayo de 2018.
- Definición de la participación de los docentes encargados con la vinculación, acorde a las necesidades sociales y a los perfiles de especialización que tienen cada uno de ellos.
- Implementación de proyectos de vinculación con los siguientes temas fundamentales: Marginación y pobreza en la provincia de Pastaza. (agosto- diciembre 2018); La violencia intrafamiliar en la provincia Pastaza (marzo-agosto 2018); Los derechos indígenas y el derecho tradicional en Arajuno y Pandanuque (agosto 2018-febrero 2019); El derecho ambiental en la región amazónica (febrero 2019- enero 2020).

Perfil de egreso y malla curricular:

- Aplicación de la nueva malla curricular aprobada por el CES para la carrera de Derecho donde se toman en cuenta la resolución de las falencias en cuanto a la inclusión de temáticas propias de las necesidades de la región amazónica, con sus culturas ancestrales, y procurando que el abogado, además de litigante sea un mediador, a través de la aplicación de métodos alternativos de solución de conflictos.

Programas de las asignaturas:

- Capacitación a todos los docentes de la carrera en las nuevas concepciones curriculares de la nueva malla, de forma progresiva, según implementación de esta, hasta el 2020.
- Supervisión de la ejecución de la nueva malla curricular, a través del seguimiento en el desarrollo de las clases, con los docentes involucrados en la misma, de forma trimestral, mediante el mecanismo de supervisión docente.

Prácticas en Consultorios Jurídicos de la carrera:

- Planificación de las pasantías académicas de los estudiantes de los niveles 7º a 9º, a través del Consultorio Jurídico Gratuito y las alianzas estratégicas con instituciones públicas, hasta diciembre de 2018.
- Implementación de un instrumento propio, de seguimiento de la calidad del servicio en el Consultorio Jurídico Gratuito, acorde a las características de los beneficiarios, hasta mayo de 2018.

Evaluación docente:

- Capacitación a todos los docentes para el desarrollo del rol de par académico evaluador en el sistema SED actualizado por Uniandes, hasta mayo de 2018.

- Actualización de la redacción de los ítems de evaluación, de forma tal que sean medibles, objetivos a la hora de la evaluación por los diferentes actores, hasta mayo de 2018.

Afinidad:

- Implementación de distributivos de actividades docentes a través de comisiones de trabajos que velen por la asignación de asignaturas afines a la formación de posgrado de los docentes, de manera semestral, previa al desarrollo del período académico.
- Estimulación al desarrollo de 3 maestrías y 2 doctorados de los docentes en áreas necesarias en la carrera, para completar el porcentaje progresivo de afinidad, hasta el 2020.

Actualización Científica o Académica:

- Diagnóstico de las necesidades de actualización académica o científica de todos los docentes de la carrera, hasta junio de 2018.
- Participación en eventos y seminarios de actualización científica y académica, afines a las áreas en que intervienen todos los docentes de la carrera, insistiendo en los docentes noveles.

Titularidad:

- Desarrollo de los procesos escalafonarios de todos los docentes con formación académica de posgrado, hasta diciembre de 2018.
- Desarrollar concursos de méritos y oposición con los requisitos vigentes para otorgar la titularidad a los mismos, hasta 2020.

Docentes Tiempo Completo:

- Identificación de las necesidades de docentes en la carrera, en cada uno de los períodos académicos, de ser necesario, para mantener el índice de docentes a tiempo completo, con la afinidad de la formación en posgrado, según los requisitos de la institución.

Estudiantes por docente:

- Análisis de las necesidades de los docentes, por períodos académicos, de tal manera que se mantenga la relación estandarizada de 12:1, siguiendo los requisitos de afinidad de formación posgraduada según el área de interacción directa de los mismos.

Distribución de Actividades de docencia:

- Diagnóstico de la distribución de actividades de la docencia, resaltando la relación de las actividades de docencia directa y las otras actividades de investigación, vinculación y autopreparación.
- Incrementar, en el proceso de contratación de personal a tiempo completo, los docentes que puedan realizar actividades únicas en la carrera, en cada período académico agendado.
- Asignar las horas de docencia necesarias y suficientes en los distributivos semestrales, de tal manera que se pueda organizar el cumplimiento de las actividades que tiene que realizar un profesor universitario, en cuanto a docencia-investigación- vinculación-tutorías.

Docentes Medio Tiempo / Tiempo Parcial con Ejercicio Profesional o Actividades Académicas y Científicas:

- Identificar las potencialidades y necesidades de los docentes a medio tiempo y tiempo parcial, en el proceso de contratación, para la inserción en actividades académicas y científicas de la vida universitaria, en cada uno de los períodos académicos.
- Incrementar el índice de docentes a medio tiempo y tiempos parciales, que participan en actividades científicas y académicas de la carrera, con un análisis en cada período académico.

Producción Científica, Investigación Regional, y Libros y Capítulos de Libros:

- Identificación de las potencialidades investigativas, de los docentes de la carrera, para la inclusión en los proyectos investigativos de la universidad y de la Cátedra Unesco de Ética en la Educación Superior, hasta junio de 2018.
- Sistematización del seguimientoa los resultados de las investigaciones de los docentes que se encuentran en proyectos y Cátedra Unesco, para valorar la posibilidad de su publicación en revistas.
- Publicación de artículos científicos, 2 en revistas de alto impacto, 12 en impacto regional que responda a los resultados de proyectos de investigación y Cátedra Unesco.
- Publicación de 3 libros y 3 capítulos de libro en editoras locales, que responda a los resultados de proyectos de investigación y Cátedra Unesco.

Responsable Académico:

- Elaboración de una propuesta de funciones del responsable académico de la carrera, con independencia de estas, en cuanto a infraestructura, control académico, coordinación y contratación de personal.
- Implementación del reglamento de funciones del responsable académico, acorde a lo aprobado por las autoridades de la universidad.

Seguimiento del Sílabo:

- Actualización de los sílabos de todas las asignaturas, acorde a las precisiones institucionales de la carrera y que respondan a la contextualización necesaria del entorno de esta, en cada uno de los inicios de los

períodos académicos, tomando en cuenta las mallas curriculares vigentes y las mejoras posibles.

- Sistematización del seguimiento al cumplimiento de los sílabos de las asignaturas, con una periodicidad trimestral, para los ajustes necesarios.

Encuentros y Seminarios:

- Planificación de 2 eventos o seminarios, uno anual, referidos a los temas jurídicos, con la participación de ponentes de la carrera e invitados a nivel nacional.

Bibliografía Básica:

- Diagnóstico de las necesidades bibliográficas básicas, de forma progresiva, que dé respuesta a la nueva malla curricular aprobada, y por consiguiente a los sílabos elaborados por los docentes de la carrera.

Calidad Bibliográfica:

- Identificación de las falencias de la bibliografía en cuanto a cantidades, pertinencia y conservación, hasta junio de 2018.
- Incrementar el uso y distribución de las bibliografías, acorde a la ejecución del presupuesto destinado a ello.

Simulador de Audiencias:

- Mantenimiento de las condiciones óptimas de la sala de audiencias, con los requerimientos que se hagan en cada período.
- Diseñar un control estricto del uso de la sala de simulación para los fines que ha sido destinada, mediante el seguimiento de las actividades docentes que se encuentran planificadas en el sílabo de las asignaturas.

Tutorías:

- Capacitación a los docentes de la carrera, en las funciones y formas de la tutoría académica, hasta junio de 2018, y su seguimiento a docentes, así como la inclusión en la preparación de los noveles.
- Seguimiento al sistema de tutorías docentes, de forma mensual, por el responsable académico, para la toma dedecisiones en el proceso deenseñanza-aprendizaje.

Participación Estudiantil:

- Diagnóstico sistemático de las necesidades y potencialidades de los estudiantes y sus representantes en los procesos de evaluación y mejora de la calidad de la carrera, una vez en cada período académico.
- Inserción de los representantes de los estudiantes, en las reuniones de análisis de la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, de forma trimestral.

Bienestar Estudiantil:

- Identificación de las necesidades de recursos para garantizar el bienestar estudiantil en la carrera, hasta junio de 2018.
- Implementar un sistema de acciones para la mejora paulatina del bienestar estudiantil, fundamentalmente en servicios de alimentación, áreas deportivas y parqueaderos.

Tasa de Retención:

- Diagnosticar las causas que provocan la deserción de los estudiantes en los primeros años de la carrera, hasta junio de 2018.
- Implementar un plan de contingencia para contrarrestar los problemas de retención en los primeros años de la carrera, a partir de los resultados del diagnóstico inicial.

Tasa de Graduación:

- Diagnosticar las falencias en los procesos de investigación y vinculación, que provocan la no graduación de los egresados.
- Dar seguimiento sistemático semestral, de los egresados y los procesos de investigación y vinculación en que están inmersos para el proceso de titulación.

Como valoración del estado actual de la carrera, teniendo en cuenta lo abordado en este estudio se discuten los resultados del cumplimiento del Plan de Fortalecimiento actualizado en 2018 y con alcance a 2020.

De esta forma, se ha garantizado que la carrera cuente con mejor información para asegurar lapertinencia de su oferta académica, adecuada a las necesidades del entorno. Para la elaboración de estos estudios se ha contado con varios miembros del personal académico, administrativo, estudiantes y externos interesados; con lo que se ha logrado una visiónbastante global de aquello que es requerido por la sociedad, y que puede ser provisto por la Universidad.

Se logró la actualización de estudios que permiten validar la pertinencia de la oferta académica de la Carrera de Derecho, con clara especificidad a las necesidades de su entorno y participación de actores involucrados, cuyos resultados se aplicarán en la planificación y gestión de esta. De tal forma se logró implementar losproyectos de rediseño curricular de la carrera a partir de los estudios de estas necesidades y laoferta académica, logrando ya la materialización del rediseño hasta el octavo período académico.

La implementación del rediseño hubo de actualizarse al reconocerse la necesidad de establecer modalidades

que no estaban contempladas inicialmente, todo esto debido al estado de emergencia nacional por la pandemia COVID-19. Se inserta en la gestión de la carrera, en el último período académico las modalidades: Híbrida y En Línea. Todo ello ha hecho repensar las planificaciones previas, los recursos y las formas de gestión.

Se ha sistematizado la actualización de la información de los graduados en el Sistema de Seguimiento a Graduados (SSG) de la carrera, logrando consolidar un total de 154, pudiendo acceder a una información más completa, la cual duplica en número y calidad que se tenía en el año 2015. La información obtenida ha contribuido a mejorar la gestión de la carrera a través de los criterios de los graduados, así como información sobre su empleabilidad.

Se han desarrollado los proyectos, signados por las orientaciones de la Dirección Nacional deVinculación, y se refleja en los resultados obtenidos hasta febrero de 2020. En el último período se desarrolló un proyecto de vinculación con la sociedad con modalidad virtual, con características de pilotaje, por las prohibiciones de la pandemia.

En el período de evaluación de abril a septiembre de 2020, teniendo presente la declaratoria del Estado de Emergencia Nacional, y a las orientaciones del cese de actividades presenciales, solo se pudo desarrollar un proyecto de manera virtual, como proyecto piloto a nivel nacional, con la participación de uno de nuestros docentes y un reducido grupo de estudiantes.

El desarrollo de los proyectos de rediseño curricular de las carreras garantiza una mayor integración del cumplimiento de los perfiles de egreso y profesional, a partir del desarrollo e implementación de los proyectos de rediseño curricular, los cuales son concomitantes con las adecuaciones de tales perfiles. Se incluye en las competencias propias del perfil de egreso sobre las temáticas necesarias sobre las culturas y entorno amazónico. La nueva mallacurricular aprobada por el CES para la carrera de Derecho en Uniandes Puyo, yase ha implementado hasta el octavo período académico, y cuenta con la resolución de las debilidades identificadas en el perfil de egreso anterior, en cuanto a la inclusión de temáticas propias de las necesidades de la región amazónica, con sus culturas ancestrales.

Los elementos caracterizadores de los resultados de aprendizaje y competencias del perfil de egreso han sido impactados por la declaratoria de emergencia por la pandemia COVID-19, en cuanto a la materialización práctica de las mismas, en el último período académico.

Todo lo anterior ha facilitado que se pueda construir y cumplir con un perfil de egreso que atiende directamente al perfil profesional que ha sido estructurado por la carrera de la Universidad, tal como se desprende de los documentos de perfil de egreso y perfil profesional que se adjuntan a este documento.

Se ha incluido asignaturas en todos los niveles académicos, que se relacionan con el campo de formación de Epistemología y Metodología de la Investigación. Existe una alta correspondencia entre los contenidos de los sílabos o programas de las asignaturas que garantizan la coherencia de los contenidos, objetivos y los resultados de aprendizajes. Estos programas se han contextualizado a la realidad del entorno amazónico en que se desenvuelve, dando respuestas a las demandas de la anterior evaluación y a las necesidades de desarrollo.

Mediante la Dirección académica y la Unidad de Gestión de la Calidad se ha desarrollado un plan para la homologación y el cumplimiento de estándares de calidad de todos los programas de las asignaturas. Así, se han desarrollado talleres para instruir a los profesores en torno a cómo construir un sílabo y a determinar una mínima estructura básica que pueda estar alineada tanto con los requisitos de calidad como con en el perfil de egreso de la carrera.

Se ha logrado el mantenimiento de la acreditación del Consultorio Jurídico por parte de la Defensoría Pública, a través del desarrollo de las prácticas de los estudiantes en el acompañamiento, diligencias, gestión y resolución de casos, así como en el seguimiento y evaluación de las actividades desarrolladas por los estudiantes, en el consultorio jurídico, como escenario de la práctica preprofesional.

Actualmente se cuenta resoluciones de suspensión actividades presenciales referentes a práctica y resolución de pasantías virtuales, para el último período académico. En particular y dado la importante demanda de usuarios, así como también de los requerimientos de la comunidad universitaria para realizar sus prácticas, se han habilitado nuevos espacios y cubículos donde se pueden realizar las prácticas a nivel de consultorio.

Se ha logrado la capacitación a todos los docentes para el desarrollo del rol de par académico evaluador en el sistema de evaluación a los docentes. En el mismo, se logró la actualización de la redacción de los ítems de evaluación, de forma tal que sean medibles, objetivos a la hora de la evaluación por los diferentes actores, y que incluyan todas las funciones sustantivas en las encuestas realizadas a todos los sujetos involucrados en el proceso. Los resultados son utilizados para aplicar medidas de incentivo a los docentes con alto desempeño y medidas correctivas, para aquellos que han presentado debilidades, a

través de cursos de actualización científica y pedagógica. Dadas las recomendaciones efectuadas previamente en la evaluación del Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador se ha procedido a utilizar los resultados de evaluación obtenidos para la mejora continua de la carrera de manera más clara, es así como se han generado tanto incentivos como correctivos en los casos en que, de acuerdo con la evaluación, se ha determinado. Se precisa incentivar con sistematicidad a un grupo reducido de docentes que no se han involucrado en las actividades de investigación.

Se han distributivo las actividades docentes a través de comisiones de trabajo que velen por la asignación de asignaturas afines a la formación de posgrado de los docentes, de manera semestral, previa al desarrollo del período académico. Se ha fomentado la contratación de docentes con títulos de cuarto nivel que guarden afinidad con las asignaturas dictadas.

Se ha logrado que participen la totalidad de los docentes, tanto en la formación general científica, de investigación, como de temas específicos del derecho. Lo anterior se ha logrado a partir del diagnóstico de las necesidades de actualización académica o científica de todos los docentes de la carrera. La capacitación se realiza tanto a pedido de los docentes, como a partir de las evaluaciones, de manera tal que se pueda identificar las áreas de mejora de los docentes. Esto ha permitido fortalecer de manera ostensible la capacitación de los profesores.

En la Producción Científica tanto a nivel mundial como regional, se potenció el desarrollo de investigaciones con la calidad para ser publicadas con un crecimiento ostensible, que sobrepasan las 120 en los últimos tres años.

En el indicador de Libros y Capítulos de Libros Revisados por Pares, se logró la publicación de 5 libros.

En el último período ya se tienen 2 docentes con título de doctorado y 7 doctorandos en la etapa de investigación de sus tesis, para el desarrollo del impulso de la actividad científica.

La carrera cuenta con un Coordinador, que cumple con todos los requisitos para el desempeño de su cargo: sus funciones están enmarcadas en la normativa interna de la UNIANDES, que establece todas las atribuciones para la gestión académica integral de la carrera en coordinación con los docentes encargados de procesos específicos como investigación y vinculación con la sociedad.

Un reto que se presentó en la carrera, en cuanto a las tutorías ha sido pasar a la educación virtual a raíz de la pandemia, esto ha provocado que los sistemas de la carrera se adapten para realizar un seguimiento constante. En este caso, se ha dividido el seguimiento en dos facetas.

Por una parte, se ha desarrollado un sistema para que el seguimiento no solo sea realizado por los estudiantes y el personal encargado, sino que, gracias a la creación de aulas virtuales, actualmente el seguimiento de la carrera puede realizarse también por las autoridades de la carrera, de la sede y de la Universidad.

Adicionalmente y gracias al sistema informático de la carrera, se ha podido implementar un mecanismo de seguimiento de las actividades asincrónicas, que ha permitido que mediante un reporte informático se pueda verificar el cumplimiento de las horas asíncronas en la carrera. Por lo tanto, existe un sistema de seguimiento que es completo, ya que además todos estos sistemas son reportados al coordinador de la carrera.

En lo relacionado con encuentros y seminarios y para potenciar las actividades de la carrera, junto con las unidades académicas que se encuentran encargadas de esta temática, la carrera ha desarrollado diversas iniciativas. Junto con el apoyo del Centro de Transferencia Tecnológica, y del departamento de crecimiento, la carrera y otras sedes de la Universidad, se han organizado conferencias magistrales. A partir del Decanato de Derecho, se han realizado webinars o encuentros virtuales donde también se han desarrollado temáticas jurídicas de actualización.

Adicionalmente, junto con el área de investigación la carrera y con las demás sedes, la Universidad ha organizado cuatro seminarios anuales donde se realiza una exposición de varios de los avances a los que ha llegado el claustro universitario.

Se ha mantenido y actualizado para satisfacer los requerimientos de docencia en todas las asignaturas de la planificación micro curricular de la Carrera de Derecho, incluyendo, en la última etapa los libros y documentos básicos que se encuentran en las bibliotecas virtuales con que cuenta la carrera y puestas a disposición de los estudiantes de Derecho, tales como Scopus, E-Libro y Tirant On Line.

Se ha garantizado la pertinencia, conservación, y renovación del material bibliográfico físico y virtual con base en las necesidades del micro currículo de la carrera, facilitando el presupuestosuficiente, y a partir de consultas con los docentes para las necesidades de actualización.

Al respecto, la política de incremento de recursos bibliográficos a nivel virtual que ya se había ejecutado, se ha impulsado dada la realidad causada por el COVID-19; con lo cual se ha seguido una política de adquisición

prioritaria de recursos bibliográficos electrónicos. Esto ha mejorado la calidad y cantidad del acervo de la Universidad, especialmente en materia de derecho.

Adicionalmente se ha establecido que los profesores deben contar en todos los casos en sus sílabos con bibliografía que pueda estar disponible a los estudiantes por mecanismos telemáticos, permitiendo que la educación cumplirse también dentro de la modalidad híbrida y en línea.

Tal como en su momento se evaluó, la carrera cuenta con un simulador que provee de todas las condiciones para que sus estudiantes puedan cumplir con la simulación de audiencias. Sin embargo, ante la pandemia, la utilización del simulador de audiencias no pudo seguir, puesto que las clases presenciales o semipresenciales dejaron de ser posibles, por lo cual se optó por el uso de las plataformas tecnológicas.

La carrera de Derecho, dentro de su proceso de seguimiento y de tutorías ha desarrollado mecanismos predeterminados para que los estudiantes puedan escoger a sus representantes, de manera que se puedan organizar eficientemente sus peticiones y la ejecución de estas. Este mecanismo de elección de representantes ha permitido contar con insumos permanentes a la hora de recibir las ideas y sugerencias de los estudiantes en los diversos campos de actividad de la carrera.

CONCLUSIONES

La carrera de Derecho a partir de la última evaluación, en la cual resultó ubicarse en proceso de acreditación por el entorno de aprendizaje, ha desarrollado un proceso de mejora complejo y largo, con varias barreras, dentro de ellas, y la más importante, la biológica, en el último año (2020).

El Plan de Fortalecimiento de las carreras, en sus dos actualizaciones hubo de planear y ejecutar las principales acciones para transformar la realidad de los indicadores en los cuales la evaluación no fue satisfactoria.

La planificación de la universidad, a través de su Plan de Desarrollo Institucional (PEDI), garantiza la funcionalidad de la carrera y de su oferta académica y traza las políticas para que anualmente, los Planes Operativos (POA) desglosen en proyectos tal garantía, tanto en recursos humanos como materiales y financieros.

El desarrollo, ejecución y cumplimiento del Plan de Fortalecimiento de las carreras ha permitido evaluar los avances en todos los indicadores de evaluación, y comprueba una posición favorable en cuanto a los componentes del modelo de evaluación vigente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, B., & Acosta, M. (2016). Modelos de evaluación para la acreditación de carreras. Análisis de su composición y una propuesta para las carreras de Ecuador. ***Revista mexicana de investigación educativa***, ***21***(71), 1249-1274.

Comas Rodríguez, R., Gómez Armijos, C. E., Mayorga Díaz, M. P., & Urrutia Guevara, J. A. (2018). Los procesos de evaluación y acreditación en la educación universitaria. Particularidades en el contexto ecuatoriano. ***Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores***, 4(Edición especial), 1-25.

De Vincenzi, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. ***Revista iberoamericana de educación superior***, ***4***(9), 76-94.

Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2018). Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. CACES- https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/1.-CACES_POLITICAS_EVALUACION_INSTITUCIONAL_2018-1.pdf

Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019). Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019. CACES-Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf

Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2021). Actualización del Modelo Definitivo para la Evaluación del Entorno del Aprendizaje de la Carrera de Derecho. CACES-Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/2021/05/Modelo_Derecho_Presencial_y_Semipresencial.pdf

Ecuador. Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2015). Modelo definitivo para la evaluación del entorno de aprendizaje de la carrera de Derecho. CEAACES. https://www.caces.gob.ec/documents/20116/196898/43/4346.afsh/4346_1.0.afsh

Ecuador. Presidencia de la República. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial N. 298. Última modificación 2018. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf

Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una vida. Quito-Ecuador. SENPLADES. https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf

Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes. (2015). Proyecto de rediseño curricular de la carrera de Derecho de Uniandes Puyo. UNIANDES.

Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes. (2018). Plan de Fortalecimiento de la carrera de Derecho Uniandes Puyo. UNIANDES.

Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes. (2020). Plan de Desarrollo Institucional (PEDI) Uniandes 2020-2024. UNIANDES.

Ecuador. Universidad Regional Autónoma de Los Andes. (2020a). Plan Operativo Anual, 2020 - Carrera de Derecho Uniandes Puyo. UNIANDES.

Múnera Torres, M. T., Jaramillo, O., & Moncada Patiño, J. D. (2014). Procesos de autoevaluación en la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia, en clave de investigación. *Investigación Bibliotecológica*, *28*(62), 123-141.

Orozco Inca, E. E., Jaya Escobar, A. I., Ramos Azcuy, F. J., & Guerra Bretaña, R. M. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, *34*(2).

Ricardo Velázquez, M., Quito Cortés, A., & Mena Peralta, R. (2019). La autoevaluación en las instituciones de educación superior. Influencias en el modelo de evaluación 2019. Dilemas Contemporáneos, Educación, Políticas y Valores, 4(Especial), 1-15.

Sanromán Aranda, R., & Morales Vega, L. G. (2016). La educación por competencias en el campo del derecho. *Boletín mexicano de derecho comparado*, *49*(146), 179-203.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

40

TÉCNICA DIDÁCTICA EN EL PROCESO EXPERIMENTAL DE CURADO CON DIÓXIDO DE CARBONO (CO2) EN LOSAS DE HORMIGÓN ARMADO

DIDACTIC TECHNIQUE IN THE EXPERIMENTAL PROCESS OF CURING WITH CARBON DIOXIDE (CO2) IN REINFORCED CONCRETE SLABS

Raissa Leticia Rojas Franco[1]
E-mail: rrojasf@ulvr.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6007-1842
Genaro Gaibor Espín[1]
E-mail: ggaibore@ulvr.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3574-3248
[1] Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rojas Franco, R. L., & Gaibor Espín, G. (2021). Técnica didáctica en el proceso experimental de curado con dióxido de carbono (CO_2) en losas de hormigón armado. ***Revista Conrado, 17(82)***, 357-371.

RESUMEN

Las edificaciones de hormigón requieren cumplir procedimientos, para su correcto desempeño, estos van desde la correcta selección del material antes de construir, hasta la supervisión tras su fundición, entre ellas está el curado, esta acción consiste en mantener una temperatura favorable para el fraguado del hormigón ya que, durante el fraguado, se eleva su temperatura. El objetivo principal de este documento es determinar los efectos de la implementación del Dióxido de Carbono (CO_2) en el proceso de curado del hormigón, a través de pruebas en muestras que permitan establecer su factibilidad como método de curado. La metodología utilizada es la experimentación a través de la observación de ensayos de laboratorio que en un total de 14 muestras. La prueba del curado con CO_2 aplicada en el Laboratorio "Geocimientos" se consideraron 3 fechas de rotura de 7 días cada una 310 kg/cm, considerando un diámetro (mm) un Área (mm) 758, se estipuló una densidad de (Kg/m^3) 2292, presenta una carga de rotura (kg) 18040, dio como resultado la resistencia a la compresión de (kg/cm^2) 229.7 y (MPa) (2.5), % dio como tipo de rotura 5, la primera fase, en la segunda fase con las mismas características, cambiando la densidad a 2230 y la resistencia de 296.5, (MPa) 29.1 dio un 96%.

Palabras clave:

Estrategia didáctica, CO_2, concreto, hormigón.

ABSTRACT

Concrete buildings require compliance with procedures, for their correct performance, these range from the correct selection of the material before construction, to the supervision after its casting, among them is the curing, this action consists of maintaining a favorable temperature for the setting of the concrete since, during the setting, its temperature rises. The main objective of this document is to determine the effects of the implementation of Carbon Dioxide (CO_2) in the concrete curing process, through tests on samples that allow to establish its feasibility as a curing method. The methodology used is experimentation through observation of laboratory tests in a total of 14 samples. The CO_2 curing test applied in the "Geocimientos" Laboratory considered 3 failure dates of 7 days each 310kg / cm, considering a diameter (mm) an Area (mm) 758, a density of (Kg / m^3) 2292, presents a breaking load (kg) 18040, resulted in the compressive strength of (kg / cm^2) 229.7 and (MPa) (2.5),% gave as type of rupture 5, the first phase, in the second phase with the same characteristics, changing the density to 2230 and the resistance of 296.5, (MPa) 29.1 gave 96%.

Keywords:

Didactic strategy, CO_2, concrete, concrete.

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo constructivo de la sociedad, un elemento fundamental ha sido el hormigón, hoy en día es posible encontrarlo a simple vista a nuestro alrededor, ya sea en paredes, piso o techos, su uso, aunque variado, también posee limitaciones que surgen por un incorrecto proceso, ya sea de elaboración, mezcla, o curado, que pueden restringir su rendimiento, manejo y características en gran medida (Bush, et al., 2017; Faccin et al., 2019; Lau, et al., 2020).

El método más común de curado, es humedecer continuamente la superficie con agua, este proceso se puede llegar a convertir en un problema en su ejecución, ya sea por falta de supervisión, recursos o tiempo, ocasionando un incorrecto curado, otro método es el uso de aditivos, o agregados, pero dependiendo del agregado a usarse el valor proyectado para su construcción se incrementará (Appel, et al., 2017; Calderón & Díaz, 2018; García, et al., 2020).

El objetivo de este proyecto es determinar la factibilidad de este nuevo uso para el Dióxido de Carbono, su importancia no se limita a la zona en la que se desarrolla, es aplicable a otras zonas, ciudades o países, de clima similar, planteando un cambio en el modo de realizar curado, al ser un sistema innovador, puede otorgar un nuevo papel al Dióxido de Carbono dentro de la construcción. Esta investigación se desarrolla en cuatro capítulos, se aborda la problemática, el proceso tradicional al producirse el curado, sus ventajas y desventajas, se trazan los objetivos y se plantea la hipótesis, se hace distinción de los conceptos que se manejan, tanto del Dióxido de Carbono (CO_2) como del curado, sus usos y ramas en los que se aplican en la actualidad (Dabaieh, et al., 2018; Cole & Altenburger, 2019; Danting & Youy, 2020).

El Curado es el proceso que realiza el constructor posterior a la fundición de un elemento de hormigón, este busca permitir el desarrollo de las propiedades como resistencia, estabilidad dimensional y durabilidad manteniendo condiciones de humedad y temperatura favorables, las técnicas existentes tienden a mantener la saturación del hormigón, reducir la evaporación o la aceleración del desarrollo de resistencia (Xian, et al., 2021)the processes of CO2 purification and compression are energy-intensive. This paper is to investigate the feasibility of directly utilizing flue gas at ambient pressure for carbonation curing. To accommodate the low carbon dioxide concentration in flue gas, cement paste was first studied to identify desirable curing conditions and regimes. Five curing regimes including “Closed (C.

El tipo de curado a realizarse depende de varios factores, la disponibilidad, practicidad, necesidad y un previo análisis de costo beneficio, por parte del constructor, teniendo presente las necesidades del proyecto, del tipo prácticas, resistentes y estéticas (Aznar, et al., 2017; Al-Fakher, et al., 2021; Ramesh, 2021).

Para Qin, et al. (2021), entre los sistemas más comunes de curado están:

- *Mantener la humedad en el encofrado colocado:* Consiste en mantener los laterales del encofrado, al ser de madera se deben mantener permanentemente saturados, de ser metálicos no requiere este tipo de cuidados.
- *Cubrir la superficie:* Este método se utiliza en la cara superior de las estructuras de hormigón, como es el caso de losas, pisos y pavimentos, se coloca arpillera húmeda o un film de un material no absorbente que disminuya la perdida de humedad del hormigón, este método suele afectar la estética al colocarse en estado fresco, es decir inmediatamente después de la fundición
- *Riego Superficial:* En este método se mantiene la saturación del hormigón mediante el riego por aspersión, este se debe dar de forma permanente para evitar su secado superficial, debe ser de forma que parezca una leve neblina.
- *Mediante la reducción de la evaporación:* Uso de compuestos químicos líquidos, que sea capaz de formar una membrana protectora, esta debe ser capaz de retener una humedad no inferior al 80% en la superficie del hormigón tras 7 días de tratamiento.

  Resguardo de la superficie, mediante el uso de mantas impermeables o piezas textiles como yute o cáñamo, que reduzcan la evaporación, en el caso de ser piezas textiles se debe cuidar continuamente de la reposición de la humedad.

  Sellando la superficie, este se puede utilizar incluso en hormigones ya secos, mediante compuestos selladores se protege al hormigón del ingreso de humedad.
- *Curado Acelerado:* Curado a vapor, se utiliza generalmente en piezas pequeñas de hormigón prefabricado, en cámaras para este uso se da la aplicación controlada de calor y humedad, se utiliza un generador de vapor (1) en combinación con sensores térmicos (2) y válvulas motorizadas de regulación(3), que distribuyen el vapor mediante tuberías (4), extractores (5), ventiladores (6), protegidos por medio de aislamiento (7), estos generadores de vapor existen de varias especificaciones y potencias, pueden utilizar gas natural o propano.

- *Curado por temperatura:* Este es un método que se realiza mediante el calentamiento del hormigón mediante resistencias eléctricas externas o internas para acelerar las reacciones de hidratación.
- *Curado por Carbonatación:* Se utiliza en piezas pequeñas, se realiza en cámaras de curado mezclando Hidróxido de Calcio $Ca(OH)_2$ y Dióxido de calcio CO_2, para que mediante el carbonato de calcio $CaCo^3$ se produzca una leve contracción de la pasta cementicia y una mayor dureza, este método se puede combinar con el curado mediante secado, se baja rápidamente la humedad de las piezas permitiendo su inmediata comercialización y uso, este es efectivo en piezas que no requieren asentamiento ni un alto grado de hidratación en su composición (Becker, 2016).

Por las características, previamente dichas del Dióxido de Carbono, su aplicación es viable en construcciones ubicadas en el clima de la ciudad de Guayaquil, si se tiene presente la primera ley de la termodinámica, la temperatura tiene un flujo cuya velocidad es directamente proporcional a la distancia entre el inicio y el término (36°C a -79ºC), por lo que corresponde a la necesidad del enfriamiento del concreto en la construcción, la aplicación del CO_2 es viable en su estado sólido (hielo seco) al sublimarse no genera ningún tipo de líquido, agua o humedad que afecte a la estructura (Kwon & Wang, 2021)a model for evaluating the CO_2 uptake rate of plain concrete and limestone-powder-blended concrete in both the service and recycling phases was proposed. First, a blended cement hydration model was proposed to evaluate the content of carbonatable substances, porosity and carbon dioxide diffusivity. In the service phase, a one-dimensional carbonation model was proposed to evaluate the carbonation depth. In the recycling stage, an unreacted core model was proposed to evaluate the carbonation process of spherical recycled concrete. Secondly, considering the concrete materials, structural elements and environmental exposure, a CO_2 uptake model at the service stage and recycling stage was proposed. The total CO_2 uptake rate is the sum of the CO_2 uptake rates in the service stage and the recycling stage. The analysis results showed (1.

Es necesario recordar que el kilogramo de hielo seco genera 136 frigoría de energía, al estar a una temperatura de -78,5 °C, cede 16 frigorías extra lo que permite que se pueda obtener 152 frigorías por cada kilogramo de hielo seco, funciona como un agente bacteriológico y un fungistático, cuando se produce su sublimación se genera una atmosfera cuya concentración de CO_2 es tan alta que ejerce una acción antimicrobiana, por ello es un excelente gas para ralentizar el desarrollo de las bacterias, mohos y levaduras, creando un ambiente totalmente desinfectado (Kaya & Anil, 2021).

Jabir, et al. (2021), refieren que su aplicación es posible, pero siempre contando con el direccionamiento de un profesional experto, recomienda que antes de aplicar el sistema se debe revisar el tipo de cimentación, de la aplicación del Dióxido de Carbono ya se posee de precedentes, aplicándose en la creación de pequeñas piezas en serie, su uso eficiente comprobado en viguetas y bovedillas.

METODOLOGÍA

El desarrollo de este proyecto tiene contexto experimental. Mediante esta descripción el escenario a plantear radica en determinar los riesgos y efectos del Dióxido de Carbono en muestras de hormigón diseñadas para la fundición de losas, la información resultante servirá como base estadística para aplicar y controlar la solidificación de las losas con el uso del Dióxido de Carbono (Kwon & Wang, 2021)a model for evaluating the CO_2 uptake rate of plain concrete and limestone-powder-blended concrete in both the service and recycling phases was proposed. First, a blended cement hydration model was proposed to evaluate the content of carbonatable substances, porosity and carbon dioxide diffusivity. In the service phase, a one-dimensional carbonation model was proposed to evaluate the carbonation depth. In the recycling stage, an unreacted core model was proposed to evaluate the carbonation process of spherical recycled concrete. Secondly, considering the concrete materials, structural elements and environmental exposure, a CO_2 uptake model at the service stage and recycling stage was proposed. The total CO_2 uptake rate is the sum of the CO_2 uptake rates in the service stage and the recycling stage. The analysis results showed (1. Se realizaron ensayos en laboratorio, con distintos rangos de tiempo y porcentajes de proporción en relación superficie/Kg, para realizar pruebas de flexión, corte y comprensión, comparando el curado tradicional y el curado implementando Dióxido de Carbono (CO_2).

Durante todo el proceso del curado de las muestras se observaron las interacciones de los recursos materiales al realizar la fundición, se puede deducir de ello que el Dióxido de Carbono por ser un gas más pesado que el aire, ligeramente toxico, no alimenta la combustión y se sublima con facilidad (Qin, et al., 2021; Ramesh, 2021).

Esta investigación tiene como fundamento la innovación en la construcción, dirigido a la metodología del curado de losas de hormigón, implementando el uso de CO_2 (Dióxido de Carbono) (Xian, et al., 2021)the processes of CO_2 purification and compression are energy-intensive. This paper is to investigate the feasibility of directly utilizing flue gas at ambient pressure for carbonation curing. To accommodate the low carbon dioxide concentration in

flue gas, cement paste was first studied to identify desirable curing conditions and regimes. Five curing regimes including "Closed (C, como elemento refrigerante (Wang, et al., 2021)cratering and reinforcement rupturing under contact explosions. High speed fragmentation resulting from concrete spall may cause severe casualties and injuries. It is therefore important to restrained concrete fragments and improve collapse resistance of the slab. The present work is intended to evaluate the effectiveness of coated polyisocyanate-oxazodone (POZD, la información recopilada deja en evidencia, la escases de innovación en este campo, y la viabilidad del uso del CO_2 (Dióxido de Carbono) como refrigerante en otros, con el sondeo realizado por medio de encuestas a profesionales e informales de la construcción, se confirmó el uso de un procedimiento de curado aplicado por habito más que por técnica, sin embargo está presente, la predisposición a la innovación, con el uso de CO_2 (Dióxido de Carbono) en alusión a sus características físicas como su uso cual refrigerante, lo cualifica para mantener la saturación de la humedad en el hormigón, en este trabajo de investigación se registrará el efecto del CO_2 (Dióxido de Carbono) durante el curado en muestras de hormigón, tanto probetas como losas de hormigón a escala, mediante ensayos a las probetas de hormigón y observación a su acabado (Taehee, et al., 2013).

El método experimental que este proyecto propone, la inclusión del Dióxido de Carbono (CO_2) en el curado de losas de hormigón armado, consiste en su aplicación en un segmento de losa, y probetas de hormigón con resistencia de 310 Kg/cm^2 (Tam, et al., 2021), durante su curado, manteniendo así la humedad del hormigón, este proyecto busca la innovación en sistemas de curado con el uso de Dióxido de Carbono (CO_2), con menor impacto ambiental al disminuir el uso del agua y mayor sanitización al ser un germicida natural.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para la fabricación de las probetas, se preparó la mezcla de hormigón necesario para producir 14 probetas de hormigón y para los 3 segmentos de losa, se consideró mezcla suficiente según sus dimensiones de 0.50 x 0.50 mts. y 0.20 mts de altura (Figura 1 y 2).

Figura 1. Materiales para probetas y segmentos de losa.

- Saco de cemento.
- Saco de arena.
- Piedra chispa de ¾.
- 3.5 Gls de agua.
- Aditivo.
- Aceite.
- Varilla de 5.5 mm.
- Bloque de piedra pómez de 39 x 19 x 9 cm.
- Tablas de madera para encofrado.
- Alambre recocido.
- Hielo Seco.

Figura 2. Herramientas para probetas y segmentos de losa.

- Concretera con capacidad de 1 saco de cemento.
- Balde de 0.32 x 0.36 mts.

- Balanza digital
- Carretilla
- Cono de Abrams
- Moldes de hierro fundido para probetas de 10 x 20 cms
- Espátula
- Varilla compactadora lisa de acero
- Martillo con cabeza de caucho de 2 Kgs
- Pala metálica
- Moldes de plástico para curado definitivo
- Barra para el doblado de varillas
- Sierra.
- Vailejo.
- Borrador y regla de aluminio.
- Rollo de film.
- Guantes.

Preparación de materiales y herramientas

Antes de iniciar la fundición de las muestras, preparamos las herramientas, verificamos su perfecto aseo, como es el caso de la concretera, se realiza un lavado previo con agua para garantizar la pureza y homogeneidad de la mezcla, se preparan los moldes de hierro fundido donde se habrán de preparar las probetas, aceitándolas para evitar la adherencia excesiva que podría dificultar su desmolde (Figura 3).

Figura 3. Preparación de herramientas para obtención de probetas.

En el caso de los segmentos de losa, se procede con el armado de los cajones de madera que hará las veces de encofrado del hormigón, armamos la estructura interna tal cual procederíamos con una losa, y humedecemos antes de verter la mezcla para garantizar su adherencia y homogeneidad (Figura 4).

Figura 4. Preparación de moldes para segmentos de losas.

Elaboración de mezcla

Para las muestras de hormigón que hemos de tomar, tanto las probetas, como los segmentos de losa, se diseñaron con una resistencia de 310 Kg/cm^2, al ser una resistencia promedio, para ello utilizaremos la proporción 1-2-3, es decir, 1 saco de cemento, 2 parihuelas de arena, y 3 parihuelas de piedra, para efecto de mayor control en peso y movilidad, se ha utilizado un balde cuyas medidas son 32 cm x 36 cm, procediendo posteriormente al cálculo equivalente (Figura 5).

Figura 5. Materiales para preparación de mezcla.

Las medidas de una parihuela son de 20cm x 40cm x 40cm, y su volumen corresponde a:

$V=20*40*40=32000\ cm^3/$

Las medidas del balde a utilizarse son de 32 cm x 36 cm

$V= \pi*r^2*h$

$V=3.1416*16^2*36$

$V=28953\ cm^3$

Las 2 porciones de arena corresponden a 64000 cm^3 y 3 porciones de piedra corresponden a 96000 cm^3, el equivalente resulta en:

Adicional a los 3.5 Galones de agua, se mezclaron con 143 gr. de aditivo para colocar durante la preparación (Figura 6).

Figura 6. Aditivo para mezcla.

Una vez limpia la concretera, se procede a preparar la mezcla, se coloca la piedra, la mitad del agua y el saco de cemento, se deja mezclar durante medio minuto, y poco a poco se agregó la arena con el restante de agua, dejamos mezclar durante tres minutos más, antes del vaciado en carretilla (Figura 7).

Figura 7. Mezcla en concretera.

Obtenida la homogeneidad de la mezcla, se procede a vaciar una parte en la carretilla y a esta mezcla, le realizamos el ensayo de Cono de Abrams, para poder verificar su consistencia, dándonos un asentamiento de 8 cm. con este asentamiento procedemos al llenado de los moldes (Figura 8).

Figura 8. Ensayo de cono de Abrams.

Relleno de moldes

Para el relleno de los moldes de hierro fundido, se toma la mezcla en dos capas, con la ayuda de una espátula y una pequeña pala, tras la primera capa de mezcla, se la compacta con una varilla lisa de acero, mediante 25 penetraciones, y se golpea en el costado con un martillo con cabeza de caucho de 2 Kg, durante 15 veces, este procedimiento se realiza para eliminar posibles burbujas de aire (Figura 9).

Figura 9. Relleno de probetas de hierro fundido.

Al finalizar el rellenado de la segunda capa, el exceso de hormigón se enraso con la varilla, y se aliso la superficie con la espátula (Figura 10).

Figura 10. Acabado de probetas.

Respecto a los segmentos de losa, empezamos el vaciado en el encofrado anteriormente armado y humedecido, se cubre con la mezcla de forma equilibrada en cada espacio, poco a poco se llena y se va varillando para evitar las burbujas de aire, una vez concluido el llenado, se paletea la superficie, para darle un acabado liso (Figura 11).

Figura 11. Fundición y acabado de segmentos de losa.

Curado Inicial

Una vez llenados los moldes de las probetas, la superficie superior es alisada para colocar los datos de su fundición, una vez listos, se los protege con una lámina de plástico para evitar perdida de humedad durante las primeras 24 horas posterior a la toma de los cilindros (Figura 12).

Figura 12. Curado inicial de probetas.

Desmoldado de muestras

Pasadas más de doce horas, se procede a desmoldar, en el protector plástico podemos observar condensación del agua, los moldes se abren con la ayuda de una llave de tuerca y se retiran con cuidado los cilindros de hormigón (Figura 13).

Figura 13. Desmolde de probetas

Pasadas más de doce horas, se procede a desmoldar, en el protector plástico podemos observar condensación, antes de comenzar el proceso de curado, realizamos la toma del peso de los cilindros, los clasificamos según el tipo de curado que se les hará, para comprobar los efectos y diferenciarlos del curado con CO_2 (Dióxido de Carbono), curado en obra, ausencia de curado, y en piscina de curado, tal cual se realiza en un laboratorio.

Tabla 1. Peso y tipo de tratamiento a darse en probetas de hormigón (Tabla 1).

# DE CILINDRO	Peso (Kg)	Tipo de Curado
1	3.804	Agua + Hielo Seco
2	3.755	Agua + Hielo Seco
3	3.755	Agua + Hielo Seco
4	3.777	Agua + Hielo Seco
5	3.787	Curado en obra
6	3.667	Curado en obra
7	3.660	Curado en obra
8	3.782	Curado en obra
9	3.802	Supresión de curado
10	3.755	Supresión de curado
11	3.806	Supresión de curado
12	3.674	Supresión de curado
13	3.759	Piscina de curado
14	3.722	Piscina de curado

Tras realizar la toma del peso de los cilindros, se implementó sus distintos tratamientos, se humedeció los cilindros del 1 al 8, del 1 al 4 con hielo seco, y del 5 al 8 semejante al curado que recibe una losa en obra, humedeciéndolos cada 4 horas en este caso para generar una situación de mayor control, con el equivalente a la mitad de su peso (Figura 14).

Figura 14. Probetas de hormigón desmoldadas

A nuestros segmentos de losa, no se los desmolda, ya que el procedimiento estándar es el desmolde pasados los 28 días, su tratamiento de curado será, el primero con hielo seco y agua, el segundo, con agua, tal como se procedería en obra y el tercero, será libre de cualquier tratamiento de curado (Figura 15).

Figura 15. Segmentos de losa antes del curado

Curado con CO_2 (Dióxido de Carbono)

Tras medirlos, se efectuó sus distintos tratamientos, se humedeció los cilindros del 1 al 8, el curado de las probetas del 1 al 4 seguirán con hielo seco, del 5 al 8 semejante al curado que recibe una losa en obra, humedeciéndolos cada 4 horas en este caso para generar una situación de mayor control, con el equivalente a la mitad de su peso, las probetas del 9 al 12 se dejaron al ambiente, y las probetas 13 y 14 quedaron totalmente sumergidas (Figura 16).

Figura 16. Probetas de hormigón previo a curado.

Pasada una hora de humedecer los cilindros, se retiró el agua, al sumar el hielo seco a las probetas del 1 al 4, de forma empírica se usó la proporción de ¼ del peso total de las probetas (Tabla 2) (Figura 17).

Tabla 2. Cálculo de CO_2 a utilizarse

# De cilindro	Peso (kg)
1	3.804
2	3.755
3	3.755
4	3.777
Peso total	15.091
Peso de CO_2 a usarse	0.943 * 4 = 3.772 kg

Figura 17. Toma de peso del hielo seco a usarse

Agregado el hielo seco se aisló las probetas con film, esto porque su sublimación es superior expuesto totalmente al aire libre (Figura 18).

Figura 18. Probetas de hormigón al primer día tras fundición – día.

A las 8 horas de su colocación, se puede detectar en los cilindros con hielo seco, que tienen una temperatura de 20°, los cilindros que fueron humedecidos manejaban una temperatura de 24° un grado superior al ambiente y los de ningún tratamiento tenían una temperatura igual (Figura 19).

Figura 19. Probetas de hormigón al primer día tras fundición – noche.

Al segundo día de fundidos, amaneció la ciudad de Guayaquil con una ligera garua, que bajo la temperatura hasta los 21°, humedeciendo ligeramente todas las probetas de hormigón (Figura 20).

Figura 20. Probetas de hormigón al segundo día tras fundición.

A las 8 a.m. tal cual se procedería en obra, se humedeció las muestras del 1 al 8, durante 1 hora, luego se aplicó el hielo seco a los cilindros del 1 al 4, en la misma cantidad utilizada previamente y se recubrieron con papel film, pasadas 4 horas se humedecieron los cilindros del 5 al 8, durante 1 hora, los demás cilindros no sufren alteración alguna, continuamos con este procedimiento hasta completar los siete días de curado (Figura 21, 22, 23, 24 y 25).

Figura 21. Probetas de hormigón al tercer día tras fundición.

Figura 22. Probetas de hormigón al cuarto día tras fundición

Figura 23. Probetas de hormigón al quinto día tras fundición.

Figura 24. Probetas de hormigón al sexto día tras fundición.

Figura 25. Probetas de hormigón al séptimo día tras fundición.

Al séptimo día, procedemos a revisar el estado físico de las probetas, escogemos una muestra representante de cada grupo, de las probetas del 1 al 4, se toma como muestra la probeta de la figura 3, de los cilindros del 5 al 8, se toma el cilindro #5, de los cilindros del 9 al 12, se tomó el cilindro de la figura 12, del grupo de los cilindros 13 y 14, tomamos el cilindro de la figura 13 (Figura 26, 27, 28 y 29).

Figura 26. Probeta de hormigón 3.

Figura 27. Probeta de hormigón 5.

Figura 28. Probeta de hormigón 12.

Figura 29. Probeta de hormigón 13.

Tras el curado de las probetas podemos indicar mediante la observación, dos características sobresalientes que las diferencian unas de otras, su color y textura al tacto, de la probeta #3, cuyo tratamiento de curado consistió en agua y hielo seco, podemos observar un color gris neutro, al tacto, su textura se siente lisa, agradable al tacto, de la probeta #5, con tratamiento de curado, similar al que se da en obra, se distingue una coloración un poco más oscura al anterior, con una textura un poco más polvosa, pero liso, de la probeta #12, perteneciente al grupo que se le suprimió cualquier tipo de curado, resalta a la vista un color gris un poco más blanquecino, una textura mucho más áspera y polvosa, incluso se observaba desprendimiento en su parte superior e inferior, la probeta #13, perteneciente al grupo que permaneció sumergida en agua, era la mejor conservada de todas, presentaba un color mucho más oscuro, con una superficie lisa, agradable al tacto, temperatura mucho más fresca y una menor cantidad de desprendimientos de su cara superior.

Para continuar el tratamiento de curado con los segmentos de losa, primero, las diferenciamos según el tipo de curado que se les habrá de dar, la losa #1 recibirá curado de agua con hielo seco, la losa de la figura 2 curado con agua, semejante al que se da en obra, la losa #3 estará exento de cualquier tipo de curado (Figura 30).

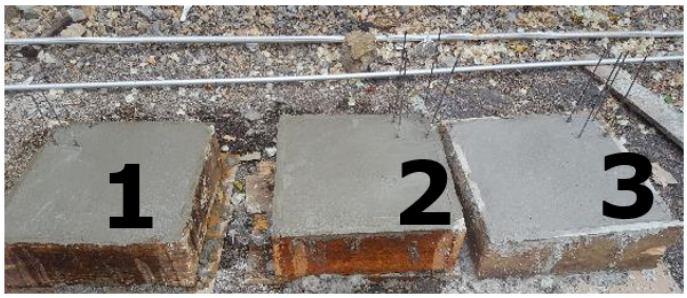


Figura 30. Diferenciación de segmentos de losa.

Procurando mantener la similitud de condiciones, se ha buscado la similitud en la cantidad de Hielo seco al que se expondrá la losa #2, en el caso de las probetas utilizamos ¼ del peso de las mismas, de este primer experimento, podemos utilizar la cantidad de Hielo seco y correlacionarlo con la superficie cubierta, cada probeta media 10 x 20 cm, al momento de calcular su área, obtenemos:

$A=2\pi rh+2\pi r^2$

$A=2(3.14)(5)(20)+2(3.14)(5)^2$

$A=628+157=785\ cm^2$

Para continuar el tratamiento de curado con los segmentos de losa, se ha utilizado esta proporción, considerando el área de la superficie del segmento de losa.

A=L x L

$A=50 \times 50=2500\ cm^2$

Al considerar ambas proporciones, y manejarlas con una regla de tres, nos da la cantidad de Hielo seco que aplicaremos a los segmentos de losa.

$$785\ cm^2 = 3.772\ Kg$$
$$2500\ cm^2 = ?$$
$$\frac{2500\ cm^2\ x\ 3.772\ Kg}{785\ cm^2} =$$
$$\frac{9430\ Kg/cm^2}{785\ cm^2} =$$
$$12.01\ Kg$$

Al considerar ambas proporciones, y manejarlas con una regla de tres, nos da la cantidad de 12 Kg para aplicar en la superficie de nuestro segmento de losa, procedemos a humedecer el 1 y 2, mientras el 3 lo mantenemos intacto (Figura 31).

Figura 31. Segmentos de losa humedecidos.

Después de humedecer los segmentos de losas 1 y 2, se procede con la aplicación de los 12 Kg de hielo seco en el segmento #1, después de aplicarlo, se procede a aislarlo mediante un plástico, repetimos este proceso durante los siguientes 6 días tras su fundición 8Figura 32, 33, 34, 35, 36, 37 y 38).

Figura 32. Segmentos de hormigón al primer día tras fundición.

Figura 33. Segmentos de hormigón al segundo día tras fundición.

Figura 34. Segmentos de hormigón al tercer día tras fundición.

Figura 35. Segmentos de hormigón al cuarto día de fundición.

Figura 36. Segmento de hormigón al quinto día tras fundición.

Figura 37. Segmento de hormigón al sexto día tras fundición.

Figura 38. Segmentos de losa de hormigón al séptimo día tras fundición.

Completados los siete días de curado, tal cual se procedió con las probetas, se verifica, el estado físico mediante, tacto y observación de los segmentos de hormigón, del primer segmento se observa un color mucho más oscuro, porosidad agradable al tacto, aunque se observa que la oxidación de las varillas es aún mayor que en los otros segmentos, del segundo segmento se observa un color más claro, un liguero desgaste en la parte superior una porosidad media y poca oxidación en las varillas metálicas, del tercer segmento, se percibe a la vista, una superficie porosa, al tocarlo se percibe polvosa, con un desgaste del hormigón mayor, sus varillas metálicas han permanecido igual.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras los 7 días de fundidos se procedió con la prueba de rotura de cilindro para verificar el nivel de resistencia a la compresión alcanzado, los cilindros escogidos para la prueba fueron los de la figura 1, 5, 9 y 13, ya en el laboratorio el primer paso es tomar el peso de las probetas (Tabla 3) (Figura 39).

Tabla 3. Peso de probetas antes de realizar pruebas en laboratorio al séptimo día.

# De cilindro	Peso (kg)	Tipo de curado
1	3776	Agua + hielo seco
5	3721	Agua en obra
9	3661	Sin curado
13	3781	Sumergido en agua

Figura 39. Probetas de hormigón en laboratorio para prueba tras siete días.

Se procedió a calibrar la máquina de roturas de cilindros, se ingresan los datos del tamaño de cilindro y su área, se despeja de restos de pruebas anteriores y se coloca el cilindro listo para la prueba (Figura 40).

Figura 40. Máquina para pruebas de compresión.

Seguidamente se realizó la rotura de los 4 cilindros, y la toma de datos (Figura 41, 42, 43, y 44).

Figura 41. Rotura de Probeta #1.

Figura 42. Rotura de probeta #5.

Figura 43. Rotura de probeta #9.

Figura 44. Rotura de probeta #13.

Pasados los 14 días se procede con una nueva prueba de rotura, esta vez las probetas a evaluar son las #2, #6, #10, antes de su evaluación se registra su peso (Tabla 4) (Figura 45, 46, 47).

Tabla 4 Resultados de laboratorio cilindro 2-6-10.

# De cilindro	Peso (kg)	Tipo de curado
2	3673	Agua + hielo seco
6	3563	Agua en obra
10	3597	Sin curado

Figura 45. Rotura de probeta #2.

Figura 46. Rotura de probeta #6.

Figura 47. Rotura de probeta #10.

Cumplidos los 28 días se procede con la rotura de las probetas, #3, #7, #11 y #14, antes de ello se procede con el registro de sus datos (Tabla 5) (Figura 48, 49, 50, 51).

Tabla 5. Resultados de laboratorio cilindro 3-7-11-14.

# De cilindro	Peso (kg)	Tipo de curado
3	3603	Agua + hielo seco
7	3514	Agua en obra
11	3633	Sin curado
14	3757	Sumergido en agua

Figura 48. Rotura de probeta #3.

Figura 49. Rotura de probeta #7.

Figura 50. Rotura de probeta #11.

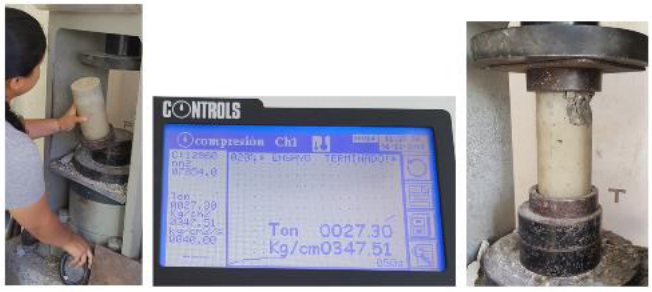


Figura 51. Rotura de probeta #14.

De la prueba de rotura a las probetas de hormigón, pasados los 7 días logramos distinguir, los siguientes resultados, durante las pruebas de compresión, la probeta de hormigón con mayor alcance a la resistencia de 310 Kg/cm^2, es la que se humedeció tal cual se hubiera realizado en obra, demostrando una resistencia del 98% seguida por la probeta de hormigón en la piscina de curado, alcanzando el 91%, continuando con la probeta de hormigón tratada con Dióxido de Carbono, y por último lugar la probeta de hormigón que no recibió curado, que llego al 81%.

En las pruebas de los 14 días, la probeta de hormigón predominante en resistencia de 310 Kg/cm^2, fue la que se humedeció tal cual se hubiera realizado en obra, demostrando una resistencia del 103% seguida por la probeta de hormigón tratada con Dióxido de Carbono con el 96%, y con último lugar la probeta de hormigón que no recibió curado, alcanzando un 92%.

Realizadas las pruebas de los 28 días, la probeta con mayor alcance fue la del curado en piscina, llegando al 112%, seguida con la probeta de curado como si fuera en obra, alcanzando el 109%, la resistencia de la probeta sometida al Dióxido de Carbono (CO2) se mantuvo en crecimiento hasta llegar al 101%, mientras la probeta sin curado, decreció en su alcance al diseño de resistencia, llegando solo al 90%.

CONCLUSIONES

Al realizar la ejecución del proyecto, proceso de curado con Dióxido de Carbono (CO2), en losas de hormigón armado, se concluye, que, si es factible incluirlo como agente en la ayuda al curado del hormigón, esto gracias a las pruebas de compresión realizadas en laboratorio a las probetas de hormigón, acorde al objetivo principal del presente estudio, cumpliéndose en la experimentación documentada, la descripción del proceso y el registro fotográfico de las pruebas.

Se logra proyectar exitosamente la aplicación de Dióxido de Carbono (CO2) desde las probetas, a estructuras de tamaño real, esto se realizó al momento de ejecutar las losetas de hormigón armado y exponerlas durante su curado al Dióxido de Carbono (CO2), con una proporción semejante a la realizada en las probetas de hormigón.

Las características mecánicas, que se determinaron se dieron mediante las pruebas de compresión en laboratorio, demostrándonos, su porcentaje de alcance conforme a la resistencia con la que se diseñaron, en cada probeta de hormigón, las características físicas, se describieron al final del curado de las probetas de hormigón y encontramos su semejanza al final del curado de las losetas de hormigón.

En relevancia a los pros y contra de la implementación del Dióxido de Carbono (CO2) en el curado, se cuenta como contra el cuidado que se debe tener en su manejo, la necesidad de personal calificado y la poca rentabilidad del método, al ser un elemento de costo superior al agua, como pro se destaca un tiempo menor de ejecución y un mayor tiempo de conservación de la humedad en climas con altas temperaturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lau, J. L., Rahim, N. A. A., Abdullah, S. I. S. S. & Me, . R. C. (2020) Factors Affecting Informal Learning Activities of the Millennial Generation. ***Elementary Education Online***, 19(3), 127-139.

Al-Fakher, U., Manalo, A., Ferdous, W., Aravinthan, T., Zhuge, Y., Bai, Y., & Edoo, A. (2021). Bending behaviour of precast concrete slab with externally flanged hollow FRP tubes. ***Engineering Structures***, ***241***, 112433.

Appel, R., De Vries, B., & Weggeman, M. (2017). Comportamiento de intercambio de conocimientos: El papel del diseño espacial en los edificios. ***Environment and Behavior***, ***49***(8), 874-903.

Aznar, A., Hernando, J. I., Ortiz, J., & Cervera, J. (2017). Propuesta de unión viga-pilar mediante pernos conectores: Análisis por método de elementos finitos y ensayos experimentales. ***Hormigón y Acero***, ***68***(282), 163-169.

Bush, S. B., Albanese, J., Karp, K. S., & Karp, M. (2017). An Architecture Design Project: “Building” Understanding. ***Mathematics Teaching in the Middle School***, ***23***(3), 162-169.

Calderón, E., & Díaz, E. (2018). Dificultades en el planteamiento del refuerzo de pilares de hormigón armado. ***Hormigón y Acero***, ***69***(284), 49-58.

Cole, L. B., & Altenburger, E. (2019). Framing the Teaching Green Building: Environmental education through multiple channels in the school environment. ***Environmental Education Research***, ***25***(11), 1654-1673.

Dabaieh, M., El Mahdy, D., & Maguid, D. (2018). Living labs as a pedagogical teaching tool for green building design and construction in hot arid regions. ***Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research***, ***12***(1), 338-355.

Danting, W., & Youy, J. (2020). ***Modelado virtual 3D para arquitectura histórica y realización de software interactivo virtual***. https://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-JSJY2017S2045.htm

Faccin, F., Prado, A., Tomba Martinez, A. G., & Ramajo, L. (2019). Evaluación de la resistencia al choque término de hormigones refractarios silicoaluminosos. Efecto del tratamiento térmico. ***Boletín de la Sociedad Española de Cerámica y Vidrio***, ***58***(6), 246-254.

García Coral, J. S., Paternina Martínez, J. M., León Ávila, J., Monroy Perdomo, J., Mendoza Garzón, J. G., & Hincapie Cubillos, A. M. (2020). Comparación de implementación CAD vs BIM para proyectos de construcción, arquitectura e ingeniería. ***IDEA Construcción Y Madera***, ***2***(2), 14-25.

Jabir, H. A., Mhalhal, J. M., & Al-Gasham, T. S. (2021). Conventional and bubbled slab strips under limited repeated loads: A comparative experimental study. *Case Studies in Construction Materials*, *14*.

Kaya, N., & Anil, Ö. (2021). Prediction of load capacity of one way reinforced concrete slabs with openings using nonlinear finite element analysis. *Journal of Building Engineering*, *44*, 102945.

Kwon, S. J., & Wang, X. Y. (2021). CO_2 uptake model of limestone-powder-blended concrete due to carbonation. *Journal of Building Engineering*, *38*.

Qin, Y., Pang, X., Tan, K., & Bao, T. (2021). Evaluation of pervious concrete performance with pulverized biochar as cement replacement. *Cement and Concrete Composites*, *119*.

Ramesh, G. (2021). Repair, rehabilitation and retrofitting of reinforced concrete structures by using non-destructive testing methods. Indian Journal of Structure Engineering, 1(1).

Taehee, K., Hee-Kwon, L., Gi-Deok, K., Seung-Woo, L., Gi-Tak, C., & Byoung-Woo, Y. (2013). Analysis on the Chemical and Mechanical Stability of the Grouting Cement for CO_2 Injection Well. *Energy Procedia*, *37*, 5702-5709.

Tam, V. W. Y., Butera, A., Le, K. N., & Li, W. (2021). CO_2 concrete and its practical value utilising living lab methodologies. *Cleaner Engineering and Technology*, *3*.

Wang, W., Yang, J., Wang, J., Wang, X., & Huo, Q. (2021). Experimental investigation of polyisocyanate-oxazodone coated square reinforced concrete slab under contact explosions. *International Journal of Impact Engineering*, *149*.

Xian, X., Zhang, D., & Shao, Y. (2021). Flue gas carbonation curing of cement paste and concrete at ambient pressure. *Journal of Cleaner Production*, *313*.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

41

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES ESCOLARES: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA DEL 2015 AL 2020

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SCHOOL STUDENTS: A REVIEW OF SCIENTIFIC LITERATURE FROM 2015 TO 2020

Félix Eduardo Crisóstomo Munayco[1]
E-mail: fcrisostomomunayco@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6312-3858
[1]Universidad Cesar Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Crisóstomo Munayco, F. E. (2021). Desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes escolares: una revisión de la literatura científica del 2015 al 2020. *Revista Conrado, 17(82)*, 372-377.

RESUMEN

Este estudio tuvo como finalidad conocer el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes escolares. Mediante una revisión sistemática. Para ello se realizó una búsqueda en importantes bases de datos científicas como Scopus, EBSCO; empleando las palabras claves más importantes de nuestro problema; esto a fin de encontrar las fundamentaciones planteadas y las teorías dadas por diversos autores encontrados entre los años 2015 al 2020. Se aplicarán criterios de selección de aquellos trabajos que no reúnen las características propuestas, mediante un proceso riguroso especificado mediante un fluyo de proceso de búsqueda modelo PRISMA, en donde se eligieron 21 de 74 artículos obtenidos de las bases de datos mencionadas. Las conclusiones son que es de suma importancia desarrollar la inteligencia emocional en los niños, toda vez que va a permitir el desarrollo de su personalidad.

Palabras clave:

Revisión sistemática, inteligencia emocional, estudiantes escolares, escuela, personalidad.

ABSTRACT

The purpose of this study was to carry out a systematic review of the different studies carried out on the development of emotional intelligence in school students. For this, a search was carried out in important scientific databases such as Scopus, ProQuest, EBSCO, Google Scholar, among others; using the most important keywords of our problem; This in order to find the foundations raised and the theories given by various authors found between the years 2015 to 2020. Selection criteria will be applied to those works that do not meet the proposed characteristics, through a rigorous process specified through a search process flow PRISMA model, where 21 of 74 articles obtained from the aforementioned databases were chosen. The conclusions are that it is very important to develop emotional intelligence in children, since it will allow the development of their personality.

Keywords:

Systematic review, emotional intelligence, school students, school, personality.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, la educación presenta serios problemas en el desarrollo de sus actividades, a excepción de algunos países. Esta preocupación ha sido atendida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) quienes proclamaron el 24 de enero como el Día Internacional de la Educación, en celebración del papel que la educación desempeña en la paz y el desarrollo; toda vez que la educación es la base para la formación de la sociedad y tener un mundo mejor, como está establecido en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la educación es esencial para el éxito de sus 17 objetivos.

Uno de los problemas que ocurren en muchas instituciones educativas es el aspecto de la inteligencia emocional en los estudiantes; descrito como un balance emocional en los aspectos personales e interpersonales de las personas; por tanto, el manejo de las emociones se vuelve parte del concepto de la inteligencia y del perfil de un sujeto; en donde interviene la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, es decir, la inteligencia emocional capacidad cognitiva y como rasgo de personalidad (Belykh, 2019).

Para Pereda, et al. (2018), la inteligencia emocional es la habilidad muy importante y necesario en las personas, de tal modo que pueda responder a las múltiples incidencias que se presentan en el día a día; es decir, el compromiso para lograr salir adelante dependiendo de las condiciones que presente como persona en la sociedad.

Por tanto, el presente trabajo se justifica en la necesidad de que las instituciones educativas puedan lograr fomentar el trabajo grupal cooperativo dentro de ellas, toda vez que el sentimiento de pertenencia a un determinado grupo es determinante para la adaptación emocional y conductual del alumno, asimismo se logra desarrollar un clima de excelente convivencia entre ellos.

METODOLOGÍA

El presente trabajo corresponde a una revisión sistemática de artículos científicos elaborados desde el 2015 al 2020, sobre cuanto se ha investigado referente la inteligencia emocional en los escolares.

Según Vera (2009)1000 and 1200°C, las revisiones sistemáticas tienen como finalidad, examinar la bibliografía publicada y situarla en cierta perspectiva, en donde se resume y se analiza dicha información hallada mediante una búsqueda rigurosa. La recopilación de la información se realizó empleando las principales bases de datos científicas como ***Scopus***, ***EBSCO***, ***SciELO***, ***Google Académico***, entre otras; empleando términos o palabras claves como: inteligencia emocional, emotional intelligence, principalmente trabajos escritos en inglés y/o español. Se seleccionaron aquellos artículos que contenían información relacionada sobre los constructos mencionados, en periodos comprendidos entre los años 2016 hasta la fecha, además que tengan enfoques cualitativos, cuantitativos y/o mixtos. Se logró identificar un total de 74 artículos científicos en las bases de datos mencionadas (como se aprecia en la figura 2), de los cuales 39 en ***EBSCO, 24 en SciELO y 11 en Scopus.*** Luego de pasar el proceso de selección, según los criterios de inclusión y exclusión detalladas, así como de aquellos trabajos duplicados, éstas se redujeron a 21 y que se refieren estrictamente a inteligencia emocional en escolares, tal como se puede apreciar en el gráfico 1, referente al flujo de selección de unidad de análisis modelo PRISMA (Reynosa, et al., 2020). El proceso de codificación de los datos seleccionados se realizó, trasladando éstos en una matriz respecto al nombre del artículo, referencia de la misma, año de publicación, categorías de nuestra variable de estudio, enfoque y tipo de investigación, objetivo de estudio, la población y muestra estudiada, instrumento aplicado, el resultado del estudio y el aporte alcanzado (Figura 1).

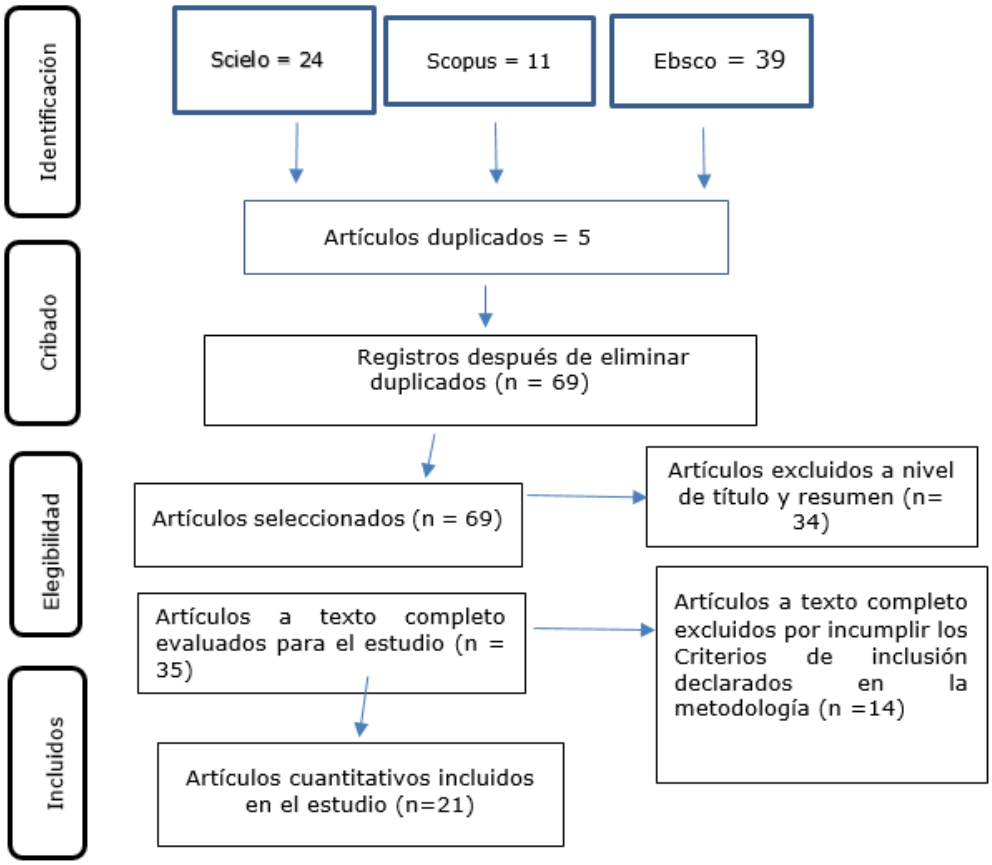


Figura 1. Diagrama de flujo de selección de unidad de análisis modelo PRISMA.

Fuente: Reynosa, et al. (2020).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los trabajos revisados, como se pueden apreciar en la figura 2, provienen de diversas bases de datos; de la misma manera, tienen como procedencia en especial de España (76%) con 16 de los 21 artículos revisados (Carretero, 2018adaptación española del Strengthening Families Program; Ferres, Berrocal de Luna, & Jiménez, 2018; Usán & Salavera, 2018; Broc, 2019; Sigüenza-Marín, et al., 2019; Pulido-Acosta, & Herrera-Clavero, 2019; Díaz-Lopez, et al., 2019; Jiménez-Pérez & Martínez-León, 2020de Manuel António Pina, una de las voces más originales del actual panorama literario portugués, se muestran como modelos algunos ejemplos de estrategias técnico-discursivas profundamente innovadoras y potencialmente beneficiosas para la competencia literaria. (A; Usán, et al., 2020; Murillo & Espada, 2021).

Luego están los estudios provenientes de Colombia (0.14%), con 3 de los 21 artículos revisados (Piñeros, 2016; Acevedo & Murcia, 2017; Herazo-Beltrán, et al., 2019); del Ecuador 1 de los 21 artículos revisados (Merchán, et al., 2019); y de Perú, con la misma cantidad (Moscoso, 2019). En relación a los artículos hallados en las bases de datos fueron las siguientes.

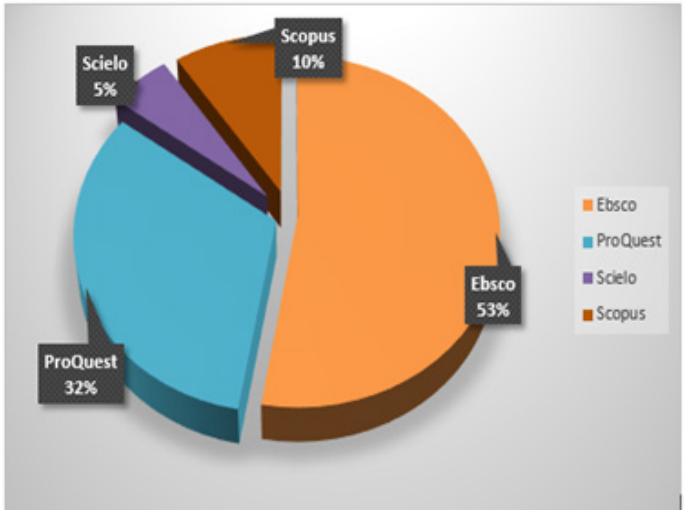


Figura 2. Cantidad de artículos encontrados en las bases de datos.

Los instrumentos que se han empleado en los artículos revisados para medir el nivel de la inteligencia emocional en la muestra poblacional a estudiantes, están el RESI-m (Carretero, 2018)adaptación española del Strengthening Families Program; Inventario de Cociente Emocional en su versión para adolescentes EQ-i:YV, de Bar-On (Broc, 2019); Cuestionario elaborado para evaluar la IE y las calificaciones de los alumnos (Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019); Test Bull-S y el cuestionario Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) (Díaz-Lopez, et al., 2019); y la inteligencia emocional con el cuestionario TMMS-24, basado en Trait Meta-Mood Scale (Murillo & Espada, 2021); Test y cuestionario (Acevedo & Murcia, 2017); la Escala de inteligencia emocional validada por Ferres, et al. (2018); Programa de Intervención en Inteligencia Emocional Plena (Ponce & Aguaded, 2017); Cuestionario de Actividad Física para niños y el Cuestionario de Actividad Física para adolescentes, junto con el cuestionario Mi Vida en la Escuela para determinar los índices de acoso y agresión general, el riesgo de acoso y conductas positivas y negativas.

La Escala de Trait Meta-Mood-24 se utilizó para evaluar la atención, la claridad y la capacidad de reparación emocional (Herazo-Beltrán, et al., 2019); Cuestionario de hábitos lectores del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Jiménez-Pérez & Martínez-León, 2020)de Manuel António Pina, una de las voces más originales del actual panorama literario portugués, se muestran como modelos algunos ejemplos de estrategias técnico-discursivas profundamente innovadoras y potencialmente beneficiosas para la competencia literaria. (A

Para medir el bienestar subjetivo se utilizaron: el test de test de inteligencia emocional y otro de mediación de conflicto (Merchán, et al., 2019); y el Cuestionario sobre maltrato entre iguales en la escuela (Usán, et al., 2020); y, Escala de Motivación Educativa (EME-S), la Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) y el rendimiento académico se cuantificó a través de la nota media de los alumnos (Usán & Salavera, 2018).

En base al objetivo del presente trabajo que es el de conocer el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes escolares, mediante la revisión sistemática de artículos desarrollada entre los años 2015 al 2020, esto a fin de conocer que trabajo se han realizado referente a la inteligencia emocional en los estudiantes escolares; se puede concluir en los aportes dados por los autores al respecto. En ella se ha podido observar que la inteligencia emocional en los niños representa mayores puntuaciones al aumentar la edad, el pertenecer a estatus superiores, son las mujeres las que comienzan a obtener mejores puntuaciones en inteligencia emocional que los varones, con mejores habilidades para percibir, autorregular y utilizar las emociones con mayor eficacia (Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2019).

Aunque en otro estudio, los varones poseen mayor estado de ánimo y adaptabilidad que las mujeres, mientras que éstas consiguen un menor número de suspensos y puntúan más alto en el factor interpersonal (Broc, 2019); en ese sentido, el uso de herramientas como el mindfulness disposicional en la inteligencia emocional ofrece beneficios significativos en los estados de bienestar de las personas, toda vez que representa un mediador de emociones positivas (Moscoso, 2019), en especial porque favorece el desarrollo de la inteligencia emocional en cuanto a la atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones, así como en los canales de desarrollo cognitivo y emocional, en los escolares entre 11 y 14 años (Murillo & Espada, 2021).

Se encontró aportes como que a mayor acompañamiento y fortalecimiento de la inteligencia emocional tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social, es mayor el desenvolvimiento del estudiante en el proceso de aprendizaje (Acevedo & Murcia, 2017). Por otro lado, se ha dado cuenta que existe una relación entre la situación económica de la familia, los recursos escolares y número de libros disponibles en el hogar con la inteligencia emocional. Esta vinculación indica que a mayor nivel económico y de libros existentes en el hogar, mayor es la inteligencia emocional de los estudiantes (Ferres, et al., 2018).

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños es de suma importancia, toda vez que va a permitir su desarrollo personal, así como mejorar su convivencia con los demás individuos; en ese sentido, es importante que las instituciones educativas, y la sociedad en su conjunto, tengan como preocupación este aspecto vital en los niños escolares.

Dentro de los planes educativos, se deben realizar diversas actividades con la finalidad de que los alumnos puedan incorporar acciones para mejorar el aspecto de la inteligencia emocional, como parte de sus actividades educativas, esto con la finalidad de que puedan mejorar actitudes propias para su desarrollo personal en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, A., & Murcia, Á. (2017). La inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje de estudiantes de quinto de primaria en una Institución Educativa Departamental Nacionalizada. ***Agora U.S.B.***, ***17(2),*** 555.

Belykh, A. (2019). Resiliencia e Inteligencia Emocional: bosquejo de modelo integrador para el desarrollo del saber ser del estudiante universitario. ***Revista Iberoamericana de Educación Superior***, ***10***(29), 158–179.

Broc, M. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. ***Revista de Educacion y Desarrollo***, ***30(1),*** 75–92.

Carretero, R. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional. Variables de protección en menores residentes en recursos de protección. ***Pedagogia Social, Revista Interuniversitaria***, ***32***, 129–138.

Díaz-Lopez, A., Rubio-Hernández, F. J., & Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. ***Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education***, ***14(2)***, 124-135.

Ferres, M., Berrocal de Luna, E., & Jiménez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. ***Revista de Investigacion Educativa***, ***36(1)***, 141–158.

Herazo-Beltrán, Y., Campo-Ternera, L., García-Puello, F., Méndez, O., Suarez-Villa, M., Vásquez-De la Hoz, F., & Núñez-Bravo, N. (2019). Relationship between physical activity and emotional intelligence and bullying among school children. ***Revista de Psicologia Del Deporte***, ***28(1),*** 97–104.

Jiménez-Pérez, E., & Martínez-León (2020). La influencia materna en la inteligencia emocional y la competencia lectora de sus hijos. ***Ocnos***, ***19(1)***, 80–89.

Merchán, M., Cadena, R., & Napa, C. (2019). La mediación de conflictos escolares. In- cidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional. ***Revista Conrado***, ***15(69),*** 399-404.

Moscoso, M. S. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. ***Liberabit***, ***25(1),*** 107–117.

Murillo, S. C., & Espada, M. (2021). Análisis de los canales de desarrollo e inteligencia emocional mediante la intervención de una unidad didáctica de Mindfulness y Biodanza en Educación Física para secundaria. ***Retos***, ***2(40)***, 67–75.

Pereda, F., López, T., & González, F. (2018). La inteligencia emocional como habilidad directiva. Estudio aplicado en los municipios de la provincia de Córdoba (España). ***Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. (Nóesis)***, ***27(1),*** 98–120.

Piñeros, J. (2016). Inteligencia Emocional: Abordaje metodológico en el aula de clase desde la enseñanza para la comprensión. ***Docencia Universitaria***, ***17***, 119–131.

Ponce, N., & Aguaded, E. (2017). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. ***Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores***, ***18(2)***, 1–34.

Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el Rendimiento Académico Infantil a través de la Inteligencia Emocional. ***Psicología Educativa***, ***25(1)***, 23–30.

Reynosa, E., Rivera, E., Rodríguez, D., & Bravo, R. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto Covid-19: Una revisión sistemática. ***Revista Conrado***, ***16(77)***, 141–149.

Sigüenza-Marín, V., Carballido-Guisado, R., Pérez-Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. ***Universitas Psychologica***, ***18(3),*** 1–13.

Usán, P., & Salavera, B. (2018). Motivación escolar , inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. ***Actualidades En Psicología***, ***32(125),*** 95–112.

Usán, P., Salavera, C., & Mejías, J. J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. ***CES Psicología***, ***13(1),*** 125–139.

Vera, C. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. ***Rev Med La Paz***, ***15(01)***, 63–69.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

42

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INVESTIGATIVA Y LA ELABORACIÓN DE INVESTIGACIONES DE LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

INVESTIGATIVE DIDACTIC STRATEGIES AND THE ELABORATION OF INVESTIGATIONS OF THE STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF SAN MARCOS

Elsa Julia Barrientos Jiménez[1]
E-mail: ebarrientos@unmsm.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8419-8688
Juan Víctor Ramos Panduro[1]
E-mail: jramosp@unmsm.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5550-4236
Jesahel Yanette Vildoso Villegas[1]
E-mail: jvildosov@unmsm.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6042-7530
[1] Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Barrientos Jiménez, E. J., Ramos Panduro, J. V., & Vildoso Villegas, J. Y. (2021). Estrategias didácticas investigativa y la elaboración de investigaciones de los alumnos de la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista Conrado, 17(82)*, 378-386.

RESUMEN

La investigación toma en cuenta la problemática educativa de educación superior, referida a las estrategias didácticas investigativas y la elaboración de investigaciones de los alumnos. Es una investigación cuantitativa. El diseño de la investigación es transversal, el modelo matemático desarrollado el análisis de regresión múltiple, que es una técnica estadística que sirve para ver la relación que existe entre una variable dependiente y de una a más variables independientes.

Palabras clave:

Estrategias, didácticas, investigativa, elaboración, investigaciones.

ABSTRACT

The research takes into account the educational problems of higher education, referring to the investigative didactic strategies and the development of student research. It is a quantitative investigation. The research design is regression analysis, which is a statistical technique used to see the relationship that exists between a dependent variable and one or more independent variables.

Keywords:

Investigative, didactic, strategies, development, research.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de educación superior estan dirigidos a la formación del futuro docente en el área de investigación, en tal sentido se requiere que los docentes brinden los conocimientos necesarios a los estudiantes asi como las herramientas necesarias para que puedan realizar investigación en educación de calidad.

Según Roselli (2011), el aprendizaje colaborativo virtual se entiende como un proceso social de reciprocidad entre un conjunto de estudiantes que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a construir conocimiento. Por lo tanto, el aprendizaje colaborativo como estrategia permite el desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes cuya finalidad es la resolución de problemas plasmadas en la construcción del conocimiento. Así mismo, los alumnos desarrollan de manera holística lo valores esenciales como responsabilidad, respeto, tolerancia, justicia, valoran la autoevaluación y coevaluación como herramientas de evaluación continua que permite una autorregulación permanente.

Cabe señalar a Izquierdo (2017), quien indica que las estrategias colaborativas de aprendizaje son efectivas en cuanto a mejorar los resultados académicos en el área curricular de Matemáticas. Así mismo, Huillca (2018), afirma que el aprendizaje colaborativo mejora significativamente el logro del rendimiento académico. En la misma línea destacamos a Guerra, et al. (2019), quiénes señalan que esta metodología de aprendizaje más activa les permitirá, una formación acorde al momento social que están viviendo, a la vez que los dotará de recursos y estrategias que les permitan saber aprender a lo largo de la vida. Situación que implica que los/as estudiantes adquieran nuevas competencias interpersonales que les faciliten estrategias de interacción social y cooperación (Aizpurua, et al., 2018).

Por su parte Vizcarro & Juárez (2010), señalan que los problemas planteados en el ABP consisten en una descripción en lenguaje muy sencillo y poco técnico de conjuntos de hechos o fenómenos observables que plantean un reto o una cuestión, es decir, requieren explicación. Por consiguiente, el ABP desarrolla en los estudiantes un conjunto de habilidades cognitivas que le permite seleccionar, organizar, analizar la información y explicar los fenómenos de su contexto en función de resolver una cuestión.

El trabajo que realizamos se encuentra en el área de enseñanza-aprendizaje en cuanto se trata de estudiar las estrategias didácticas investigativas y cómo ellas se relacionan con la elaboración de investigaciones que realizan los estudiantes de la Facultad de Educación.

Por ello se estudian ambas variables, teniendo en cuenta los trabajos de investigación que realizan los alumnos, se podrá tener información sobre las áreas de investigación que estan investigando.

Deseamos conocer, sí las estrategias didácticas investigativas ayudan a los alumnos a realizar sus diversas investigaciones con ello podemos proponer recomendaciones que puedan llevar a tener buenos trabajos en investigación educativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación cuantitativa busca establecer la relación entre las variables estrategias didácticas investigativas y la elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se realizó un estudio en alumnos que estudian las asignaturas de Tesis I y Tesis III, la muestra estuvo conformada por 77 alumnos de Tesis I y 116 alumnos de Tesis III.

La técnica utilizada fue la encuesta a los alumnos con el fin de obtener información del conocimiento que tienen sobre las estrategias didácticas y el conocimiento que tienen en investigación.

Nuestra investigación permitió obtener información del nivel de investigación de los estudiantes de Tesis I y Tesis III. Encontrándose que tienen diferentes niveles en las dos asignaturas que val del alto, medio, bajo y deficiente.

La formación para la investigación es concebida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los docentes como mediadores, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de competencias, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Marrero & Pérez, 2014).

La investigación es considerada cada vez más como una herramienta útil, que nos coloca cara a cara con la realidad. Además, es un estímulo para resolver las dudas a las que nos enfrentamos, los problemas que agobian al ser humano, a las sociedades, etcétera, por eso es importante que toda la comunidad académica tome conciencia de la importancia de motivar a los estudiantes, docentes y demás miembros a involucrarse en procesos de investigación. Los niveles de competitividad hoy día dependen de la formación de capital gris y de la capacidad de

producir conocimiento a través de la investigación (Peña, 2015, Marrero & Pérez, 2014; Duarte de Krummel, 2015).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los niveles de estrategias didácticas de los alumnos se han determinado con base en tres dimensiones: Estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, estrategias del aprendizaje basado en problemas y estrategias basadas en investigaciones guiadas, la puntuación máxima por cada dimensión ha sido de 20, luego para encontrar el nivel general de estrategias didácticas de los alumnos se han sumado las puntuaciones de las tres dimensiones y se ha clasificado de acuerdo a la siguiente regla (Tabla 1, 2 y 3).

Tabla 1. Clasificación de los niveles de estrategias didácticas.

Nivel	Rango	
Alto	52	60
Medio	43	51
Bajo	34	42
Deficiente	Menor a	34

Tabla 2. Nivel de estrategias didácticas investigativas, según curso.

Cursos	Estrategias didácticas investigativas			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Tesis I	15	47	15	77
	19%	61%	19%	100%
Tesis III	2	71	43	116
	2%	61%	37%	100%
Total	17	118	58	193
	9%	61%	30%	100%

Del total de alumnos de la muestra: el 30% tiene un nivel de estrategias investigativas altas, el 61% están en el nivel medio y solo el 9% tienen un nivel de estrategias investigativas bajas.

Respecto a los cursos Tesis I se observa que cundo los alumnos empiezan con la investigación curso de Tesis I, del 19% sus estrategias investigativas son bajas, del 61% sus estrategias investigativas son medias y solo del 19% sus estrategias investigativas son altas, ya en el curso de Tesis III del 37% de alumnos sus estrategias investigativas son altas, del 61% sus estrategias investigativas son medias y solo del 2% sus estrategias investigativas son bajas.

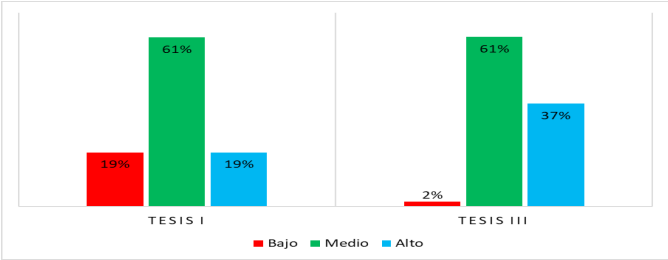


Figura 1. Nivel de estrategias didácticas investigativas de los alumnos, según curso.

Tabla 3. Nivel de estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, según curso

Cursos	Estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo				Total
	Deficiente	Bajo	Medio	Alto	
Tesis I	2	18	41	16	77
	3%	23%	53%	21%	100%
Tesis III	0	4	73	39	116
	0%	3%	63%	34%	100%
Total	2	22	114	55	193
	1%	11%	59%	28%	100%

Respecto a las estrategias didácticas investigativas basadas en el aprendizaje colaborativo. En Tesis I: del 26% de alumnos sus niveles son bajas o deficientes, del 53% sus niveles son medias y el 21% sus niveles son altas. En el curso de Tesis III del 34% de alumnos sus niveles son altas, del 63% sus niveles son medias y solo del 3% sus niveles son bajas.

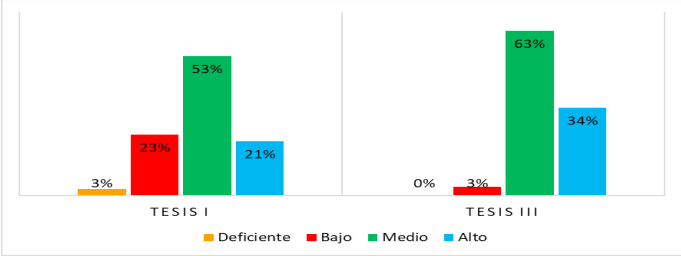


Figura 2. Nivel de estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, según curso.

Estrategias del aprendizaje basado en problemas

Tabla 4. Nivel de estrategias del aprendizaje basado en problemas, según curso.

Cursos	Estrategias del aprendizaje basado en problemas				Total
	Deficiente	Bajo	Medio	Alto	
Tesis I	3	24	33	17	77
	4%	31%	43%	22%	100%
Tesis III	0	12	70	34	116
	0%	10%	60%	29%	100%
Total	3	36	103	51	193
	2%	19%	53%	26%	100%

En estrategias didácticas investigativas del aprendizaje basado en problemas (Tabla 4). En Tesis I: el 35% de alumnos tienen niveles bajos o deficientes, el 43% tienen niveles medios y el 22% tienen niveles altos, conforme van avanzando en la investigación estas estrategias investigativas van mejorando, en el curso de Tesis III el 29% de alumnos han alcanzado altos niveles, el 60% han alcanzado niveles medios y solo el 10% tienen niveles bajos.

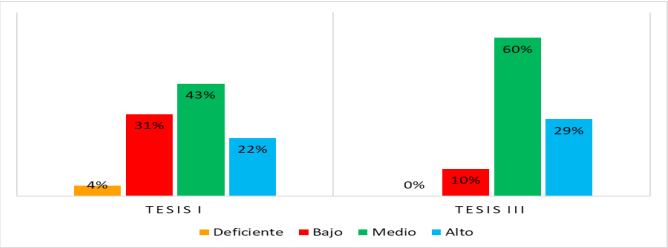


Figura 3. Nivel de estrategias del aprendizaje basado en problemas, según curso.

Estrategias basadas en investigaciones guiadas

Tabla 5. Nivel de estrategias basadas en investigaciones guiadas, según curso.

Cursos	Estrategias basadas en investigaciones guiadas				Total
	Deficiente	Bajo	Medio	Alto	
Tesis I	1	24	35	17	77
	1%	31%	45%	22%	100%
Tesis III	0	13	72	31	116
	0%	11%	62%	27%	100%
Total	1	37	107	48	193
	1%	19%	55%	25%	100%

En las estrategias didácticas investigativas basadas en investigaciones guiadas (Tabla 5). En el curso de Tesis I: el 32% de alumnos tienen niveles bajos o deficientes, el 45% tienen niveles medios y el 22% tienen niveles altos, conforme van avanzando en la investigación estas estrategias van mejorando, y en el curso de Tesis III el 27% de alumnos han alcanzado altos niveles, el 62% han alcanzado niveles medios y solo el 11% tienen niveles bajos.

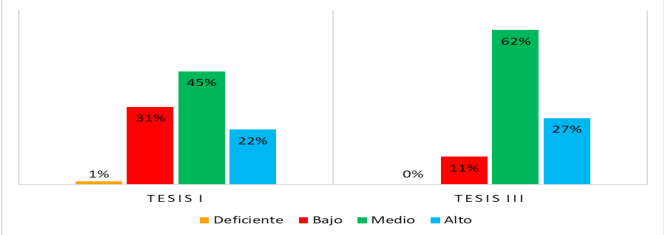


Figura 4. Nivel de estrategias basadas en investigaciones guiadas, según curso.

Elaboración de investigaciones

Para determinar las capacidades de elaboración de investigación de los alumnos, se ha calificado con una puntuación máxima de 20, luego se ha clasificado de acuerdo a la siguiente regla (Tabla 6).

Tabla 6. Clasificación de las capacidades de elaboración de investigación.

Nivel	Rango	
Alto	18	20
Medio	15	17
Bajo	12	14
Deficiente	Menor a	11

Tabla 7. Capacidad de elaboración de investigación, según curso.

Cursos	Elaboración de investigaciones				Total
	Deficiente	Bajo	Medio	Alto	
Tesis I	6	22	42	7	77
	8%	29%	55%	9%	100%
Tesis III	6	40	57	13	116
	5%	34%	49%	11%	100%
Total	12	62	99	20	193
	6%	32%	51%	10%	100%

En cuanto a la elaboración de investigación (Tabla 7), tenemos: el 6% tienen capacidades deficientes, 32% bajas, el 51% tienen capacidades medias y solo del 10% tienen capacidades altas. Respecto a los cursos de Tesis I los alumnos del curso de Tesis I, el 37% tienen capacidades bajas y deficientes, el 55% tienen capacidades medias y el 9% tienen capacidades altas. Los alumnos del curso de Tesis III, el 39% tienen capacidades bajas y deficientes, el 49% tienen capacidades medias y el 11% tienen capacidades altas.

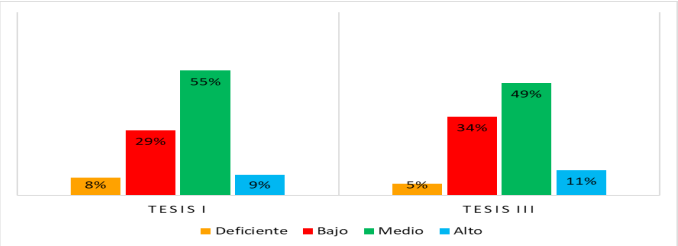


Figura 5. Capacidades de elaboración de investigación de los alumnos según curso.

Prueba de hipótesis.

Hipótesis General: Existe relación entre las estrategias didácticas de investigación con la elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación de la UNMSM.

$H_0 : \beta = 0$. No existe relación entre las estrategias didácticas de investigación con la elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación de la UNMSM.

$H_1 : \beta = 0$. Existe relación entre las estrategias didácticas de investigación con la elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Nivel de significancia: (si la sig. es ≤0.05 se rechaza H_o)

Del resumen del modelo tenemos el R=0.659 y el R^2 = 0.434, lo que indica que existe moderada relación entre las variables estrategias didácticas de investigación y elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación de la UNMSM y las Estrategias didácticas investigativas con sus tres dimensiones de forma conjunta explican un 43.40% la variabilidad de la elaboración de investigación de los alumnos (Tabla 8).

Tabla 8. Resumen de modelo.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,659[a]	,434	,425	1,520

a. Predictores: (Constante), Investigación Guiada, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje Colaborativo

Del ANOVA tenemos que el p-valor o significancia es de 0.000 menor a 0.05, a un 95% de confianza nos indica que el modelo de regresión múltiple con sus tres variables predictores es significativo, por lo que se rechaza la H0 y se concluye que existe moderada relación entre las estrategias didácticas de investigación con la elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación de la UNMSM (Tabla 9).

Tabla 9. Tabla de valores ANOVA[a].

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	334,604	3	111,535	48,305	,000[b]
	Residuo	436,391	189	2,309		
	Total	770,995	192			

a. Variable dependiente: Elaboración de Investigaciones

b. Predictores: (Constante), Investigación Guiada, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje Colaborativo

Las estrategias didácticas de investigación que más aportan para la elaboración de investigación son las Estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, aportan en un 29.40%, seguido de las Estrategias basadas en investigaciones guiadas que aportan en un 26.30% y las Estrategias del aprendizaje basado en problemas son las que menos aportan 21.90%, estos aportes porcentuales son con base en los coeficientes estandarizados beta que es de: 0.294, 0.263 y 0.219 respectivamente.

Sub hipótesis 1: Las estrategias didácticas basadas en el aprendizaje colaborativo se relaciona con la elaboración de trabajo de elaboración de investigaciones en los alumnos de la Facultad de Educación.

$H_0 : \beta = 0$. - Las estrategias didácticas basadas en el aprendizaje colaborativo no se relaciona con la elaboración de trabajo de elaboración de investigaciones en los alumnos de la Facultad de Educación.

$H_1 : \beta = 0$. - Las estrategias didácticas basadas en el aprendizaje colaborativo se relaciona con la elaboración de trabajo de elaboración de investigaciones en los alumnos de la Facultad de Educación.

Nivel de significancia: (si la sig. es ≤0.05 se rechaza H_o)

Del resumen del modelo tenemos el R=0.577 y el R^2 = 0.333, lo que indica que existe moderada relación entre las Estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo y la elaboración de investigación de los alumnos de la Facultad de Educación de la UNMSM, también indica que las Estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo explican un 33.30% la variabilidad de la elaboración de investigación de los alumnos (Tabla 10).

Tabla 10. Resumen del modelo: Aprendizaje colaborativo.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,577[a]	,333	,330	1,641

a. Predictores: (Constante), Aprendizaje Colaborativo

Del ANOVA tenemos que el p-valor o significancia es de 0.000 menor a 0.05, a un 95% de confianza nos indica que el modelo de regresión es significativo, por lo que se rechaza la H0 y se concluye que las estrategias didácticas basadas en el aprendizaje colaborativo se relacionan con la elaboración de trabajo de elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación (Tabla 11).

Tabla 11. Tabla de valores ANOVA[a]: Variable y predictores. (Aprendizaje colaborativo).

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	256,814	1	256,814	95,397	,000[b]
	Residuo	514,181	191	2,692		
	Total	770,995	192			

a. Variable dependiente: Elaboración de Investigaciones

b. Predictores: (Constante), Aprendizaje Colaborativo

Sub hipótesis 2: Las estrategias de aprendizaje basado en problemas se relacionan con la elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación.

$H_0 : \beta = 0$. Las estrategias de aprendizaje basado en problemas no se relacionan con la elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación.

$H_1 : \beta = 0$. Las estrategias de aprendizaje basado en problemas se relacionan con la elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación.

Nivel de significancia: (si la sig. es ≤0.05 se rechaza H_o)

Del resumen del modelo tenemos el R=0.539 y el R^2 = 0.290, indica que existe moderada relación entre las Estrategias de aprendizaje basado en problemas y la elaboración de investigación de los alumnos de la Facultad de Educación de la UNMSM, estas estrategias explican un 33.30% la variabilidad de la elaboración de investigación de los alumnos (Tabla 12).

Tabla 12. Predictores (Aprendizaje basado en problemas).

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,539[a]	,290	,287	1,693

a. Predictores: (Constante), Aprendizaje basado en problemas

Del ANOVA tenemos que el p-valor o significancia es de 0.000 menor a 0.05, a un 95% de confianza nos indica que el modelo de regresión es significativo, por lo que se rechaza la H0 y se concluye que las estrategias de aprendizaje basado en problemas se relacionan con la elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación (Tabla 13).

Tabla 13. Tabla de valores ANOVA[a]: Variable y predictores. (Aprendizaje basado en problemas).

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	223,863	1	223,863	78,149	,000[b]
	Residuo	547,131	191	2,865		
	Total	770,995	192			

a. Variable dependiente: Elaboración de Investigaciones

b. Predictores: (Constante), Aprendizaje basado en problemas

El coeficiente β_1 = 0.609, indica que cuando las estrategias de aprendizaje basado en problemas aumentan o disminuye en un punto la capacidad de elaboración de investigación de los alumnos aumenta o disminuye en 0.609 puntos, este parámetro aporta significativamente al modelo de regresión, ya que tienen un P-valor o significancia menor a 0.05 (Tabla 14)

Tabla 14. Coeficientes: Elaboración de investigaciones.

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Desv. Error	Beta		
1	(Constante)	5,186	1,117		4,642	,000
	Aprendizaje basado en problemas	,609	,069	,539	8,840	,000

a. Variable dependiente: Elaboración de Investigaciones

Sub hipótesis 3: Las estrategias didácticas basadas en investigaciones guiadas se relaciona con la elaboración de investigaciones en los alumnos de la Facultad de Educación.

$H_0 : \beta = 0$. Las estrategias didácticas basadas en investigaciones guiadas no se relacionan con la elaboración de investigaciones en los alumnos de la Facultad de Educación.

$H_1 : \beta = 0$. Las estrategias didácticas basadas en investigaciones guiadas se relacionan con la elaboración de investigaciones en los alumnos de la Facultad de Educación.

Nivel de significancia: (si la sig. es ≤0.05 se rechaza H_o)

Del resumen del modelo tenemos el R= 0556 y el R^2 = 0.310, lo que indica que existe moderada relación entre las Estrategias didácticas basadas en investigaciones guiadas y la elaboración de investigación de los alumnos de la Facultad de Educación de la UNMSM, estas estrategias explican un 31% de la variabilidad de la elaboración de investigación de los alumnos (Tabla 15).

Tabla 15. Predictores: Investigación guiada.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,556[a]	,310	,306	1,669

a. Predictores: (Constante), Investigación Guiada

Del ANOVA tenemos que el p-valor o significancia es de 0.000 menor a 0.05, a un 95% de confianza nos indica que el modelo de regresión es significativo, por lo que se rechaza la H0 y se concluye que las estrategias didácticas basadas en investigaciones guiadas se relacionan con la elaboración de investigaciones en los alumnos de la Facultad de Educación (Tabla 16).

Tabla 16. Tabla de valores ANOVA[a]: Variable y predictores. (Investigación guiada).

ANOVA[a]

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	238,670	1	238,670	85,636	,000[b]
	Residuo	532,324	191	2,787		
	Total	770,995	192			

a. Variable dependiente: Elaboración de Investigaciones

b. Predictores: (Constante), Investigación Guiada

El coeficiente β_1 = 0.709, indica que cuando las estrategias didácticas de investigación basadas en investigaciones guiadas aumentan o disminuye en un punto la capacidad de elaboración de investigación de los alumnos aumenta o disminuye en 0.709 puntos, este parámetro aporta significativamente al modelo de regresión, ya que tienen un P-valor o significancia menor a 0.05 (Tabla 17).

Tabla 17. Coeficientes: Elaboración de investigaciones.

Coeficientes[a]

Modelo		Coeficientes no estandarizados B	Coeficientes no estandarizados Desv. Error	Coeficientes estandarizados Beta	t	Sig.
1	(Constante)	3,547	1,244		2,851	,005
	Investigación Guiada	,709	,077	,556	9,254	,000

a. Variable dependiente: Elaboración de Investigaciones

Existe relación de las variables obtenidas:

Para las estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo y la elaboración de investigación, tenemos un R=0.577, R^2 =0.333 y un p-valor = 0.00, lo que indica que se ha determinado que existe una moderada relación entre estas dos variables y la elaboración de investigación de los alumnos solo está siendo explicada en un 33.30% por las estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo. El aprendizaje colaborativo es un trabajo de pequeños grupos que coordinan (Peñaloza, 2017; García-Chitiva, 2021).

Para las estrategias de aprendizaje basado en problemas y la elaboración de investigación, tenemos un R=0.539, R^2 =0.290 y un p-valor = 0.00, con lo cual se ha establecido que existe una moderada relación entre estas dos variables y la elaboración de investigación de los alumnos solo está siendo explicada en un 29% por las estrategias de aprendizaje basado en problemas. ABP está centrado en el estudiante, lo cual significa que los contenidos y temas deben ser del interés de los alumnos y que las metas del aprendizaje, al menos parcialmente, también son determinadas por ellos (Gutiérrez, et al., 2012).

La investigación guiada desarrolla habilidades en el alumno para realizar proceso sistemático de solución de problemas de información apoyándose en el pensamiento crítico (Abril, et al., 2013). Para las estrategias didácticas basadas en investigaciones guiadas y la elaboración de investigación, tenemos un R=0.556, R^2 =0.310 y un p-valor = 0.00, lo que se ha determinado que existe moderada relación entre estas dos variables y la elaboración de investigación de los alumnos solo está siendo explicada 31% por las estrategias didácticas basadas

en investigaciones guiadas. Cabe resaltar el aporte de Tamayo, et al. (2015), que manifiestan que la investigación guiada desarrolla habilidades para poder utilizar el pensamiento crítico y la capacidad de manipulación de la información con el propósito de obtener soluciones significativas, efectivas y además eficientes.

Respecto a las estrategias didácticas investigativas, se observa que cuando los alumnos empiezan con la investigación curso de Tesis I sus niveles de estrategias investigativas son bajas, hay un 19% de alumnos con estrategias investigativas bajas y solo el 19% de alumnos tienen estrategias investigativas altas, luego conforme van avanzando con su investigación sus estrategias didácticas investigativas van mejorando, ya en el curso de Tesis III el 37% de alumnos han adquirido altos niveles de estrategias investigativas. En esta línea, Luna & Luna (2018), determinan la relación significativamente entre la planificación de la investigación y el logro de competencias investigativas.

En cuanto a la elaboración de investigación, tanto en el curso de Tesis I como Tesis III las capacidades de elaboración de investigación de los alumnos son similares, en el curso de Tesis I del 37% de alumnos sus capacidades son bajas o deficientes, del 55% sus capacidades son medio y del 9% sus capacidades son altas. En el curso de Tesis III del 39% sus capacidades son bajas o deficientes, del 49% son medio y del 11% son altas. Cabe señalar el aporte de Duarte (2015), quien manifiesta que ***"la investigación científica constituye uno de los pilares fundamentales de las actividades universitarias. En este sentido la generación de nuevos conocimientos mediante la investigación y la innovación conforman la infraestructura productiva social y científico tecnológica de las Instituciones de Educación Superior, con aportes para el desarrollo humano, social y económico de sus habitantes".*** Según Vargas (2019), existe relación entre la investigación formativa y las competencias investigativas descriptivas y explicativas de los alumnos universitarios. Así mismo Aspeé, et al. (2018), indican que el involucramiento del estudiante en su proceso formativo y las consecuencias individuales y sociales como la responsabilidad con los estudios, con sus trabajos de investigación, como también la participación en otras actividades de su vida personal y social conllevan a un compromiso estudiantil alcanzado el éxito académico. También destacamos el aporte de Peña (2019), puesto que halló una tendencia en aquellas asignaturas donde se utilizan métodos de Enseñanza Aprendizaje con base en trabajos de investigación concluye que se puede obtener en el estudiante universitario mayor desarrollo de pensamiento crítico, y formación universitaria basada en una metodología centrada en la elaboración de trabajos de investigación.

CONCLUSIONES.

De los resultados del análisis de regresión múltiple a un 95% de confianza se ha establecido que existe moderada relación entre las estrategias didácticas de investigación con la elaboración de investigaciones de los alumnos de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Los resultados también indican que cuando los alumnos aplican de forma conjunta las tres estrategias didácticas de investigación, estrategias basadas en: el aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje con base en investigaciones guiadas el aporte para la elaboración de investigación es significativo de un 43.40%.

La estrategia didáctica que más aporta en este modelo para la realización de investigación es la estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo que aportan en un 29.40%.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril Gallego, A. M., Romero Ariza, M., Quesada Armenteros, A., & García, F. J. (2013). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. ***Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias***, ***11***(1), 22-33.

Aizpurua, A., Lizaso, I., & Iturbe, I. (2018). Estrategias de aprendizaje y habilidades de razonamiento de estudiantes universitarios. ***Revista de Psicodidáctica***, ***23***(2), 110-116.

Aspeé, J. E., González, J. A., & Cavieres-Fernández, E. A. (2018). El compromiso estudiantil en educación superior como agencia compleja. ***Formación universitaria***, ***11***(4), 95-108.

Duarte de Krummel, M. (2015). Importance of scientific research in university life. ***Revista Científica de la UCSA***, ***2***(2), 3-5.

García-Chitiva, M. P. (2021). Aprendizaje colaborativo, mediado por internet, en procesos de educación superior. Revista Electrónica Educare, 25(2), 1-19.

Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., & Artiles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. ***Revista de Estudios y experiencias en Educación***, ***18***(36), 269-281.

Gutiérrez, J., De la Puente, G., Martínez, A., & Piña, E. (2012). Aprendizaje basado en problemas: un camino para aprender a aprender. ***Colegio de Ciencias y Humanidades***. Universidad Nacional Autónoma de México.

Huillca Castillo, A. (2018). Aplicación del aprendizaje colaborativo en el logro del rendimiento académico de los estudiantes de Química general de la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Privada Las Américas. (Tesis de maestría). Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Izquierdo Quea, E. (2017). Efectividad de estrategias de aprendizaje colaborativo en estudiantes de 1ro. de secundaria en el área de matemáticas, de la IEP San Benito de Palermo, Arequipa. (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo.

Luna Montero, J. T., & Ramos Soto, Y. E. (2018). Investigación formativa y logro de competencias investigativas en estudiantes de la carrera de Telecomunicaciones e Informática de la Universidad Nacional de Educación. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Marrero, O., & Pérez, M. (2014). Competencias investigativas en la educación superior. ***Res non Verba***, ***7***(2). 1-14.

Peña Arica, D. (2019). Competencia investigativa para el desarrollo del pensamiento crítico. (Tesis de grado). Universidad San Pedro Filial Piura.

Peña Orozco, C. A. (2015). La importancia de la investigación en la Universidad: Una Reinvindicación del Sapere Aude Kantiano. ***Amauta***, ***13***(25), 79-85.

Peñaloza-Guerrero, J. (2017). Incidencia del aprendizaje colaborativo en la práctica educativa. ***Didácticas Específicas,*** 16, 46-60.

Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. ***Revista Colombiana de Ciencias Sociales***, ***2***(2), 173-191.

Tamayo, Ó. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. algunas categorías centrales en su estudio. ***Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)***, ***11***(2), 111-133.

Vargas Ríos, E. (2019). Investigación formativa y las competencias investigativas de los estudiantes universitarios de la facultad de educación y ciencias sociales. (tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Ucayali.

Vizcarro, C., & Juárez, E. (2010). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En, J. García Sevilla, ***El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria.*** (pp. 17-36). Servicio de Publicaciones-Universidad Nacional Autónoma de México.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

43

FACTORES QUE INCIDEN EN LA DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

FACTORS THAT INFLUENCE DEPRESSION IN UNIVERSITY STUDENTS: SYSTEMATIC REVIEW

Segundo Marcelo Vargas Granda[1]
E-mail: smarcevg@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1243-9446
[1] Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vargas Granda, S. M. (2021). Factores que inciden en la depresión en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Revista Conrado, 17(82)*, 387-394.

RESUMEN

El presente estudio analiza los diferentes factores que inciden en la depresión en los estudiantes universitarios. Para dicho objetivo, se realizó una revisión sistemática en importantes bases de datos, seleccionando 17 artículos científicos de 127 publicados entre los años 2019 al 2020. Los principales factores son los de tipo situativas que comprende la recargada labor y bajo rendimiento académico; factores sociodemográficos como la edad, sexo, procedencia, año de estudios, tipo de actividad laboral, grupo familiar; la calidad de sueño; pésimo estado físico; y, la mala alimentación. Por otro lado, también se encuentran, los factores psicóticos o neuróticos como la disfuncionalidad o problemas de cohesión familiar; problemas psicológicos; estado mental y sentido de vida negativo; problemas de espiritualidad en la personalidad; así como problemas en las relaciones amorosas. En ese sentido, es necesario que los centros de enseñanza tengan en cuenta, estrategias para observar y prevenir que los estudiantes puedan presentar situaciones depresivas; desarrollando talleres, programas, consejerías, evaluaciones periódicas y orientaciones a fin de dar solución a dichos problemas; toda vez que va a repercutir en un adecuado rendimiento académico y dificultades en su desarrollo personal.

Palabras claves:

Factores de depresión, salud mental, universitarios.

ABSTRACT

This study analyzes the different factors that influence depression in college students. For this objective, a systematic review was carried out in important databases, selecting 17 scientific articles out of 127 published between 2019 and 2020. The main factors are situational, which includes heavy work and low academic performance; sociodemographic factors such as age, sex, origin, year of studies, type of work activity, family group; the quality of sleep; terrible physical condition; and, poor diet. On the other hand, there are also psychotic or neurotic factors such as dysfunctionality or problems of family cohesion; psychological problems; negative mental state and sense of life; problems of spirituality in the personality; as well as problems in love relationships. In this sense, it is necessary for schools to take strategies to observe and prevent students from presenting depressive situations; developing workshops, programs, counseling, periodic evaluations and orientations in order to solve these problems; since it is going to affect an adequate academic performance and difficulties in their personal development.

Keywords:

Depression factors, mental health, university.

INTRODUCCIÓN

La salud mental es el estado de bienestar mediante el cual las personas realizan sus actividades de manera normal, empleando sus capacidades para la realización de trabajos productivos y fructíferos en bien de la comunidad; por lo tanto, no representa únicamente ausencia de afecciones o enfermedades. Es a partir de los años setenta, donde se le ha considerado como un problema de salud pública, debido al incremento de casos en el mundo, es por ello que los estados han decidido tomar acciones interdisciplinarias y multisectoriales con la finalidad de prevenir el incremento de casos en la población.

Dentro del problema de la salud mental se encuentra la depresión, que es considerada como una de las enfermedades mentales de mayor prevalencia a nivel mundial, y como la segunda enfermedad causante de fallecimientos a nivel mundial, después de las enfermedades cardiovasculares, el mismo que afecta a 121 millones de personas a nivel mundial, de los cuales, menos del 25% tienen acceso a tratamientos efectivos (Álvarez & Gutierrez, 2019).

La depresión es una enfermedad distinta de las afectaciones habituales del estado de ánimo y de las respuestas emocionales breves que se presenta por los problemas de la vida normal de las personas. Es considerado como un grave problema a la salud cuando su duración es larga y con intensidad de moderada a grave, el cual puede llevar, en el peor de los casos al suicidio, que es la segunda causa de muerte en el grupo etario de 15 a 29 años; en promedio, a nivel mundial, cerca de un millón de personas al día ponen fin a su vida, una muerte cada 40 segundos, en donde al menos, 20 personas intentan hacerlo por cada una que lo logra Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018). Sus principales síntomas son los sentimientos de tristeza, pérdida de interés o placer por la vida, culpa o falta de autoestima, problemas de trastornos del sueño o de la alimentación, sensación de cansancio y falta de concentración, el cual conlleva a presentar otros problemas de deterioro adicionales en la salud (Álvarez & Gutierrez, 2019).

El Perú no es ajeno a esta problemática, en donde el suicidio por causas de la depresión también es la principal prevalencia de muerte con mayor frecuencia en las últimas décadas. Según el Instituto Nacional de Salud Mental en Perú (2012), el suicidio debido al estado de ***depresión***, es la tercera causa de muerte entre los jóvenes de 15 y 24 años, y la sexta causa entre los niños y adolescentes de 5 a 14 años; en ella, las víctimas ***"experimentan fuertes sentimientos de estrés, confusión, dudas sobre sí mismos, presión para lograr éxito, inquietudes financieras y otros miedos mientras van creciendo";*** en otros casos, ***"el divorcio, la formación de una nueva familia con padrastros y hermanastros o las mudanzas a nuevas comunidades pueden perturbarlos e intensificarles las dudas acerca de sí mismos".*** (p. 34)

Luego de la búsqueda de información en las bases de datos de Scopus, SciELO, ProQuest, ESBSO, se ha podido encontrar muy pocos trabajos de revisión sistemática sobre los factores de inciden en la depresión en estudiantes universitarios, o depresión en adolescentes, por lo que es de necesidad elaborar investigaciones al respecto, de tal forma que puedan dar un panorama claro de la información que se encuentra disponible, a fin de que las autoridades universitarias, padres de familia, así como el estado y la sociedad en su conjunto, puedan tomar acciones claras ante este problema que estaría aquejando el grupo de estudiantes universitarios; así como proponer proyectos para políticas públicas educativas al respecto.

En ese sentido, el objetivo de la presente investigación es realizar una revisión sistemática sobre las características de los trabajos relacionados a los factores de la depresión en los estudiantes universitarios, publicadas en revistas peruanas y extranjeras, toda vez, como se mencionó, el problema de la depresión podría conllevar al suicidio, que es la principal prevalencia de muerte con mayor frecuencia en las últimas décadas.

MATERIALES Y MÉTODOS

La recopilación de los artículos para la revisión sistemática, se realizó en importantes bases de datos como Scopus, SciELO, ProQuest, ESBCO. Se tuvo en cuenta como rango de fechas desde el año 2019 hasta el año 2020. Los descriptores empleados para la búsqueda en idioma español fueron: factores de la depresión en universitarios, depresión, depresión en estudiantes universitarios; mientras que, en inglés se utilizaron descriptores como: factors of depression in college students, depression, depression in college students.

En relación a los criterios de selección de artículos, estas fueron: a) incluir trabajos con enfoque cuantitativo, artículos científicos originales, excluyendo los trabajos de revisión sistemática, estudio de casos y otros; b) se excluyeron aquellos que se referían a problemas de salud mental diferente al trastorno de la depresión, como ansiedad, estrés, ideación y pensamiento suicida, bipolaridad, entre otras; c) no se incluyeron trabajos realizados diferente a la población estudiantil universitaria; c) entre otros aspectos justificados; siguiendo los estándares propuestos en la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses).

Se logró identificar un total de 127 artículos científicos en las bases de datos mencionadas; luego de pasar el proceso de selección según los criterios de inclusión y exclusión detalladas, así como de aquellos trabajos duplicados, éstas se redujeron a 17 y que se refieren estrictamente a ***factores*** que inciden en la depresión de los estudiantes universitarios, tal como se puede apreciar en la figura 1, referente al flujo de selección de unidad de análisis modelo PRISMA.

El proceso de codificación de los datos seleccionados se realizó, trasladando éstos en una matriz detallando el nombre del artículo, autor, año de publicación, categorías de nuestra variable de estudio (factores de depresión situativa, psicógena o neurótica y somatógena), enfoque y tipo de investigación, objetivo de estudio, la población y muestra estudiada, rango de edad, género de la muestra, el instrumento empleado para medir la variable depresión, el resultado del estudio y el aporte alcanzado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los trabajos vistos en la presente revisión sistemática cuentan con un número de participantes de la muestra que oscilan entre 22 estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (Álvarez & Gutierrez, 2019), hasta 22 908 estudiantes universitarios matriculados en una universidad pública del interior del Estado de Rio Grande do Sul del Brasil (Zancan, et al., 2020).

En la mayoría de los trabajos revisados no precisan el género de la población muestral estudiantil (70,6%); solo en cinco de ellos se indica la participación de hombres y mujeres (29,4%), como se puede apreciar en Álvarez & Gutierrez (2019); Guerra, et al., 2019; González-Forteza, et al., 2019; Cobiellas, et al. (2020); Gediel, et al., 2020).

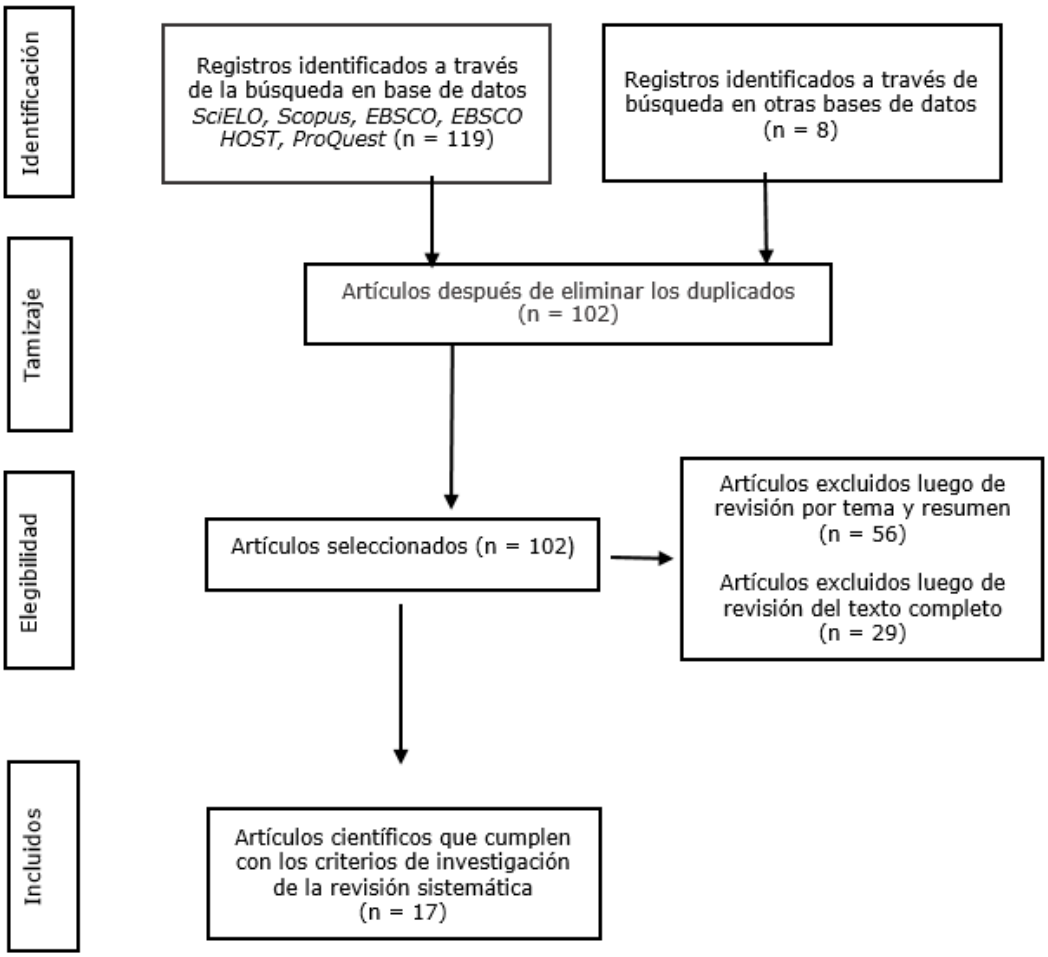


Figura 1. Diagrama de flujo de selección de unidad de análisis modelo PRISMA.

Los orígenes de los trabajos estudiados, como se pueden apreciar en la figura 2, son de los países de Brasil (Ferreira da Fonseca, et al., 2019; Zancan, et al., 2020; Gediel, et al., 2020; Machado, et al., 2020; Pimentel, et al., 2020); México (Álvarez, & Gutierrez, 2019; Gómez, et al., 2019; Tadeo-Álvarez, et al., 2019); Colombia (Caro, et al., 2019; Quiceno-Manosalva, et al., 2020); Chile (Guerra, et al., 2019; Barrera-Herrera, et al., 2019); Perú (Obregón-Morales, et al., 2020); España (Ramón, et al., 2019); Cuba (Cobiellas, et al., 2020); y un trabajo con una población de estudiantes peruanos y venezolanos (Parra, 2020).

El instrumento más empleado para medir la depresión ha sido el Inventario de Depresión de Beck (BDI, BDI-II) (47%), que consta de un cuestionario de 21 preguntas de respuesta múltiple, como se pueden observar en los trabajos de Guerra, et al., 2019; Gómez, et al. (2019); Gediel, et al. (2020); Obregón-Morales, et al. (2020); Machado, et al. (2020); Zancan, et al. (2020); Parra (2020); y Pimentel, et al. (2020). Seguido está la Escala breve de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) (11,8%) empleados en las investigaciones de Ramón, et al. (2019); y Barrera-Herrera, et al. (2019). Luego están la Escala de Hamilton (Álvarez & Gutierrez, 2019); encuesta electrónica con preguntas de depresión como rasgo (Cobiellas, et al., 2020); escalas dimensionales de sentido de vida y recursos noológicos (Quiceno-Manosalva, et al., 2020); Escala de Depresión del Centro CES-D de Estudios Epidemiológicos (Ferreira da Fonseca, et al., 2019); Cuestionario PHQ-9 tomando el punto de corte ≥ 10 como positivo para síntomas depresivos (Tadeo-Álvarez, et al., 2019); y, censos a estudiantes (González-Forteza, et al., 2019).

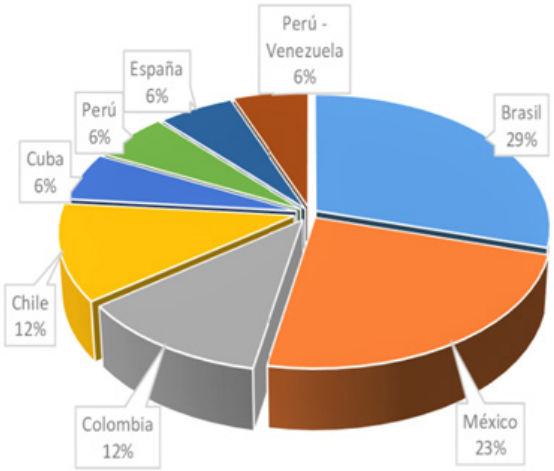


Figura 2. Artículos revisados según país de origen.

En relación a los factores de la depresión en estudiantes universitarios, el trastorno depresivo está clasificados en cuatro categorías nosológicas: a) depresión situativa; b) depresión psicógena o neurótica; c) depresión endógena; y, d) depresión somatógena. En los estudios revisados, únicamente se han tratado de los primeros dos tipos de categorías de la depresión. El 58,8% de los trabajos revisados, han presentado únicamente los factores en relación al trastorno de depresión situativa; mientras que el 32,3% han presentado únicamente factores en relación al trastorno de depresión psicógena o neurótica. El 16,1% han mostrado en conjunto los factores de trastorno depresivo depresión situativa y psicógena o neurótica (Tabla 1).

La presente revisión sistemática pretende confirmar que existe diversos factores que coadyuvan a que los estudiantes universitarios presenten síntomas depresivos durante su estancia en la vida académica. En los trabajos revisados, los autores no han tomado atención en la depresión endógena, toda vez que se caracterizan por ser de aspectos genéticos, en sus dos variantes fenotípicas: unipolar y bipolar, producidos por problemas en la recepción cerebral de la serotonina y/o por la recepción de mayor cantidad de colinérgicos de lo acostumbrado. Tampoco lo relacionado a la categoría de la depresión somatógena que está relacionado a los problemas ***depresivos*** por padecimiento de enfermedades complejas, también comprende el consumo adictivo de bebidas alcohólicas, estupefacientes y otros, como un factor que incide a presentar problemas depresivos entre los estudiantes universitarios.

Tabla 1. Artículos revisados según factores de la depresión por categorías.

N°	Nombre del articulo	Autores	Categorías	
			Depresión situativa	Depresión psicógena o neurótica
1	Impacto del ejercicio y depresión en estudiantes de nivel superior; caso Universidad Autónoma del Estado de México.	(Álvarez & Gutierrez, 2019)	Pésimo estado físico.	---
2	Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina	(Cobiellas, et al., 2020)	Bajo rendimiento y excesiva recarga académica.	---
3	Factores asociados a la depresión en estudiantes de medicina de una universidad peruana	(Obregón-Morales, et al., 2020)	Bajo rendimiento y excesiva recarga académica, Factores sociodemográficos, calidad de sueño.	Disfuncionalidad y problemas familiares.
4	Prevalencia y factores asociados a la sintomatología depresiva y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios en el área de la salud	(Caro, et al., 2019)	Bajo rendimiento y excesiva recarga académica.	---
5	Polivictimización y su relación con las conductas auto agresivas y con la depresión en adolescentes	(Guerra, et al., 2019)	---	Maltrato físico y psicológico.
6	Quality of life, depressive and minor psychiatrics symptoms in nursing students	(Gediel, et al., 2020)	---	Problemas psicológicos.
7	Depression among nursing students and its association with academic life	(Machado, et al., 2020)	Bajo rendimiento y excesiva recarga académica.	---
8	Sentido de vida y recursos noológicos en estudiantes universitarios para el diseño de un programa psicoeducativo en la prevención de la depresión y suicidio	(Quiceno-Manosalva, et al., 2020)	---	Sentido de vida negativo.
9	Victims of bullying, symptoms of depression, anxiety and stress, and suicidal ideation in teenagers	(Pimentel, et al., 2020)	---	Maltrato físico y psicológico.
10	Cambios en la calidad de sueño, somnolencia diurna, ansiedad y depresión durante el internado médico de pregrado	(Gómez, et al., 2019)	Bajo rendimiento y excesiva recarga académica.	---
11	Perceived social support and socio-demographic factors in relation to symptoms of anxiety, depression and stress in Chilean university students	(Barrera-Herrera, et al., 2019)	---	Disfuncionalidad y problemas familiares.
12	Association of stress factors and depressive symptoms with the academic performance of nursing students	(Ferreira da Fonseca, et al., 2019)	Bajo rendimiento y excesiva recarga académica.	---
13	Presence of depressive symptoms in medical students in a Mexican public university	(Tadeo-Álvarez, et al., 2019)	Bajo rendimiento y excesiva recarga académica.	---
14	Síntomas depresivos en estudiantes universitarios del área de la salud	(Zancan, et al., 2020)	Pésimo estado físico.	---
15	Depresión y Sentido de la Vida en Estudiantes Universitarios en Tiempos de Pandemia	(Parra, 2020)	Bajo rendimiento y excesiva recarga académica.	---
16	Conducta alimentaria y su relación con el estrés, la ansiedad, la depresión y el insomnio en estudiantes universitarios	(Ramón, et al., 2019)	Desorden alimenticio.	---
17	Depressive disorder and psychosocial indicators in high school and college students from Mexico City: Data from two censuses	(González-Forteza, et al., 2019)	---	Disfuncionalidad y problemas familiares, Maltrato físico y psicológico.

En cuanto a los factores de la depresión situativa, que se originan por una situación psicosocial traumática como la situación de duelo por pérdida inesperada de un ser querido, padecimiento de una agónica enfermedad, la muerte anunciada; prisa, etc.; por aislamiento, falta de apoyo emocional y social, o carencia de relaciones confidenciales; por inestabilidad o desarraigo ante cambios bruscos o acelerados como la aparición de las innovaciones tecnológicas, hábitos irregulares, mudanza, entre otros. De manera recurrente, en esta categoría se encuentran los problemas de bajo rendimiento y excesiva carga académica, tema que ha sido observado en el 47,1% de los trabajos revisados, en especial en estudiantes que desarrollan la carrera de salud, como medicina y enfermería; toda vez que, por lo

recargada que representa las labores académicas y el tiempo que se requiere para desarrollarla, conlleva a que los estudiantes presenten tensiones que van a afectar su salud y su rendimiento académico (Ferreira da Fonseca, et al., 2019; Caro, et al., 2019; Gómez, et al., 2019; Tadeo-Álvarez, et al., 2019; Parra, 2020; Cobiellas, et al., 2020; Obregón-Morales, et al., 2020; Machado, et al., 2020).

Además de factores como recarga académica, los trabajos revisados dan cuenta que los factores sociodemográficos, como parte de la depresión situativa, también inciden en la prevalencia del trastorno de la depresión en los estudiantes universitarios; como la edad, el sexo, la procedencia, el año de estudios, tipo de actividad laboral y grupo familiar (Obregón-Morales, et al., 2020); en donde se encontró que las mujeres de edad más joven, son más proclives de sufrir este problema de salud mental; del mismo modo que la calidad del sueño de los estudiantes, el cual hace que presente síntomas depresivos.

Otros factores son el pésimo estado físico del individuo, en donde se pudo encontrar que el 91% (Álvarez & Gutierrez, 2019) y el 23% (Zancan, et al., 2020) de la población muestral estudiada, han presentado poca actividad física; también la mala alimentación y una conducta desordenada y sin control de las comidas que el estudiante adquiere durante el tiempo de su vida académica, tiene relación con el estado depresivo (Ramón, et al., 2019).

Por tanto, de lo mencionado los autores han coincidido de manera reiterativa, que los problemas depresivos se manifiestan por sobrecarga emocional debido a labores académicas excesivas, problemas económicos, y otros más, que van a contribuir a que los estudiantes padezcan, en muchos de los casos, de bajo rendimiento académico, y que va a dificultar grandes avances en las tareas obligadas. Factores como la mala alimentación, poco sueño, pésimo estado físico, entre otros, deben ser atendidos de manera rápida, toda vez que estos coadyuvan a acrecentar este problema mental, aunado a la ***edad joven***, el ***sexo***, el nivel de estudios, el entorno familiar, entre otros.

En relación a los factores de la categoría depresión psicógena o neurótica***,*** que generalmente se inicia en la infancia por situaciones familiares conflictivas, violenta, disociada o con problemas económicos, así como por acoso escolar o cambio de centro educativo; en la edad escolar se produce la llamada falsa madurez precoz, producido por las preocupaciones propias de adultos o autoresponsabilización; en la adolescencia aparece la personalidad neurótica, producida por una baja autoestima, hipersensibilidad ante los estímulos externos, introversión y fobia social; en la edad adulta es derivado de las secuencias vividas desde la infancia.

En los estudios revisados se presentan problemas de disfuncionalidad familiar y/o cohesión familiar, toda vez que los estudiantes, por la situación de vulnerabilidad en que se encuentran, necesitan mucho apoyo moral, tanto familiar y social (Barrera-Herrera, et al., 2019; Obregón-Morales, et al., 2020). En este grupo también se ha podido observar de la revisión sistemática, trabajos referentes a ***problemas psicológicos*** de los propios estudiantes por trastornos psiquiátricos menores, preferentemente durante los primeros semestres de estudios por la recarga académica y cambio brusco de nivel académico (Machado, et al., 2020), contribuyendo a un estado mental negativo; siendo necesario que los alumnos cuenten con un óptimo sentido de vida, factores espirituales de la personalidad y recursos noológicos el mismo que se encuentra asociado a la resiliencia y la bienestar psicológico (Quiceno-Manosalva, et al., 2020). Otro factor podría ser la falta ***o*** problemas en las relaciones amorosas con la pareja, el cual contribuye grandemente a padecer de problemas depresivos.

En ese sentido, en relación a los factores de depresión situativa, es importante implementar unidades asistenciales para los estudiantes universitarios, con preferencia en atención psicológica y orientación general, como áreas delineadas para la promoción de la salud mental en el ámbito institucional; asimismo, deben involucrarse en la prevención de conflictos psicosociales como los momentos psicológicos mencionados, en especial la angustia académica (Parra, 2020). Del mismo modo, es importante la observación y diseño de estrategias en la currícula del curso, a fin de reducir los niveles de estrés y depresión, en especial, en los estudiantes del primer año de medicina (Caro, et al., 2019; Tadeo-Álvarez, et al., 2019; Cobiellas, et al., 2020); así como consejería y tutoría psicológica en salud mental, para mejorar dicho rendimiento académico.

Por tanto, plantean que los docentes y las autoridades universitarias deben reflexionar y analizar en qué aspectos es necesario la atención primaria de los problemas depresivos (Machado, et al., 2020), en relación a las recargas académicas, realizando evaluaciones periódicas sobre la conducta de los estudiantes, y tomar medidas de prevención, valorando la influencia de diversos estresores que puedan conllevar a problemas depresivos (Gómez, et al., 2019). Una medida que ayudaría a minimizar el problema de sobrecarga académica, podría ser, además de los ya mencionados, que los estudiantes tengan un cierto orden en la rutina en sus quehaceres diarios, en especial aquellos que, además de los estudios, requieren realizar actividades laborales. Por lo que es necesario que los

centros de enseñanza tengan en cuenta, estrategias para observar y prevenir que los estudiantes universitarios puedan presentar situaciones depresivas por la ***recarga académica*** que pudieran presentarse; desarrollando talleres, programas, consejerías, evaluaciones periódicas y orientaciones a fin de prevenir y dar solución a dichos problemas; toda vez que va a repercutir en un adecuado rendimiento y dificultades en su desarrollo personal.

Por otro lado, en relación a los factores de depresión psicógena o neurótica, es recomendable realizar controles de las condiciones de la salud de los estudiantes, implementar servicios de atención psicológica, teniendo en cuenta la alta sintomatología de problemas de salud mental, crear estrategias de detección, prevención y medidas de protección y de apoyo social (Barrera-Herrera, et al., 2019; Obregón-Morales, et al., 2020; Gediel, et al., 2020), implementación de recursos ***noológicos*** y desarrollar acciones para una adecuada salud mental positiva (Quiceno-Manosalva, et al., 2020). Por otro lado, es muy importante mejorar la situación familiar de los hijos, a fin de que puedan desarrollar el sentido de la autoestima y de la vida, toda vez que, en este último caso, es necesario dar un mejor sentido a la vida, especialmente ante la crisis existencia que se da en la actualidad, pérdida de valores y sentimiento de soledad que padecen en muchos casos las personas adolescentes. Por tanto, respecto a este tipo de categoría depresiva*,* es importante el control de las condiciones de la salud mental de los estudiantes mediante estrategias de intervención para detectar problemas depresivos a fin de tomar las medidas de prevención

CONCLUSIONES

De acuerdo a la revisión realizada, los principales factores de la ***depresión*** que se presenta en los estudiantes universitarios, son los de tipo situativa que comprende la recargada labor y bajo rendimiento académico; factores sociodemográficos como la edad, sexo, procedencia, año de estudios, tipo de actividad laboral, grupo familiar; así como la calidad de sueño; pésimo estado físico; y, la mala alimentación. Por otro lado, también se encuentran, los factores de tipo psicóticos o neuróticos como la disfuncionalidad o problemas de cohesión familiar; problemas psicológicos; estado mental y sentido de vida negativo; problemas de espiritualidad en la personalidad; así como problemas en las relaciones amorosas. En ese sentido, es necesario que las instituciones universitarias tengan en cuenta este problema latente en muchos universitarios, que a la postre pueden generar problemas de bajo rendimiento académico y de salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M., & Gutierrez, C. (2019). Impacto del ejercicio y depresión en estudiantes de nivel superior; caso Universidad Autónoma del estado de México. ***Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores,*** 7(1), 1–15.

Barrera-Herrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P., & Escobar, B. (2019). Perceived social support and socio-demographic factors in relation to symptoms of anxiety, depression and stress in Chilean university students. ***Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 24***(2), 105–115.

Caro, Y., Trujillo, S., & Trujillo, N. (2019). Prevalencia y factores asociados a sintomatología depresiva y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios del área de la salud. ***Psychologia***, ***13(1),*** 41–52.

Cobiellas, L., Anazco, A., & Góngora, O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. ***Educación Médica Superior***, ***34(2),*** 1–14.

Ferreira da Fonseca, J., Siquiera, A., Rodríguez dos Santos, M., Marques da Silva, R., & Álvarez, S. (2019). Association of stress factors and depressive symptoms with the academic performance of nursing students. ***Rev Esc Enferm USP***, ***53(1)***, 1–9.

Gediel, J., Teixeira, A., Antoniolli, L., Martins, T., Petri, J., & Cocaro de Souza, S. (2020). Quality of life, depressive and minor psychiatrics symptoms in nursing students. ***Rev Bras Enferm.***, ***73(Suppl 1)***, 1–7.

Gómez, O., Zúñiga, A., Granados, J. A., & Velasco, F. E. (2019). Cambios en la calidad de sueño, somnolencia diurna, ansiedad y depresión durante el internado médico de pregrado. ***Investigación En Educación Médica***, ***8(31),*** 48–54.

González-Forteza, C., Solís, T., Juárez, F., Jiménez, A., Hernández, G., Fernández-Varela, H., & Medina-Mora, M. (2019). Depressive disorder and psychosocial indicators in high school and college students from Mexico City: Data from two censuses. ***Salud Mental***, ***42(5),*** 243–249.

Guerra, C., Pinto, C., & Hernández, V. (2019). Polivictimización y su relación con las conductas autoagresivas y con la depresión en adolescentes. ***Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría***, ***57(2),*** 100–106.

Machado, A., Ferreira, A., Costa, M., Moura, I., & Joseph de Moraes, R. (2020). Depression among nursing students and its association with academic life. ***Rev Bras Enferm.***, ***73(1),*** 1–6.

Obregón-Morales, B., Montalván-Romero, J. C., Segama-Fabian, E., Dámaso-Mata, B., Panduro-Correa, V., & Arteaga-Livias, K. (2020). Factores asociados a la depresión en estudiantes de medicina de una universidad peruana. ***Educación Médica Superior***, ***34(2)***, 1–18.

Organización Mundial de la Salud. (2018). ***Depresión***. OMS. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression

Parra, M. R. (2020). Depression and the Meaning of Life in University Students in Times of Pandemic. ***International Journal of Educational Psychology***, ***9***(3), 223–242.

Perú. Instituto Nacional de Salud Mental. (2012). ***Anales de salud mental: Estudio epidemiológico de salud mental de niños y adolescentes en Lima Metropolitana y Callao–2007. Informe final.*** INSM.

Pimentel, F., Della, C., & Dapieve, N. (2020). Victims of bullying, symptoms of depression, anxiety and stress, and suicidal ideation in teenagers. ***Acta Colombiana de Psicología***, ***23(2)***, 230–240.

Quiceno-Manosalva, M., Mendoza-Rincón, B., & Lara-Posada, E. (2020). Sentido de vida y recursos noológicos en estudiantes universitarios para el diseño de un programa psicoeducativo en la prevención de la depresión y suicidio. ***Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica***, ***39***, 361–373.

Ramón, E., Martínez, B., Granada, L., Echániz, L., Pellicer, B., Juárez, R., Guerrero, S., & Sáez, M. (2019). Eating behavior and its relationship with stress, anxiety, depression, and insomnia in university students. ***Nutricion Hospitalaria***, ***36(6),*** 1339–1345.

Tadeo-Álvarez, M. A., Munguía-Ortíz, C. D., Benítez-López, V., Valles-Medina, A. M., Delgadillo-Ramos, G., Flores-Castillo, P. M., & Romo-Guardado, M. (2019). Presence of depressive symptoms in medical students in a Mexican public university. ***Salud Mental***, ***42(3)***, 131–136.

Zancan, J., Dalmolín, G., Lemos, S., Devos, E., Andolhe, R., & Bosi de Souza, T. (2020). Síntomas depresivos en estudiantes universitarios del área de la salud. ***Rev. Latino-Am. Enfermagem***, ***28,*** 1–10.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

44

LINEAMIENTOS PARA LA PERTINENCIA SOCIAL EN LOS ESTUDIOS DE CUARTO NIVEL

GUIDELINES FOR SOCIAL RELEVANCE IN POSTGRADUATE STUDIES

Armenio Pérez Martínez[1]
E-mail: aperezm@ulvr.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9491-6938
Aimara Rodríguez Fernández[1]
E-mail: airodriguezf@ulvr.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6654-2588
[1]Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pérez Martínez, A., Rodríguez Fernández, A. (2021). Lineamientos para la pertinencia social en los estudios de cuarto nivel. *Revista Conrado, 17(82)*, 395-401.

RESUMEN

La realidad social plantea demanda a todas las instituciones que conforman el entramado de relaciones que la humanidad ha desarrollado. Los problemas sociales dinamizan las prácticas de las Instituciones de Educación Superior (IES) enfocadas a lograr la calidad educativa y la pertinencia social a través de sus funciones tradicionales: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. El objetivo es identificar lineamientos en la sociedad y el posgrado, como proceso formativo de las IES, que permitan aumentar la pertinencia social de la universidad, a través de sus funciones de formación, investigación y extensión. Se utilizó un paradigma cualitativo y una perspectiva de investigación analítica, interpretativa y crítica sobre la problemática de la pertinencia social de los programas de cuarto nivel. Se apuntan a la necesidad de concebir la pertinencia social desde la unidad dialéctica sociedad-universidad. Los lineamientos propuestos son un marco para la reflexión y el debate; pueden ser utilizados por los organismos de control del sistema de Educación Superior, las IES y los programas de cuarto nivel.

Palabras clave:

Sociedad, universidad, posgrado, pertinencia social.

ABSTRACT

Social reality poses a demand to all the institutions that make up the network of relationships that humanity has developed. Social problems dynamize the practices of Higher Education Institutions (IES) focused on achieving educational quality and social relevance through their traditional functions: teaching, research and connection with society. The objective is to identify guidelines in society and postgraduate studies, as a formative process of HEIs, that allow increasing the social relevance of the university, through its training, research and extension functions. A qualitative paradigm and an analytical, interpretive and critical research perspective were used on the problem of social relevance of fourth level programs. Point to the need to conceive social relevance from the dialectical unit society-university. The proposed guidelines are a framework for reflection and debate; they can be used by the control bodies of the Higher Education system, HEIs and fourth level programs.

Kewords:

Society, university, postgraduate, social relevance.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la Educación Superior para el desarrollo integral de la sociedad es reconocida desde hace más de un siglo. "*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".* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998) El valor fundamental del conocimiento para solucionar los principales problemas que afectan las condiciones de vida, así como la necesidad de transformar el contexto provocan que el interés por el óptimo funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentre entre las principales preocupaciones de los políticos y los economistas en cualquier país.

Según Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO entre 1987 hasta 1999, se reconoce que: *"La universidad ha de ser autónoma, pero dispuesta en todo momento a rendir cuentas a la sociedad a la que sirve; debe, asimismo, ser una atalaya atenta al futuro, capaz de anticiparse a las tendencias negativas y ofrecer soluciones a los poderes públicos*", citado en Tunnermann (2000, p. 189).

Las IES se encuentran llamadas a desempeñar un papel más activo para alcanzar la solución a los problemas comunes, sin presiones políticas, financieras o de otra índole que no obedezcan a las intenciones sociales de desarrollo y transformación. Por lo tanto, se trata de concebir un sistema de Educación Superior permanente de calidad para toda la vida, transformando a los miembros de la comunidad universitaria, contribuyendo con su desempeño al desarrollo del entorno.

Las funciones sustantivas que tradicionalmente se asignan a la Educación Superior son: la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad (Alcívar, et al., 2020). Los estudios de cuarto nivel forman parte de la oferta académica de las IES y a su vez, integran en sí las tres funciones abordadas con anterioridad. "*Como todo proceso universitario, se encuentra constantemente evaluada desde la perspectiva de su calidad educativa y su pertinencia social".* (Cruz-Barranda & García-Quiala, 2012)

En la literatura académica sobre la pertinencia social abundan los trabajos que reconocen el papel de la universidad desde una perspectiva reduccionista y unidireccional, planteando que la universidad tiene que responder a las demandas sociales, como una relación de un solo sentido (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998; Tunnermann, 2000). Sin embargo, al hablar de pertinencia social, la universidad y la sociedad tienen que estar estrechamente relacionadas y preparadas para aportar en una relación bidireccional y multideterminada. El objetivo de la investigación es identificar lineamientos en la sociedad y el posgrado, como proceso formativo de las IES, que permitan aumentar la pertinencia social de la universidad, a través de sus funciones de formación, investigación y extensión.

DESARROLLO

La riqueza del análisis de la Educación Superior como sistema se evidencia en su estructura, las características particulares de las políticas públicas de cada país y región, la diversidad de instituciones y los actores universitarios, formas de gobierno, estructuras internas, entre otros elementos significativos. Se comparte el criterio que reconoce que *"en el contexto latinoamericano, se puede apreciar una tipología variada de Instituciones de Educación Superior (IES): universidades, institutos tecnológicos o técnicos, escuelas superiores; además de la existencia de centros dedicados exclusivamente a la formación de pregrado en una sola área del conocimiento, hasta otras complejas que realizan formación de grado y posgrado, extensión, investigación y otros servicios asociados. A pesar de ello, la existencia de un mayor número de universidades no ha dado al traste con la formación de sujetos que transformen su realidad en los distintos lugares del planeta".* (Pérez, Rodríguez & Hinojosa-Dazza, 2019, pp. 61-62)

Como plantea Morin (2003), la configuración de las condiciones del futuro de la sociedad pasa por el reconocimiento de la importancia y trascendencia del nuevo conocimiento. Los problemas y demandas sociales requieren de un tratamiento multidisciplinario o interdisciplinario por su carácter complejo, que no siempre se encuentra en el posgrado ecuatoriano actual. Por ejemplo, la vivienda, la salud, la producción, el consumo de alimentos y la violencia. Se necesita un abordaje integrador para obtener una verdadera solución que contribuya a mitigar estos.

Actualmente el desarrollo social depende, en gran medida, de la generación, trasmisión y uso de saberes para la solución de problemas cotidianos. La formación del capital humano que requiere la sociedad es constantemente analizada por los actores de la comunidad universitaria. Ha sido ampliamente valorado que *"la sociedad contemporánea requiere cada vez más de un universitario que conjugue una alta especialización con la capacidad científico técnico y condiciones ciudadanas pertinentes. Se puede afirmar que la universidad del futuro será juzgada esencialmente por la calidad de egreso de sus estudiantes, esta realidad se ve influida fundamentalmente por el desarrollo de los estudios avanzados.*

El escenario social se presenta cada vez más complejo. Paradójicamente, las IES muestran ofertas de programas y cursos ajenos a las necesidades sociales de desarrollo, estando más enfocados hacia el enfoque de mercado o los temas novedosos y atractivos, sin pensar en la pertinencia de estos. Tiene que manifestarse una correspondencia entre las potencialidades investigativas y docentes de las universidades con los problemas económicos, productivos y sociales que presenta el territorio. Por eso, todas las universidades no pueden ofertar programas o desarrollar proyectos que se encuentren ajenos a esta realidad que se convierte en el límite de las potencialidades de las IES". (Pineda-Alfonso & Duarte-Piña, 2020)

El resultado de los procesos sustantivos que se generan en las IES (docencia, investigación y vinculación con la sociedad) tiene que estar sometido permanentemente a la evaluación de sus actores internos y externos. Los criterios de evaluación son múltiples y se encuentran recogidos, mayormente, en protocolos, manuales y estrategias de evaluación de instituciones y programas.

Para valorar en su justa medida la importancia de las IES en el desarrollo social, resulta indispensable realizar el análisis de las condiciones históricas concretas de la sociedad. Es necesario que se valore la apertura de la sociedad frente a la adquisición de nuevos conocimientos, tecnologías y prácticas, la resistencia al cambio y la importancia que le otorgue al uso de los saberes acumulados y el valor que otorgue a su capital humano (Alvarado-Herrera, et al., 2018).

Una sociedad que no se encuentre dispuesta a aprender, que no valore sus intangibles, que no haya identificado las necesidades de formación para sus sectores estratégicos, no estará preparada para recibir de las IES la sabiduría, y el desarrollo tecnológico. A continuación, se muestran algunas de las condiciones que pueden afectar el vínculo sociedad-universidad, desde la perspectiva de la sociedad:

- La sociedad hace resistencia a lo novedoso. Por lo tanto, se encuentra enquistada en prácticas tradicionales, sin que prime la importancia del cambio y el aprendizaje para el desarrollo. Frena la introducción de nuevas ideas
- La sociedad no se integra. Falta carácter multi, inter y transdisciplinario en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales más acuciantes para la localidad. Carencia de una visión sistémica para alcanzar soluciones. No existe acercamiento entre la academia, los productores, los prestadores de servicios, la administración pública, el sistema educativo, de salud, etc.
- La sociedad no valora el conocimiento. No se comprende el valor de la sabiduría popular, del conocimiento generado desde las potencialidades y la acumulación cultural. Menos espacio queda para ideas. La fuerza laboral presenta un bajo nivel educativo y no se selecciona por méritos, habilidades y competencias. No se fomenta la capacitación desde las organizaciones productivas y de servicios.
- La sociedad no cuenta con una estructura para la producción y transferencia de conocimientos, investigación científica, tecnológica, humanista, artística y ética. Aplicar un sistema aplicado con resultados que genere la puesta en funcionamiento de todo el conocimiento, la ciencia, la innovación y la tecnología en función de la sociedad, que opere con rapidez y eficiencia a la hora de solucionar problemas en los territorios.

Las limitantes descritas anteriormente influyen de manera directa en que la relación de la universidad con la sociedad pueda verse afectada debido a causas ajenas a las IES. Siempre es importante partir del reconocimiento que otorgue la sociedad al conocimiento, más allá de discursos políticos o impulsos momentáneos; saber de la disposición para aportar recursos financieros de manera sostenible, generar una política pública coherentemente fundamentada y aplicada para que valoren la ciencia y la técnica al servicio de la sociedad.

Se considera que la Educación Superior se encuentra llamada a cumplir un rol destacado en el desarrollo integral y sostenible de las sociedades desde una perspectiva integradora del conocimiento, la investigación y la extensión. La formación del capital social que requiere el desarrollo del país depende de este tipo de instituciones; la investigación aplicada a la solución de problemas también. En países en vías de desarrollo, como es el caso de Ecuador, la Educación Superior tiene que formar parte de estrategias de desarrollo acelerado en sectores estratégicos.

Establecer un vínculo entre los estudios de cuarto nivel y los problemas que afectan el entorno, planteando soluciones desde la perspectiva de la ciencia, la tecnología y la innovación con sentido de equidad y justicia social. El estudio de cuarto nivel tiene que tener un sentido individual para la persona que lo recibe; académico desde la institución que desarrolla el programa; y social, enmarcado en la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y competencias de los profesionales para el desarrollo social en todas sus perspectivas.

"Los estudios de cuarto nivel o posgrados forman parte del sistema de educación superior, por lo tanto, se encuentran sujetos a la política, las estrategias y las regulaciones aplicadas a éste. Es objeto de observación por parte de la sociedad y tiene que cumplir con parámetros de calidad

para su mantenimiento". (Piña-Osorio & Aguayo-Rousell, 2017)

Por otra parte, *"el posgrado en América Latina es un fenómeno de inicios del siglo XX. El posgrado en nuestro continente tiene viejas y nuevas demandas sociales, su solución se acerca si se ubica la pertinencia social en el centro de la teorización y las políticas de posgrados".* (Núñez, et al., 2006)

Como en cualquier país, en Ecuador la actividad de posgrado se encuentra planificada y evaluada por distintos organismos como son el Consejo de Educación Superior (CES), el Consejo de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (CACES) y la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Estos organismos se encargan de velar por la calidad y la pertinencia del posgrado en el país, desde su concepción, diseño, aprobación, desarrollo y evaluación.

A través del posgrado se genera una transferencia de conocimientos y tecnologías hacia la sociedad, la que se convierte en el escenario para la aplicación de estos. Su carácter especializado, difiere de la formación de tercer nivel en el nivel de profundización en un área específica del conocimiento dentro de una ciencia, dotando al estudiante de suficiente conocimiento, herramientas tecnológicas, habilidades y capacidades para poner a disposición de la sociedad la sabiduría más actualizada a nivel internacional. Se coincide con Núñez (2002), cuando plantea que *"el posgrado es un proceso que involucra la producción, transferencia, adaptación, diseminación y aplicación de conocimientos. Por ello la actividad de posgrado está -o debe estar- profundamente articulada a los sistemas de innovación, ciencia y tecnología en un país cualquiera y debe ser atendida como una de las variables que definen el éxito de estos últimos"*. (p. 17)

El posgrado, como parte del sistema de procesos y estructuras sociales creadas a través de las instituciones, tiene el ineludible reto de contribuir a la solución de los problemas sociales. La educación de cuarto nivel está vinculada a los programas de desarrollo de los países y los territorios, fortaleciendo los vínculos con las entidades de producción y servicios, generando oportunidades de vivir en una sociedad con bienestar y calidad de vida, que avance paulatinamente hacia niveles superiores de igualdad y desarrollo social (Abreu-Hernández & De la Cruz-Flores, 2015).

La concepción de la calidad del posgrado se encuentra estrechamente vinculada con la pertinencia. Se considera significativo resaltar que *"es evidente la interdependencia que existe entre pertinencia y calidad, al punto que podemos decir que la una presupone a la otra, como las dos caras de una misma moneda. Pertinencia y calidad deben marchar siempre de la mano, pues la pertinencia no se logra con respuestas educativas mediocres o de baja calidad. A su vez, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la educación superior no pueden omitir la valoración de su pertinencia".* (Tunnermann, 2000, p. 189)

Es una unión indisoluble e indispensable si se desea alcanzar un mayor impacto y transformación en las condiciones de vida de la sociedad. El tema de la pertinencia de la educación de posgrado se analizó en la Conferencia Mundial de Educación Superior en París (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998). Para que el posgrado sea realmente pertinente tiene que cambiar muchas estrategias y enfoques. También debe cambiar la forma en que la sociedad valora, se apropia y pone en práctica el conocimiento.

En el caso de Ecuador se aprecia un impacto positivo, aunque insuficiente en la educación de posgrado, ya que no se avanza de manera uniforme en todas las regiones. Tampoco se apoya de la misma manera en las distintas regiones. Por lo tanto, la propuesta de posgrados en Ecuador es heterogénea. Heterogeneidad que se manifiesta, principalmente, en las fuentes de financiamiento, la zona geográfica y las características de la institución que oferta, los programas, sus docentes y sus maestrantes.

El posgrado tiene que ser concebido como una estrategia de desarrollo para el país y los territorios particulares, al garantizar el rescate del conocimiento ancestral, la introducción de nuevos conocimientos y tecnologías y la aplicación de fundamentos científicos a la solución de los problemas prácticos. Urge diseñar un sistema nacional de posgrados que promueva la integración y la pertinencia, vinculado a las necesidades de formación para el desarrollo del país, donde el conocimiento se comparta y se aplique, exista una valoración de los resultados del posgrado por parte de las autoridades locales y nacionales, a la vez que se reconozca el impacto en el sector productivo y de servicios, lo que coadyuvara al aumento del financiamiento para el perfeccionamiento de esta actividad.

La pertinencia social es un tema presente en la política pública en materia de Educación Superior y que genera debate académico y político constantemente, tanto a nivel nacional como internacional. Puede ser definida desde diversas perspectivas, según los intereses particulares de los actores universitarios. Existe gran cantidad de información teórica, procedimientos metodológicos, guías de medición, etc., sobre este importante aspecto.

Desde el punto de vista conceptual se reconoce que *"la pertinencia de la Educación Superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen"* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998, p. 2). Otro autor que presenta una postura similar es Tunnermann (2000), quien considera que *"el concepto de pertinencia comprende así el papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla"*. (p. 182)

En los dos conceptos manifestados se muestra un enfoque reduccionista de la pertinencia, que lo asocia únicamente a la respuesta a las demandas de la sociedad, como una relación unidireccional, de dependencia de los sectores económicos y sociales hacia las IES (Hirsch & Navia, 2019). La pertinencia así concebida sería la brecha que existe entre lo que necesita la sociedad y lo que ofrece como resultados el sistema de educación superior.

La pertinencia puede ser concebida como *"la pertinencia en educación superior se considera primordialmente en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de la educación".* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998)

En la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010 se define la pertinencia como *"la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural".* (Ecuador. Asamblea Nacional, 2010)

Siguiendo esta línea de pensamiento se reconoce que la sociedad pauta su desarrollo a partir del aporte de diversas instituciones, entre ellas las educativas, pero que se encuentra determinado por las circunstancias y el contexto. Se rescata el valor de los esquemas de desarrollo, enfocados a la necesidad de planificar, estructurar y asegurar financieramente a las instituciones vitales para el desarrollo (Abreu-Hernández & De la Cruz-Flores, 2015).

La pertinencia social de la universidad contemporánea es un concepto construido en las distintas reuniones regionales, trabajos previos y desarrollo de las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior, que se desarrollan desde la década de 1990. La pertinencia social es la congruencia entre la demanda social, la oferta de programas institucionales y los resultados transformadores obtenidos en el proceso de formación.

Ajustada a las características de los programas de cuarto nivel, se sintetiza en la capacidad de respuesta de los programas de posgrados a las demandas sociales, a través de la integración universidad-sociedad (Castellanos, 2017). Además, el posgrado debe tener impacto en el estudiante, elevando el conocimiento y las habilidades profesionales, potenciando sus niveles de desempeño para transformar la sociedad donde se desenvuelve. *"Entonces más que nunca, la educación superior debe desempeñar un papel fundamental, poniendo todos sus recursos y espíritu de independencia al servicio de lo que es pertinente para la persona y la sociedad en general".* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998)

La propuesta que a continuación se realiza, no pretende ser exclusiva, sino que es la muestra de un conjunto de lineamientos que, necesariamente, tienen que ser tomados en cuenta en el momento de hablar y valorar la pertinencia social de las IES a través de sus estudios de cuarto nivel. Se parte de reconocer que los principales conceptos sobre pertinencia social de la universidad, aportados desde la década de 1990 y mostrados en este trabajo, carecen de un enfoque complejo y dialéctico de este vínculo, al responsabilizar a la universidad por los resultados de la pertinencia social en el territorio donde se encuentra ubicada (Abreu-Hernández & De la Cruz-Flores, 2015).

En esta investigación se defiende la idea de que la sociedad y universidad, vista como una unidad dialéctica en desarrollo, tienen la responsabilidad de aportar soluciones a los principales problemas sociales que enfrentan las personas en el radio de actuación de la comunidad universitaria. No sería justo que la universidad sea la responsable de no atender situaciones problémicas que no han sido identificadas, priorizadas ni asegurada su solución a través de la asignación de recursos humanos y financieros (Poveda, et al., 2021).

Se comparte el criterio que la universidad tiene que apartarse, de una vez y por todas, de propuestas mercantilistas en la oferta académica de los estudios de posgrado, debe buscar la solución a los problemas latentes de la sociedad, desarrollando el compromiso de los estudiantes de cuarto nivel, a través de la investigación y la extensión, lo que posibilitará que la formación se impregne de actualización y sensibilidad social.

Dejando claro la visión de las estructuras (sociedad-universidad), se expresa que la relación tiene que generar un flujo constante de información y recursos, capacidades, conocimientos, tecnologías, que convierta la sociedad en

un laboratorio para la puesta en práctica de los resultados de la generación, socialización y uso del conocimiento.

Teniendo estos elementos teóricos como premisa, se procede a identificar los lineamientos para el aumento de la pertinencia social de los estudios de cuarto nivel. Es necesario reconocer que cuando se habla de sociedad, se hace referencia a las instituciones que la componen, ya sean de gobierno, productivas, de servicio, o de otra índole; sino se concretan estos lineamientos a través de las instituciones sociales se hablaría en abstracto, resultando imposible valorar su aplicación.

- La sociedad favorece la aplicación y generalización del conocimiento. La universidad acumula, genera y utiliza gran cantidad de conocimientos, ciencia y tecnología que tiene que ponerse a disposición de los verdaderos intereses sociales, si la sociedad genera espacios para la socialización de los mismos y valora acertadamente los criterios y sugerencias que provienen de la academia. A través de las instituciones que componen la sociedad brinda oportunidades para el desarrollo científico e investigativo de las IES. Las universidades desempeñan un rol protagónico en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas sociales a partir del uso del conocimiento.
- Los organismos competentes generan política pública que apoye y reconozca la importancia del conocimiento. La sociedad tiene que fomentar el reconocimiento de las mejores prácticas en materia de utilización de la ciencia y la tecnología, resaltando las instituciones sociales que apoyen a las IES y apliquen el resultado de sus investigaciones. Además, muchas instituciones pueden servir como escenario para el desarrollo de actividades de formación de cuarto nivel, lo que contribuye al vínculo con la realidad y los problemas sociales.
- La sociedad genera espacios para la formación del capital humano. Además del reconocimiento, se fomenta la práctica de compartir y socializar el conocimiento, para su posterior puesta en práctica. Por lo tanto, desde las instituciones sociales se debe apoyar los congresos, conferencias, publicaciones, etc., que aporten a este objetivo. Poner a disposición de las IES las tecnologías de punta con que cuentan para el desarrollo de la formación, sobre todo de cuarto nivel.
- La sociedad se enfoca hacia la elevación de la conciencia cultural, ética y estética de sus ciudadanos. Se genera una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano para todos los ciudadanos desde perspectivas diversas como el arte, la cultura y otras aristas del conocimiento que generen sensibilidad y bienestar humano. El aprovechamiento de los espacios públicos o las propiedades de las instituciones se pueden convertir en áreas de socialización de saberes y apreciación estética, contribuyendo a la socialización e interiorización social de este tipo de conocimientos.
- La sociedad perfecciona sus mecanismos de comunicación y retroalimentación. Las instituciones sociales mantienen mecanismos de comunicación y retroalimentación con las IES, generando datos sobre los principales problemas sociales; así como del resultado de la introducción del conocimiento y la tecnología.
- Las instituciones sociales aportan recursos para la solución de sus problemas, unidos a las IES que también son responsables de la ejecución adecuada de estos y de poner al servicio de la sociedad sus mejores recursos humanos e instalaciones.
- El sistema de Educación Superior tiene que generar criterios de evaluación ajustados y diferenciados que evalúen realmente la pertinencia social, respetando las diferencias institucionales y territoriales, así como la autonomía universitaria. La evaluación de las IES y sus programas tiene que ser sistemática, profunda y enfocada a la valoración del impacto social sostenible.
- El sistema de Educación Superior tiene que generar el reconocimiento de los programas de cuarto nivel e IES que logran una mayor contribución social. La creación de premios y reconocimientos por la labor académica y científica enfocada a la mejora de la calidad de vida y el bienestar humano tiene que convertirse en una práctica cotidiana.
- Los programas de Cuarto Nivel estructuran de manera armónica los enfoques pedagógicos, favoreciendo el vínculo con la sociedad, la aplicación del conocimiento y la solución de problemas. Por lo tanto, se favorecen las prácticas docentes que fomenten la investigación social y la solución de problemas.

Se puede apreciar el carácter general de estos lineamientos propuestos. La intención no es agotar el debate, sino enriquecerlo desde la perspectiva teórica, y aplicarlos a los modelos de gestión de las IES desde la perspectiva metodológica y práctica. Solo se pretende que sea una guía para el debate y la reflexión desde la academia e incluya a los agentes decisores de la sociedad y sus disímiles instituciones de gobierno, productivas, de servicios, etc.

CONCLUSIONES

La pertinencia social no es solamente un problema de la universidad, aunque si pareciera ser la única preocupada por ella. En la perspectiva con que se realiza esta investigación se fomenta una visión más dialéctica de la pertinencia social, comprometida con el desarrollo social, pero donde la sociedad también esté preparada y sea sensible a la importancia del conocimiento que se genera desde las IES.

La identificación de los lineamientos contribuye al desarrollo de una concepción más compleja e integral de la pertinencia social a través de los estudios de posgrados. De manera particular, los estudios de cuarto nivel deben contribuir a la puesta en práctica del conocimiento generado a partir de la solución de problemas sociales presentes y la introducción de tecnologías de punta; todo desde un enfoque sostenible y sensibilizado con la cultura y las tradiciones locales.

Los lineamientos identificados sirven como elemento de referencia a los programas de cuarto nivel para garantizar la pertinencia social del mismo. En su concepción, diseño, fundamentación, ejecución y evaluación los programas de cuarto nivel pueden tomar en cuenta estos lineamientos para identificar oportunidades para el logro de la pertinencia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu-Hernández, L., & de la Cruz-Flores, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado. Evaluación de la obviedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento. ***Perfiles Educativos***, ***37(147),*** 162-182.

Alcívar Vera, I. I., Andrade Alvarado, S. P., & Marín Gutiérrez, K. I. (2020). Eficacia de los proyectos de vinculación con la sociedad de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. ***RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad, 5(1),*** 1-10.

Alvarado-Herrera, S., González-Sandoval, G., & Paniagua-Cortés, Y. (2018). Curricular and Pedagogical Aspects to Be Taken into Account for Curriculum Redesign and Development in a Master's Program in Higher Education. ***Revista Electrónica Educare***, ***22(2),*** 1-19.

Castellanos, R. (2017). Pertinencia de la formación de postgrado en educación en el Ecuador. ***Revista RUNAE, 1***, 137-153.

Cruz-Barranda, S. S., & García-Quiala, M.B. (2012). Pertinencia e Impacto de la Educación de Posgrado como herramienta válida para la integración y el desarrollo. ***Ciencia en su PC, 3***, 18-30.

Ecuador. Asamblea Nacional. (2010). ***Ley Orgánica de Educación Superior.*** Registro Oficial 298. https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/LOES.pdf

Hirsch, A., & Navia, C. (2019). Articulaciones diversas entre las labores de investigación y de docencia según los académicos de posgrado de la UNAM. ***Perfiles Educativos***, ***41(163),*** 8-20.

Morin, E. (2003). ***Educar en la era planetaria***. GEDISA.

Núñez, J. (2002). ***Conocimiento, posgrado y sociedad. Reflexiones desde una teoría del conocimiento socialmente significativo, en posgrado: Organización y Gestión de Calidad***. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Núñez, J., Montalvo, L.F., & Pérez, I. (2006). ***La gestión del conocimiento, la Ciencia y la Tecnología en la nueva Universidad: una aproximación conceptual***. En, D. Hernández F. Benítez, Y. Sánchez y S. Manzano, ***La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la Universalización del conocimiento***. (pp. 5-20). Félix Varela.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. ***Educación Superior y Sociedad, 9(2),*** 97-113. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162

Pérez, A., Rodríguez, A., & Hinojosa-Dazza, S.M. (2019). La calidad en la educación superior ecuatoriana. Una mirada retrospectiva hacia la última década. ***Revista Estrategia y Gestión Universitaria, 7(2),*** 60-74.

Pineda-Alfonso, J. A., & Duarte-Piña, O. M. (2020). Las concepciones pedagógicas del profesorado universitario: un punto de partida para el cambio docente. ***Educación XX1, 23(2),*** 95-118.

Piña-Osorio, J., & Aguayo-Rousell, H. (2017). Ethics in Postgraduate Research. ***Revista Electrónica Educare, 21(2),*** 1-25.

Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez, I., & López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. ***Revista Complutense de Educación, 32(1),*** 41-53.

Tunnermann, C. (2000). Pertinencia Social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. ***Educación Superior y Sociedad, 11(1 y 2),*** 181-196.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

45

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GENERALES EN JÓVENES UNIVERSITARIOS PARA EL EMPRENDIMIENTO SUSTENTABLE

THE DEVELOPMENT OF GENERAL COMPETENCES IN YOUNG UNIVERSITY STUDENTS FOR SUSTAINABLE ENTREPRENEURSHIP

Zoila Pesantez[1]
E-mail: zpesantezc@ulvr.edu.ec
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6701-5483
Karla López[1]
E-mail: kclopezc@ulvr.edu.ec
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6526-0792
Rubén Paz[1]
E-mail: rpazm@ulvr.edu.ec
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0891-7396
[1]Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pesantez, Z., López, K., & Paz, R. (2021). El desarrollo de las competencias generales en jóvenes universitarios para el emprendimiento sustentable. *Revista Conrado, 17(82)*, 402-410.

RESUMEN

El emprendimiento es una política de estado promovida desde la Agenda 2030 con el fin de disminuir la desocupación existente en las economías de ingresos bajos y medios. Por ello, es necesario que los gobiernos promuevan la educación de calidad a través de la praxis de competencias que les permitan a los estudiantes asumir con éxito el empleo, sea este en dependencia o a través del emprendimiento, de allí la importancia que tiene el tema del presente estudio realizado a los estudiantes de los últimos cinco semestres de la Carrera de Economía de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, en relación al desarrollo de competencias generales en el aula o en otros escenarios. El estudio es de tipo Documental, Bibliográfico y Descriptivo, desarrollado con los métodos estadístico, analítico, sintético entre los más importantes. Como técnica se utilizó la encuesta para valorar el desarrollo de las competencias generales para el emprendimiento. Los resultados reflejan que las competencias genéricas personales son las menos desarrolladas en la carrera, entre ellas y en orden de importancia: la creatividad, capacidad de abstracción y análisis, tomar decisiones, aprendizaje autónomo y la motivación. Lo que difiere con las competencias relacionadas a los valores (apreciación de la diversidad social y cultural, la que comparte el primer lugar de mayor desarrollo junto con la organizativa (capacidad de gestión de la información), seguida por compromiso ético y solidario y actuar con servicio de ciudadanía, vocación de servicio público y equidad.

Palabras clave:

Emprendimiento, competencias generales, educación de calidad, empleo.

ABSTRACT

Entrepreneurship or independent work is a state policy that has been reinforced through the decades and it is promoted since the Agenda 2030 with the purpose of diminishing the unemployment existing in the economies of low and average incomes, for this it is necessary that the governments help out with a quality education through the praxis of professional competences (general or generic) that might allow the students assume with success in their jobs, they could be either dependent or independent, from there the importance that has this topic for the study done to the students with the last five semesters from the Career of Economy at Universidad Laica Vicente Rocafuerte in Guayaquil, in relationship to the development of general competences in the classrooms and some other settings. The study is Documentary, Bibliographical and Descriptive, developed with the statistical, analytical, synthetically methods among the most important. As technique it was used the survey to value the development of the general competences for the entrepreneurship. The results reflect that the general personal competences are the least developed in the career, among them and in order of importance we have: creativity, abstraction ability, and analysis: decision taking; autonomous learning and motivation. All of these differ from the competences related to the values (appreciation to the social and cultural diversity, which share the first place of the highest development along with the organizational competence (ability for information transmission), followed by ethical and solidary commitment that work as citizen service, service of public vocation and equity.

Keywords:

Job, independent work, professional competence, higher education.

INTRODUCCIÓN

La ruta a seguir en materia de emprendimiento hacia el 2030 la establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) quien reconoce la necesidad de buscar soluciones oportunas a uno de los graves problemas que aqueja a los países de menores ingresos per cápita en materia de "empleo" en el objetivo 8 de la Agenda 2030 sobre "Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno, productivo y el trabajo decente para todos", la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2015) ratifica la necesidad de crear empleos, debido a *"la continua falta de oportunidades de trabajo decente, la insuficiente inversión y el bajo consumo producen una erosión del contrato social básico subyacente en las sociedades democráticas: el derecho de todos a compartir el progreso. La creación de empleos de calidad seguirá constituyendo un gran desafío para casi todas las economías más allá de 2015".* (p.23)

Por ello, los países de la región están aunando esfuerzos en sus políticas económicas y sociales para promover el empleo especialmente para los jóvenes, ya que constituyen el grupo etario de mayor vulnerabilidad por el desempleo. Así también reconoce la Organización Internacional del Trabajo (2018), que *"la persistencia del desempleo y la falta de oportunidades de empleos de calidad siguen obstaculizando la búsqueda de un trabajo decente entre los jóvenes"* quienes frente a este panorama deciden incorporarse a plazas informales con bajas remuneraciones y sin protección social. Aseveración que ha sido ratificada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) quien establece que los jóvenes desempleados en el mundo sumaron alrededor de 71,1 millones en 2018, lo que eleva la tasa de paro laboral para el sector a 13,1 por ciento.

La región Latinoamérica es según la fuente anteriormente mencionada la tercera en número de jóvenes desocupados, situación que ha puesto en el debate a escala mundial a tomar medidas que asuman este desafío. Según el Informe Panorama Laboral de la Organización Internacional del Trabajo (2018), afirmó que *"la tasa de desocupación promedio en la región continúa cercana a 20% (19,6% al tercer trimestre), lo que implicó que uno de cada cinco jóvenes en busca de empleo no consigue nada, generando en ellos, desaliento y frustración por la falta de oportunidades".*

Además, la fuente antes mencionada reconoce que las mujeres constituyen otro grupo vulnerable, ya que sumado a la falta de oportunidades los salarios siguen siendo desiguales para ellas. Aunado a ello, el problema del crecimiento del endeudamiento público ha provocado en muchos países la tendencia en la disminución del gasto público, que ha ocasionado que el empleo estatal disminuya drásticamente, mandando a la desocupación a miles de personas.

Ante esta problemática y frente al fenómeno migratorio que vive la región, provoca mayor erosión en el mercado laboral, Ecuador no es la excepción, pese a que la Constitución de la República (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008) considera al trabajo como una responsabilidad del Estado y un derecho de los ecuatorianos, no es posible aún visibilizar resultados que mitiguen este problema, sino más bien el número de desempleados sigue en aumento, como lo revela la Revista Gestión Digital:

La situación laboral de los jóvenes del país no es la mejor, al menos así lo reveló un estudio del Grupo Adecco (empresa digital de marketing y comunicación). Para llegar a estas conclusiones, la empresa realizó una encuesta a jóvenes a nivel nacional de entre 18 y 30 años. Los principales resultados revelaron que 28% tiene empleo, mientras que 72% no ha encontrado todavía una posición laboral, lo que mantiene la tendencia de 2018 (Grupo Adecco, 2018).

Debido a ello, muchos países inmersos en el problema tratan de promover los llamados emprendimientos, mediante políticas fiscales de incentivo o también créditos para los emprendedores vanguardistas o que generen plazas de empleo.

De acuerdo con Rengamani & Shameem (2018), a través de una iniciativa emprendedora, el individuo aplica una serie de conocimientos, habilidades y competencias que le permiten alcanzar el objetivo perseguido.

Fagerholm, et al. (2018), señalan que los programas educativos y capacitadores, influyen de manera positiva en el favorecimiento del espíritu emprendedor y esto ha sido demostrado en trabajos previos.

Como lo manifiesta en los importantes aportes a la teoría de emprendimiento Mises (2011), identifica tres características de un emprendedor:

1. Es un evaluador. Es decir que calcula beneficios y costos numéricos, en base a los mismos realiza elecciones, y al realizarlas descubre nuevas necesidades y nuevos factores de producción. Construye imágenes de las futuras acciones que pueden realizar otros individuos que actúen en el mercado.
2. Es la de empresario, el emprendedor construye la decisión de cómo utilizar los factores, para producir mercaderías.

3. Por último, rescata que el emprendedor soporta la incertidumbre, ya que actúa en función del futuro y no conoce exactamente las acciones que otros seres humanos llevarán a cabo. (s/p)

A partir de estas características, es importante destacar el papel que la educación juega en la formación del emprendedor, se debe reconocer que han existido casos extraordinarios a escala mundial de emprendimientos exitosos sin mediación pedagógica, pero con el avance vertiginoso de la tecnología y por ende de las ciencias, cada vez más, el emprendedor necesita desarrollar competencias que le permitan mantenerse en el tiempo, ya que en muchos países de la región se registra el cierre de emprendimiento (Ferrer, 2016).

Un análisis promedio acumulado de la mortalidad de empresas creadas entre los años 2000 y 2012, permite concluir que después de tres años de creación el 26,73% de las empresas se cierran, después de siete años el 40,41% y doce años después han desaparecido el 48,14%, identificando entre algunos factores causantes de esta mortalidad: El bajo perfil del emprendedor, insuficiente planeación estratégica y de mercado, alta competencia en el mercado, deficiente planificación financiera y baja generación de valor agregado. Además, se encontró evidencia significativa de la relación entre la supervivencia y variables como el tamaño y el sector económico.

En este sentido es importante destacar que Ecuador es uno de los países que lidera en emprendimientos, lamentablemente decaen también entre un 50% y 75%, siendo las principales causas las que destaca la página digital Destino Negocio edición Ecuador sobre 8 factores por los que fracasan el 90% de las Pymes (Tabla 1):

Tabla 1. Factores por los que fracasan las Pymes en Ecuador.

Liderazgo	Muchos líderes tienen temor al delegar ciertas decisiones a los empleados, especialmente cuando factores externos repercuten en la empresa, fomentando sin querer el individualismo y no el trabajo en equipo, al tener una visión incompleta generalmente la atención siempre estará en lo que se domina.
El Equipo	En muchas ocasiones la escasa capacitación de líder no le permite reclutar el personal competente, siendo la causa principal del cierre de las empresas, se teme al asesoramiento de los expertos y mucho más al pago de salarios justos que incentiven a los trabajadores.
El mercado	Los costos de la inversión de promoción y de la investigación del mercado son vistos como gastos, además no se suelen considerar las necesidades y quejas de los clientes, lo que ocasiona la mala atención. Muchas veces falla también el no conocer el tipo de cliente específico y el plan de ventas. No se conocen las debilidades propias y las fortalezas de la competencia.
La planificación	La inexistencia de un plan de negocio con objetivos a largo plazo es la causa de desaparecer con el tiempo los emprendimientos, además si existen objetivos de corto plazo no han sido socializados con los empleados. Generalmente no se visualizan los riesgos potenciales para prevenirlos.
La operación	Los procesos productivos no están definidos, ni organizados; lo que ocasiona altos niveles de desperdicios por el mal manejo de inventarios, altos costos por retrabajos y errores, escasa capacidad de técnica para reclutar el personal idóneo, deficientes controles de calidad o exageración de ellos. Lo que es peor que los problemas se esconden o se resuelven tardíamente.
Proveedores	Erróneamente se escoge a los proveedores por la amistad, intuición o por el precio de los productos y no se los evalúa o se les hace un seguimiento. Es importante mantener buenas relaciones con los proveedores (pagos oportunos). Así también puede ocasionarse la inmovilización de capital por el alto stock, altos gastos de mantenimiento y pérdidas por la obsolescencia de productos.
Resultados	La falta de gestión de indicadores o el cumplimiento de objetivos lleva a que los resultados se vayan visualizando intuitivamente por parte del dueño del emprendimiento por comentarios de los mandos medios. En tanto que en los micro-emprendimientos los costos fijos no se contabilizan en los costos totales, lo que da una visión errónea de la rentabilidad del emprendimiento.
Mejora continua	Los problemas se van resolviendo como se presentan, sin ninguna estrategia que permita la mejora continua del emprendimiento, sin un análisis prolijo de los acontecimientos y de las tendencias.

Ante esta situación los gobiernos deben priorizar la educación de calidad como un objetivo relevante para la solución al desempleo, el talento humano requiere de habilidades cada vez de mayor cognición para sumir el reto de conseguir y mantener un empleo de calidad. Y mucho más si lo que se quiere es emprender con ideas innovadoras, donde la creatividad, las relaciones interpersonales y sobre todo el conocimiento y desarrollo de competencias laborales sean la fortaleza en la educación superior. En este sentido Ecuador como muchos países de la región, ya lo promueve en sus Constituciones como un derecho de las personas a lo largo de la vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado y condición indispensable para el buen vivir, y ratifica en:

Artículo 27 La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el

conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

En este sentido se presenta la investigación El desarrollo de las competencias generales para el emprendimiento: Una perspectiva de los estudiantes de la Carrera de Economía de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.

DESARROLLO

El enfoque por competencias en la educación se remonta a los años 20 del siglo pasado, y es el profesor McClelland de la Universidad de Harvard que a través de un artículo cuestiona los exámenes académicos frente al fracaso o éxito que tienen los estudiantes en la vida laboral, y sostenía que no siempre el primero de la clase era el que mayor éxito tenía en el trabajo. A partir de ahí el término competencia fue estudiado por un sinnúmero de investigadores a escala mundial y fueron Estados Unidos de Norte América y Europa quienes dieron pasos importantes en esta materia. El término fue ligado al empleo, a la academia y al gobierno como una política de estado.

Sin duda alguna, los modelos basados en competencias, tienen en común que van dirigidos a mejorar los resultados de las empresas a través del perfeccionamiento de los empleados, pero para ello se requiere el compromiso de las Instituciones de Educación Superior (IES), afín de ser coherentes con el principio de movilidad que facilitan los llamados "créditos" y de la educación continua, que permita a los jóvenes y adultos desarrollarse en el ámbito personal y profesional, en un proceso que debe durar toda la vida a fin de que no se produzca la desactualización de los conocimientos que es la causante en gran medida del desempleo.

En este sentido el Consejo de Educación Superior en el Reglamento de Régimen Académico de Ecuador en el Articulo 3 sobre Objetivos- sostiene en el literal d. ***"Articular la formación académica y profesional, la investigación científica, tecnológica y social, y la vinculación con la colectividad, en un marco de calidad, innovación y pertinencia".*** (Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2013)

El desarrollo de las competencias es sin duda alguna un reto de las instituciones de educación de calidad, éstas se relacionan con los términos :pericia, aptitud, idoneidad, capacidades, destrezas, habilidades o cualidades internas que los estudiantes han desarrollado a lo largo de los estudios y han sido definidas por un sinnúmero de autores, entre los que se destaca: la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2002), en el documento DESECO (Definition and Selection of competentes) como ***"la habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas".***

Viloria (2017), propone la necesidad de trabajar con los docentes una serie de competencias que le faciliten la enseñanza sobre el emprendimiento para la innovación, en las que se incluyen competencias empresariales (iniciativa empresarial, capacidad de trabajo en equipo, y percepción de riesgos), actitudes y atributos (creatividad, responsabilidad social y liderazgo) y competencias tecnológicas. Las universidades están llamadas a responder a las necesidades laborales a través del proceso de aprendizaje para de alcanzar la formación del perfil emprendedor social, en donde se promueva la creatividad e innovación.

Promover competencias se traduce en el actuar de la persona en los cinco elementos de las competencias que Almaguer Mojena (2014), manifiesta y que se relacionan con estos elementos:

- Saber: conocimientos técnicos desarrollados en la institución.
- Saber Hacer: habilidades técnicas, sociales, cognitivas, etc. que permiten poner en práctica los conocimientos.
- Saber Estar: actitudes acordes al medio al que se deban desenvolver los jóvenes (normas, valores, cultura).
- Querer Hacer: motivación y responsabilidad de los jóvenes al realizar comportamientos propios de la competencia.
- Poder Hacer: la capacidad personal y el grado de favorabilidad del medio.

Es relevante distinguir a las competencias específicas que se relacionan con la profesión de las competencias genéricas, llamadas también transversales o generales, que están asociadas a los conocimientos, valores, habilidades y destrezas que permitirán a los estudiantes asumir de mejor manera las actividades laborales. Las competencias sean estas específicas o generales requieren de praxis en el aula o fuera de ella a través de las llamadas actividades académicas, pero hay una diferencia entre los dos tipos de competencias y es que las generales deben ser asumidas indistintamente por todas las asignaturas.

El término empleabilidad está estrechamente ligado a competencia, una persona que disponga de ellas estará en capacidad de mantenerse empleado a lo largo de su vida. Sin embargo, la tecnología y el avance de la ciencia

han generado cambios profundos en el mercado laboral, que hoy más que nunca se caracteriza por su dinamismo, donde entran y salen trabajadores capacitados en busca de mejores oportunidades.

El desarrollo de las competencias generales se vincula a una formación profesional integral, en la cual no sólo se toma en cuenta los conocimientos, sino cómo éstos se aplicarán en la actividad laboral. Para ello, se requiere que se complementen los conocimientos y habilidades de la persona con el desempeño que requiere la empresa, es decir, no sólo tiene que poseer la competencia, sino, aplicarla.

Según González & Wagenaar (2006), se identifican treinta competencias genéricas clasificadas en tres categorías: competencias instrumentales, interpersonales y sistemáticas (Tabla 2).

Tabla 2. Competencias genéricas.

Competencias instrumentales	Competencias que tienen una función instrumental Habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas. Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información. Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.	1. Capacidad de análisis y síntesis. 2. Capacidad de organizar y planificar. 3. Conocimientos generales básicos. 4. Conocimientos básicos de la profesión. 5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua. 6. Conocimiento de una segunda lengua. 7. Habilidades básicas de manejo del ordenador. 8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas). 9. Resolución de problemas. 10. Toma de decisiones.
competencias interpersonales	Competencias que facilitan los procesos de interacción social y cooperación. Capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético.	1. Capacidad crítica y autocrítica. 2. Trabajo en equipo. 3. Habilidades interpersonales. 4. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar. 5. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. 6. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. 7. Habilidad de trabajar en un contexto internacional. 8. Compromiso ético.
Competencias sistemáticas	Destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Las competencias sistemáticas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.	9. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. 10. Habilidades de investigación 11. Capacidad de aprender. 12. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. 13. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). 14. Liderazgo 15. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. 16. Habilidad para trabajar de forma autónoma. 17. Diseño y gestión de proyectos. 18. Iniciativa y espíritu emprendedor. 19. Preocupación por la calidad. 20. Motivación de logro.

Fuente: González & Wagenaar (2006).

Guerrero, et al. (2016), indican que las competencias transversales que contribuyen a la formación en emprendimiento suelen ser:

- Instrumentales, como pueden ser la comunicación oral, toma de decisiones, resolución de problemas, o los conocimientos tecnológicos.
- Interpersonales, como son el trabajo en equipo, creación de redes de contactos, cooperación y diálogo con otras personas, ética, o el compromiso y responsabilidad social.
- Sistemáticas, como, por ejemplo, la identificación de retos y oportunidades, diseñar nuevos productos/servicios, gestión, planificación, o la comercialización.

Se han elegido cuatro subgrupos de competencias generales: 1. Competencias genéricas personales; 2. Competencias genéricas relacionadas con valores 3. Competencias genéricas vinculadas al conocimiento; 4. Competencias genéricas organizativas

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio fue de tipo Documental, Bibliográfico y Descriptivo. Se utilizaron los métodos estadísticos, analítico-sintético entre los más importantes. Como técnica se utilizó la encuesta dirigida a los estudiantes de los últimos semestres de la Carrera de Economía, cuyo objetivo fue: valorar el nivel de desarrollo de las competencias genéricas para el emprendimiento según apreciaciones de los estudiantes de la Carrera de Economía, a partir de una escala cuali-cuantitativa.

Población

Según Murray, & Larry (2005) el tamaño adecuado de la muestra para una encuesta relativa a una población finita está determinado en gran medida por:

1. Prevalencia estimada de la variable considerada (en este caso fue el número de estudiantes matriculados en los últimos cinco semestres de la carrera de Economía de la ULVR).
2. Nivel de significación (α) o de confianza (1-α); y,
3. Margen de error aceptable. (En Economía y en las demás ciencias sociales suele aceptarse márgenes entre el 1% al 10%).

Se tomó como población a todos los estudiantes matriculados en el periodo lectivo 2019A a partir del quinto semestre de la carrera de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, que suman un total de 151 estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan provienen de la aplicación de la encuesta dirigida a los estudiantes de los últimos cinco semestres del periodo 2019A, y cuyo objetivo es la valoración del nivel de desarrollo de las competencias genéricas para el emprendimiento de los estudiantes en la Carrera de Economía de la Facultad de Ciencias Sociales y Derecho

En la aplicación del instrumento se pudo encuestar a 118 discentes, a continuación, se muestra un resumen de los resultados obtenido (Tabla 3).

Tabla 3. Resumen de resultados.

Competencias	Indicadores	Nivel en que se ha desarrollado en la carrera de Economía										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Competencias genéricas personales	Capacidad de abstracción y de análisis	2				2	11	22	43	36	2	118
	Aprendizaje autónomo	2					6	18	41	42	9	118
	Creatividad	4				4	14	39	23	25	9	118
	Adaptación a nuevas situaciones	2				2	3	12	39	33	27	118
	Capacidad para tomar decisiones oportunas	2				2		32	41	28	13	118
	Habilidad para el trabajo bajo presión	2						9	55	38	14	118

Competencias genéricas relacionadas con valores	Motivación	2				3		23	49	30	11	118
	Compromiso ético y solidario	4						4	38	52	20	118
	Actuar con vocación de servicio a la ciudadanía	2				2		4	47	39	24	118
	Valoración del medio ambiente y la biodiversidad	2		2		2		11	30	44	27	118
	Apreciación de la diversidad social y cultural	2					2		40	55	19	118
Competencias genéricas vinculadas al conocimiento	Capacidad de comunicación oral y escrita	2					2	8	43	43	20	118
	Capacidad de analizar la realidad regional, nacional e internacional	2				2		17	39	40	18	118
	Conocimiento del método científico	2				2	2	12	41	40	19	118
	Comunicación digital (redes)	2			2		2	10	52	38	12	118
Competencias genéricas organizativas	Capacidad de cooperar y trabajar en equipo	2			2			18	30	48	18	118
	Habilidades de dirección y liderazgo	2			2			6	38	48	22	118
	Capacidad de organización y planificación	2			2	2	6		36	46	24	118
	Capacidad de gestión de la información	2			2				46	48	20	118

Cerca del 70% de la muestra considera que el proceso de la capacidad de abstracción y análisis fue desarrollado con éxito en el transcurso de la carrera de Economía por los diferentes profesores de las asignaturas. En tanto que un 30% afirma que el avance fue medianamente importante, en contraste con un 2% que lo considera casi nulo. Además, la muestra indica que, en el transcurso de la carrera, los docentes favorecieron el aprendizaje autónomo en un porcentaje cercano al 80%, en tanto que la diferencia manifiesta no estar de acuerdo con el avance, y un 2% lo supone casi nulo.

- El desarrollo de la competencia: creatividad es considerada efectivo por la muestra en un 48%, en tanto que otro porcentaje igual lo considera medianamente efectivo y un 4% sin desarrollo alguno. La muestra respalda el desarrollo de la competencia personal: adaptación a nuevas situaciones en un alto porcentaje, superior al 80%, en tanto que un grupo mayor al 10% lo cree medianamente desarrollado y un 2% nulo.
- La capacidad para tomar decisiones fue considerada como una competencia desarrollada efectivamente en la carrera en un porcentaje cercano al 70%, en tanto que casi un tercio de la muestra piensa que fue medianamente desarrollado y un 2% nulo. En tanto, más del 90% de la muestra indica que la competencia: Habilidad para el trabajo bajo presión fue trabajada en la carrera efectivamente, en tanto que menos del 10% considera que medianamente y un 2% la supone nula.
- Cerca del 80% de la muestra concluye que se desarrolló la competencia: motivación en el transcurso de la carrera, en tanto que más del 20% indica que fue medianamente desarrollada, en disparidad con un 2% que la considera nula. Mientras más del 90% de la muestra afirma que en el transcurso de la carrera se trabajó con eficacia la competencia: compromiso ético y solidario, en discrepancia a un 7% que la considera medianamente desarrollada y nula.
- Alrededor del 90% de la muestra considera que en la carrera de Economía se desarrolló con eficacia la competencia: actuar con vocación de servicio a la ciudadanía, en contraste con un 7% que medianamente y nulo. Casi el 90% de la muestra coincide en que el desarrollo de la competencia: Valoración del medio ambiente y la biodiversidad ha sido favorable, en tanto que un 11% lo considera medianamente aceptable y un 3% nulo.
- Más del 90% de la muestra considera que el desarrollo de la competencia: Apreciación de la diversidad social y cultural ha sido efectiva, en contraste con un 4% que lo considera medianamente y nulo el avance. El 90% de la muestra afirma que el desarrollo de la competencia: Capacidad de comunicación oral y escrita ha sido efectiva, en tanto que un 10% lo considera medianamente y nulo su avance.
- La muestra considera que el desarrollo de la competencia: Capacidad de analizar la realidad regional, nacional e internacional ha sido efectivo en más del 80%, en tanto que menos del 18% lo considera medianamente aceptable y nulo.

- Más de las tres cuartas partes de la muestra considera que el desarrollo de la competencia: Conocimiento del método científico ha sido favorable, en contraste con un 15% restante que lo considera medianamente efectivo y nulo.
- Cerca del 90% de la muestra coincide en que el desarrollo de la competencia: comunicación digital (redes) ha sido efectivo, en tanto que el porcentaje restante lo considera medianamente efectivo y nulo su avance.
- Más de la tercera parte de la muestra cree que el desarrollo de la competencia: capacidad de cooperar y trabajar en equipo ha sido efectivo, en tanto que el porcentaje restante lo considera medianamente efectivo y un 2% nulo.
- Más del 90% de la muestra en estudio considera que el desarrollo de la competencia: Habilidades de dirección y liderazgo ha sido efectivo, en tanto que un pequeño porcentaje lo considera medianamente y nulo. En tanto, el 90% de la muestra consultada coincide en que el desarrollo de la competencia: Capacidad de organización y planificación ha sido efectivo, en tanto, que una décima parte lo considera medianamente aceptable y nulo.
- Cerca de la totalidad de la muestra considera que el desarrollo de la competencia: Capacidad de gestión de la información ha sido efectivo en el proceso enseñanza aprendizaje, lo que difiere con un 4% que lo considera medianamente efectivo y nulo.

CONCLUSIONES

El emprendimiento visto como una alternativa de solución a la escasez de empleo debe ir acompañado de una educación de calidad que propicie la práctica en todas las asignaturas de las competencias genéricas, a través de actividades que las consoliden, a fin de que los estudiantes puedan asumir su vida personal y laboral con éxito.

A percepción de los discentes de la carrera de Economía, coinciden en un alto porcentaje, que el desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas que se les imparte en el aula y en otros escenarios han sido favorables, especialmente las competencias relacionadas con valores. Sin embargo, queda la tarea de potenciar dentro de ésta la creatividad. Como también la capacidad de abstracción y capacidad para tomar decisiones conjuntamente con el grupo minoritario que consideran no adecuado el desarrollo de las competencias llamadas también laborales.

En este sentido, es fundamental el papel decisivo que tienen todos los docentes, con el objetivo de propiciar una educación integral y por ende de calidad para la empleabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almaguer Mojena, M. L. (2014). Estrategia de capacitación para desarrollar competencias laborales. https://www.gestiopolis.com/estrategia-de-capacitacion-para- desarrollar-competencias-laborales/

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). ***Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible***. CEPAL. http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.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. Consejo de Educación Superior. (2013). ***Reglamento de Régimen Académico de Ecuador***. http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos_Expedidos_CES/codificacin%20del%20reglamento%20de%20rgimen%20acadmico.pdf

Fagerholm, F., Hellas, A., Luukkainen, M., Kyllönen, K., Yaman, S., & Mäenpää, H. (2018). Designing and implementing an environment for software start-up education: Patterns and anti-patterns. ***Journal of Systems and Software, 146***, 1-13.

Ferrer, M. (2016). Innovación y diseño organizacional. ***Revista Venezolana de Gerencia, 21(73)***, 190-192.

González, J Y., & Wagenaar, R. (coords) (2006). ***Tuning Educational Structures in Europe***. Universidad de Deusto.

Grupo Adecco. (2018). ***Situación Laboral de los Jóvenes en Ecuador***. http://revistagestion.ec/economia-y-finanzas-analisis/el-panorama-laboral-aun-es-complejo-para-los-jovenes-en-ecuador

Guerrero, M., Urbano, D., Ramos, A. R., Ruiz Navarro, J., Neira, I., & Fernández Laviada, A. (2016) ***Observatorio de Emprendimiento Universitario en España.*** Crue Universidades Españolas-RedEmprendia-CISE.

Mises, L. (2011). ***La Acción Humana: Tratado de Economía***. Unión Editorial.

Organización Internacional del Trabajo. (2018). ***Resumen ejecutivo Panorama Laboral 2018 América Latina y el Caribe.*** OIT. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_654969.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. *Summary of the final report Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. OCDE.

Rengamani, J., & Shameem, A. (2018), Inevitability of the entrepreneurial skills among the mechanical engineering students in Chennai - an empirical study. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology, 9(7),* 1455-1463.

Viloria, H. (2017) Desarrollo de competencias emprendedoras en docentes de universidades públicas autónomas. *Revista Encuentros, 1(15),* 133-146.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

EXPERIENCIAS DE ENSAYO ARGUMENTATIVO PARA FORTALECER COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

ARGUMENTATIVE ESSAY EXPERIENCES TO STRENGTHEN INVESTIGATIVE COMPETENCIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS

María Elena Pacherres Valladares[1]
E-mail: mariapacherres0911@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4060-5085
Juan Carlos Zapata Ancajima[2]
E-mail: jc_unp@hotmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5970-2029
Jessica Alcira Vélez Guaylupo[3]
E-mail: jessivel21@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/.0000-0003-0586-488X
Blas Enrique Tumi Antón[4]
E-mail: blas_tumi@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6171-7492)
[1] Institución Educativa Pública Juan de Mori. Piura. Perú.
[2] Universidad Nacional de Piura. Perú.
[3] Institución Educativa Pública Sagrado Corazón de Jesús. Piura. Perú.
[4] Institución Educativa Pública Hermanos Meléndez. Piura. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pacherres Valladares, M. E., Zapata Ancajima, J. C., Vélez Guaylupo, J. A., & Tumi Antón, B. E. (2021). Experiencias de ensayo argumentativo para fortalecer competencias investigativas en estudiantes de secundaria. *Revista Conrado, 17(82)*, 411-417.

RESUMEN

La investigación se planteó con el objetivo de proponer la implementación de un Programa de Ensayo Argumentativo (ENARI) para fortalecer competencias investigativas en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa de Catacaos, en Piura (Perú). Se desarrolló desde el enfoque cuantitativo, modalidad descriptiva propositiva y diseño transversal descriptivo simple. Se seleccionó una muestra de 96 estudiantes, a quienes se les administró un cuestionario que midió cinco competencias investigativas. En los resultados, se determinó que un poco más de la mitad de estudiantes (54,2%) tienen un bajo nivel de competencias investigativas, presentando mayor dificultad en las competencias para recoger y analizar datos (57,3%), para plantear un problema de investigación (56,2%) y para interpretar resultados (55,2%). En base a estos resultados, se diseñó un programa didáctico basado en la elaboración de un ensayo argumentativo que sistematizó, en quince talleres de aprendizaje, experiencias formativas de planificación, textualización y evaluación textual argumentativa, integrando en cada uno, actividades significativas para que las estudiantes aprendan a observar, plantear un problema, recoger y analizar datos, interpretar resultados y escribir. Se concluyó que, el Programa ENARI constituye una estrategia didáctica que ayuda a fortalecer de manera constructiva las competencias investigativas en estudiantes de educación secundaria.

Palabras clave:

Argumentación, competencia, competencias investigativas, ensayo argumentativo.

ABSTRACT

The research was proposed with the objective of proposing the implementation of an Argumentative Essay Program (ENARI) to strengthen investigative competencies in fifth grade high school students from an educational institution in Catacaos, in Piura (Peru). It was developed from the quantitative approach, propositional descriptive modality and simple descriptive cross-sectional design. A sample of 96 students was selected, who were administered a questionnaire that measured five research competencies. In the results, it was determined that a little more than half of the students (54.2%) have a low level of investigative competences, presenting greater difficulty in the competencies to collect and analyze data (57.3%), to propose a research problem (56.2%) and to interpret results (55.2%). Based on these results, a didactic program was designed based on the elaboration of an argumentative essay that systematized, in fifteen learning workshops, formative experiences of planning, textualization and argumentative textual evaluation, integrating in each one, meaningful activities so that the students learn to observe, pose a problem, collect and analyze data, interpret results, and write. It was concluded that the ENARI Program constitutes a didactic strategy that helps to constructively strengthen investigative competencies in secondary education students.

Keywords:

Argumentation, competence, investigative competences, argumentative essay.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias investigativas debe ser uno de los principales ejes en la formación académica de la educación básica; sin embargo, los rankings en la actividad de investigación identifican al Perú con un bajo nivel de producción científica, producto de la poca inversión en investigación (0,08% del PBI) (Almeida, 2019). Esta situación trasciende sobre la formación académica de los estudiantes y sus logros de aprendizaje plasmados en los resultados referidos por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del Ministerio de Educación de Perú.

Se sabe que los sistemas educativos de varios países siguen dando énfasis a la formación cognitiva memorística y no le prestan suficiente atención al desarrollo de competencias investigativas (D'Olivares & Casteblanco, 2019); en las experiencias formativas de educación básica, no se estimula la investigación científica en los estudiantes, esta actividad se asume de manera bastante superficial y, en algunos casos, improvisada.

La realidad problemática antes expuesta también se identificó en la Institución Educativa Juan de Mori del distrito de Catacaos, en Piura (Perú), donde se observó que las estudiantes tienen poca disposición y habilidades para hacer investigación científica, presentando dificultades para investigar utilizando herramientas del método científico y de presentación formal de trabajos académicos.

Son diversos los estudios que coinciden con el deficiente nivel de logro en las competencias investigativas de los estudiantes. En Cajicá (Colombia), Navia (2016), evidenció que los estudiantes tienen dificultad en la competencia investigativa; en el planteamiento de preguntas e hipótesis, en la argumentación de resultados; en Venezuela, Infante (2017), determinó que los estudiantes no tienen motivación para investigar, no desarrollan la noción de cómo y dónde hacer investigación; no conocen el método científico, ni la manera adecuada de redactar informes o trabajos sencillos.

En Medellín (Colombia) Oquendo (2019), encontró que un grupo de estudiantes de primaria también tienen bajo nivel de logro en competencia investigativa. En Perú, Llanquiche (2015), en Arequipa, identificó que no se inicia a los estudiantes en competencias investigativas, por lo que su actitud hacia la investigación es negativa; García ,et al. (2018), en Puno, refieren que la mayoría de estudiantes que ingresan a la universidad tenían un nivel deficiente de habilidades investigativas (observación, descripción e interpretación); por último, Barturén (2019), en Lambayeque (Perú), destacó que estudiantes de secundaria tienen habilidades investigativas deficientes: en descubrir problemas de la realidad, en redactarlos según normas, en articular ideas, conceptos, teorías o en plantear soluciones ante un problema.

Las competencias investigativas, se enmarcan dentro del enfoque socioformativo desarrollado por Tobón (2006), que propuso que la formación integral del ser humano, ***"basada en el saber conocer, el saber hacer y el saber ser"*** (p. 23) o formación por competencias. Las competencias investigativas, integran conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en diferentes experiencias de una actividad investigativa (Olazábal & Águila, 2020); implica la movilización de saberes conceptuales (saber conocer), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser) que, en conjunto, permiten la creación y producción de conocimientos científicos. En la formación de estudiantes de educación secundaria, son cinco las competencias investigativas que deben promoverse: observación, planteamiento de un problema, recojo y análisis de datos/información, interpretación y escritura académica (Muñoz, et al., 2005). En los años siguientes, otros autores sumaron otras competencias investigativas (Rivas, 2011).

Por tanto, la competencia investigativa supone el uso de operaciones mentales complejas para observar, preguntar, experimentar, sistematizar e interpretar, escribir (Colina, et al., 2021). Por eso, se puede desarrollar a través de distintas estrategias, siendo una de ellas la elaboración de ensayos argumentativos. Por ello, el programa ENARI (Ensayo Argumentativo para la Investigación), planteó un conjunto de eventos educativos replicables (Popham, 1967, citado por Quinn & Kim, 2017), que faciliten condiciones y herramientas para que los estudiantes realicen actividades relacionadas con la elaboración de un ensayo que haga posible el fortalecimiento de competencias investigativas. Se prevé que, a través de la experiencia de elaboración de un ensayo, los estudiantes tendrán la oportunidad para la búsqueda de información, la exploración de fuentes bibliográficas, la formulación de objetivos, hipótesis, el manejo de citas y referencias bibliográficas, la sistematización de información, considerando normas de presentación formal, entre otras.

En el ámbito escolar, el ensayo es un género discursivo en la que el escritor fundamenta sus propias reflexiones frente a un determinado tema (Pastene, et al., 2016). Es el texto que más se trabaja para dinamizar el desarrollo de capacidades cognitivas en los estudiantes y, en especial, para promover capacidades crítico-reflexivas y argumentativas; su elaboración favorece positivamente las habilidades de escritura argumentativa (Casado, et al, 2021). Su elaboración considera tres etapas: planificación, textualización y revisión, asumiendo la estructura basada

en el modelo textual de Van Dijk (1992) (superestructura, macroestructura y microestructura), y siguiendo los pasos propuestos por la teoría pragma-dialéctica de Eemeren & Grootendorst (1992). La elaboración de un ensayo es de fundamental utilidad en el desarrollo de competencias, entre ellas las investigativas.

La investigación se hace necesaria porque la experiencia determinó que los estudiantes de educación secundaria de Perú, en específico de Piura, alcanzan poco nivel de logro en su competencia investigativa, lo que conllevó a inferir que no se está atendiendo suficientemente con estrategias apropiadas para que aprendan a investigar. Asimismo, se hace relevante, porque la competencia investigativa debe desarrollarse en todo estudiante, porque la necesita para explorar, recoger, procesar y sistematizar información que le permita aprender. En educación secundaria, todas las áreas curriculares exigen que el estudiante sepa investigar, requiere de esta competencia para lograr mejores aprendizajes. En este sentido, es de suma importancia, implementarla con herramientas y recursos para que aprenda a investigar.

Lo anterior, conllevó a plantear como objetivo general de investigación: Proponer la implementación del programa ENARI para fortalecer las competencias investigativas en las estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Juan De Mori de Catacaos (Piura). Para ello, se midió el nivel de logro de las competencias investigativas, se fundamentó las variables y se diseñó y validó el programa ENARI.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló considerando los fundamentos y orientaciones del enfoque cuantitativo no experimental. El tipo o modalidad de estudio que se asumió fue el descriptivo propositivo, porque, primero, se observó y midió la variable: competencias investigativas, a través de un cuestionario aplicado a una muestra de 96 estudiantes procedentes de cinco secciones de quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Juan De Mori del distrito de Catacaos, región Piura (Perú); segundo, se procedió a diseñar una propuesta didáctica, sistematizando la fundamentación teórica del programa basado en la elaboración de un ensayo argumentativo, e implementando y validando quince talleres orientados hacia el fortalecimiento de competencias investigativas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el estudio se observa que, de 96 estudiantes encuestadas, el 54,2% (52) se encuentra en nivel bajo, con una tendencia hacia el nivel medio (38,5% / 37). Por dimensiones, el comportamiento fue similar, identificándose un mayor porcentaje de estudiantes con dificultad en: la recolección y análisis de datos (57,3% / 55), en el planteamiento de un problema (56,2% / 54) y en la interpretación de resultados (55,2% / 53). Se distingue que la mayoría de estudiantes que culminan educación secundaria no han logrado suficiente habilidad para hacer una investigación, presentando limitaciones en aspectos, que resultan claves al momento de hacer un trabajo académico (Tabla 1).

Tabla 1. Nivel de competencias investigativas de las estudiantes, según dimensiones.

Dimensiones / variable (%)	Bajo	Medio	Alto	Total
Comp. para observar	47,9	43,8	8,3	100,0
Comp. para plantear un problema	56,2	36,5	7,3	100,0
Comp. para recolectar y analizar datos	57,3	36,5	6,3	100,0
Comp. para interpretar resultados	55,2	36,5	8,3	100,0
Comp. para escribir	52,1	38,5	9,4	100,0
Competencias investigativas	54,2	38,5	7,3	100,0

Nota: Los datos corresponden al cuestionario para medir competencias investigativas administrado a estudiantes de quinto de secundaria de la IE. Juan de Mori, Catacaos, 2020.

El programa ENARI, asumió como soporte epistemológico, el racionalismo crítico de Popper, dado que constituye una manera de pensar, basada en la disposición para exponer y escuchar argumentos críticos, lo que se puede lograr a través de la experiencia con ensayo argumentativo. En la sistematización de los talleres y actividades para elaborar un ensayo argumentativo se consideró tres teorías del texto: el modelo textual de Van Dijk (1992), que planteó que un texto argumentativo tiene una estructura que incluye: una superestructura (macro estructuras globales), una macro estructura (relacionada con la semántica y la pragmática) y una micro estructura (macro estructuras específicas); el modelo cognitivo de Flower & Hayes (1980) que, tiene entre sus aportes el proceso de escritura que establece que para escribir un ensayo se tiene que planificar, redactar y revisar. Por último, la teoría pragma-dialéctica de Van Eemeren & Grootendorst (1992), que sostiene que la argumentación, “es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista”; incluye cuatro etapas: confrontación, apertura, argumentación y conclusión.

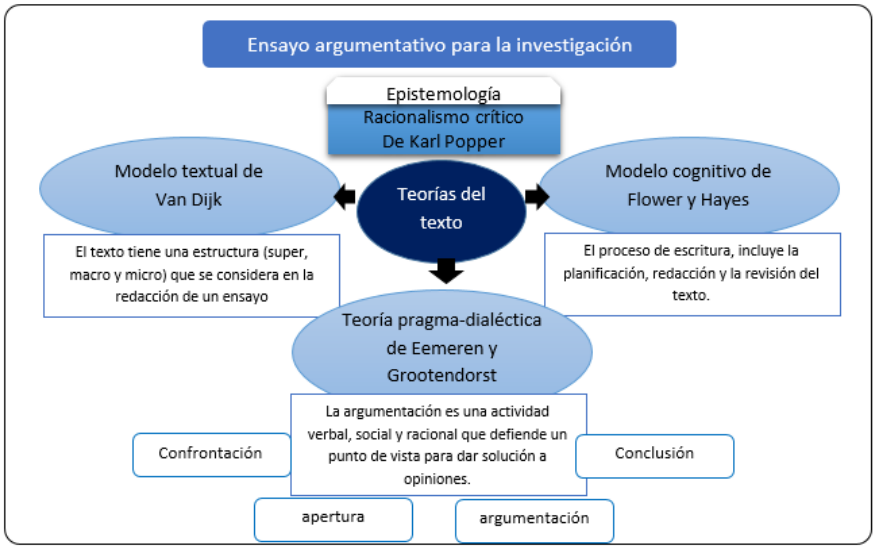


Figura 1. Ensayo argumentativo para la investigacion.

El programa ENARI propone una (Figura 1) secuencia de quince actividades de aprendizaje para que las estudiantes aprendan a elaborar un ensayo argumentativo sobre uno de los problemas más recurrentes de su entorno, asumiendo tres etapas: planificación, textualización y evaluación. Su propósito fue que las estudiantes, desarrollen competencias investigativas.

En este sentido, se planteó que la elaboración de un ensayo permitirá que las estudiantes aprendan a identificar problemas de su entorno, a buscar y usar fuentes de información, a formular un problema y objetivos, a recoger y analizar datos e información, a interpretar y discutir resultados, a formular conclusiones, a redactar considerando normas y criterios académicos, entre otros. Es decir, el ensayo dinamizará la actividad cognitiva de las estudiantes para que vivencien el desarrollo de capacidades y habilidades investigativas, en la perspectiva de que sean capaces de reconocer, explicar, comprender o transformar los problemas de su realidad social o natural.

El diagrama resume la estructura y propósito del programa propuesto:

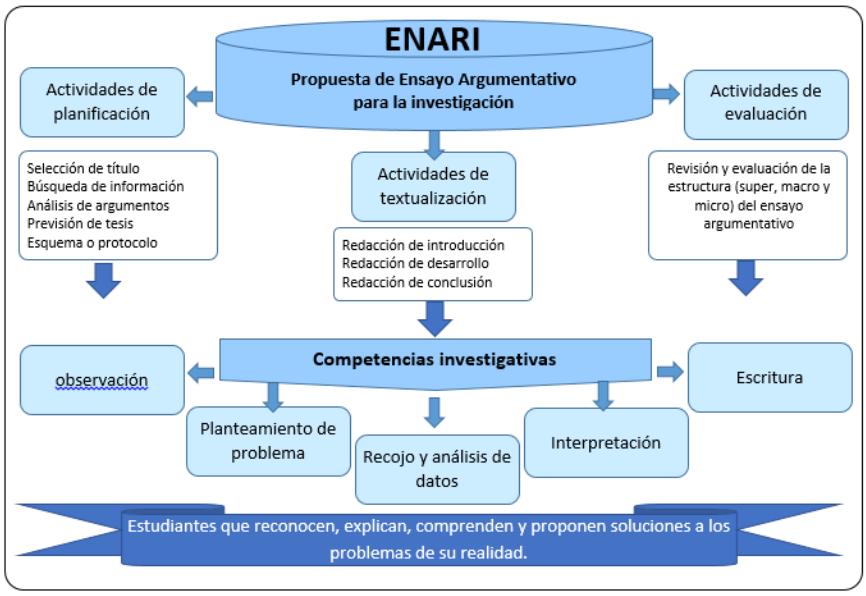


Figura 2. Propuesta de Ensayo Argumentativo para la investigación.

La propuesta (Figura 2) se articuló en tres etapas: en la planificación del ensayo, se plantearon actividades para la selección de un tema, la búsqueda de información, el análisis de argumentos, la previsión de la tesis y la estructura del ensayo; en la textualización, se propuso actividades sobre tipos de argumentos, redacción académica, redacción de cada parte del ensayo (introducción, argumentación, contra argumentación, conclusiones y referencias); en la revisión, se planteó actividades de revisión de la estructura, organización y gramática del ensayo argumentativo.

El programa ENARI se validó mediante la validez de contenido por juicio de expertos. Participaron cinco profesionales especialistas, quienes revisaron y evaluaron su pertinencia, relevancia y claridad. En el promedio de las puntuaciones asignadas, se detectó que el programa tiene una buena validez (91,32 puntos), por lo que quedó comprobado que está elaborado de manera adecuada y consistente y que tiene un contenido que ayuda a orientar el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes.

En el estudio se demuestra que las estudiantes de quinto de secundaria de la institución educativa investigada, tienen un bajo nivel de competencias investigativas, resultados que ratifican la problemática identificada por algunos estudios internacionales (Navia, 2016; Infante, 2017; y Oquendo, 2019), quienes en sus investigaciones encontraron que los estudiantes de educación básica tienen un deficiente desempeño en actividades inherentes a las competencias investigativas, se destaca que tienen débil motivación para la investigación, desconocen el método científico, no tienen habilidad para elaborar un plan de investigación, ni para ejecutar las acciones propias de una investigación (planteamiento de preguntas e hipótesis, redacción de informes).

En la misma perspectiva hay investigaciones nacionales (Llanquiche, 2015; Barturén, 2019), que han corroborado que en las instituciones educativas de Perú, los estudiantes de secundaria no desarrollan experiencias de investigación formal, lo que conlleva a que nivel de logro en competencias investigativas sea deficiente. La evidencia es que no se está promoviendo la actividad de investigación científica o simplemente se le esta ignorando.

Los que sucede es que la educación formal, sigue siendo conservadora, repetitiva, poco innovadora (D'Olivares & Casteblanco, 2019), no se están integrando estrategias didácticas que promuevan prácticas escolares que desarrollen competencias investigativas. A pesar que el enfoque socio-formativo por competencias (Tobón, 2006) lleva unos años de difusión, es aún débil su aplicación dentro de los contextos educativos, hay esfuerzos por construir competencias en los estudiantes, pero los resultados aún son insuficientes.

Es aún lenta la consolidación de los fundamentos y orientaciones didácticas del enfoque constructivista en las experiencias áulicas. En el caso, de la formación escolar en investigación científica, los planteamientos de Piaget (actividad cognitiva para la adquisición y asimilación), de Bruner (actividades orientadas al descubrimiento), de Ausubel (actividades basadas en el aprendizaje significativo) y de Vygotsky (actividades que consideren el contexto y la zona de desarrollo próximo), siguen sin aplicarse.

El programa ENARI para fortalecer competencias investigativas en estudiantes, se sostuvo sobre tres pilares: el racionalismo crítico, los modelos relacionados con la producción textual y la teoría pragma-dialéctica sobre la argumentación.

El racionalismo crítico de la filosofía de Karl Popper, explica y sostiene epistemológicamente la argumentación, considerándola como una actitud y una práctica de razonabilidad crítica, en la que se manifiesta la disposición para exponer y escuchar argumentos críticos. En los modelos textuales, el de Van Dijk (1992), planteó que un texto (entre ellos el argumentativo) tiene una estructura (superestructura, macroestructura y microestructura), la que se debe considerar al momento de escribir o redactar ensayos; el de Flower y Hayes (1980), que recomienda tres procesos mentales básicos que intervienen en la escritura: la planificación, la redacción o textualización y la revisión o evaluación, etapas que son claves al momento de escribir ensayos y de promover competencias investigativas, pues en cada una se requiere de actividades de investigación: buscar y registrar información, elegir un tema, formular un objetivo, escribir con rigor académico.

La teoría pragma-dialéctica de Van Eemeren & Grootendorst (1992), asumen la argumentación como un proceso interactivo, producto del razonamiento crítico y la utilidad de escribir utilizando la crítica y el diálogo en una confrontación de opiniones; operaciones que intervienen en las experiencias formativas para hacer que los estudiantes trabajen con ensayos argumentativos para la investigación.

El diseño del programa ENARI para fortalecer competencias investigativas, se diseñó 15 talleres de aprendizaje en base a los procesos de planificación, textualización y evaluación, en los que se articuló y trasverso actividades para construir competencias investigativas. El programa incluye secuencias didácticas basadas en el constructivismo cognitivo y en las teorías de producción textual; en el contenido de los talleres se enfatiza que los estudiantes

asuman el protagonismo en la construcción de competencias investigativas como un proceso mental interno, que requiere de la articulación de saberes previos y nuevos y de la interacción con otras personas para promover actividad mental constructiva (Serrano & Pons, 2011) y en la que se combinan diversas habilidades para lograr producir conocimiento (Colina, et al., 2021).

Se sabe que la escritura es una de las competencias fundamentales en la formación del estudiante (Pastene, et al., 2016). En este sentido, las actividades previstas para los talleres, no solo destacan las competencias escriturales de mucha aplicabilidad en la investigación, sino también fortalecen las competencias investigativas para: observar, plantear un problema, elaborar un marco teórico, recoger y analizar datos, interpretar, indispensables en todo proceso investigativo (Rivas, 2011).

Se infiere que cada una de las actividades que se proponen para escribir un ensayo argumentativo, crea condiciones para que los estudiantes ejecuten una diversidad de tareas propias de la investigación científica, lo que suma para que fortalezcan sus competencias investigativas desde las experiencias permanentes que se vivencian desde la escuela; dado que la práctica escritural incide sobre la capacidad para argumentar y ésta crea condiciones favorables para escribir con eficiencia trabajos de investigación (Casado, et al., 2021).

Se validó el programa ENARI, mediante la validación de contenido, fueron cinco expertos los que revisaron y evaluaron la pertinencia, relevancia y claridad del programa. Se evalúo tres dimensiones: la calidad del programa, su adecuación al contexto y la adecuación al punto de partida.

En la calidad del programa, todos los validadores respondieron que está fundamentado teóricamente, que la información incluida es relevante, que incluye objetivos, actividades, medios, estrategias y evaluación; asimismo, consideraron que el programa está adecuado al contexto de los estudiantes; también corroboraron que ha previsto espacios, tiempo, recursos, entre otros.

En consecuencia, los resultados consideran que el programa es aplicable, la evaluación de los expertos determinó que el Programa ENARI tiene una validez muy buena, por lo que quedó confirmado que su estructura está elaborada para que los estudiantes aprendan a observar, a formular problemas e hipótesis, a recolectar y analizar datos, a interpretar y a escribir. En consecuencia, se confirmó que el ensayo constituye una buena alternativa para lograr que los estudiantes aprendan a investigar, dado que su elaboración dinamiza muchas actividades que son propias de la investigación científica.

CONCLUSIONES

El Programa ENARI, constituye una alternativa didáctica que crea condiciones para promover competencias investigativas en las estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa “Juan de Mori” del distrito de Catacaos (Piura).

El nivel de logro en competencias investigativas de las estudiantes, a nivel general y por dimensiones (observación, planteamiento de problemas, recolección y análisis de datos, interpretación y escritura), es bajo, lo que determina que la mayoría no está logrando los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para enfrentarse a situaciones investigativas que plantea su formación.

El Programa ENARI está fundamentado teóricamente en el modelo textual de Van Dijk (1992), en el modelo cognitivo del proceso de escritura desarrollado por Flower &Hayes (1980) y en la teoría pragma-dialéctica de Van Eemeren & Grootendorst (1992); planteamientos teóricos que respaldan la escritura como un proceso constructivo y reflexivo que favorecería la actividad investigativa.

El diseño del Programa ENARI, en quince sesiones de aprendizaje, ha previsto experiencias significativas para fortalecer competencias investigativas en las estudiantes de secundaria, con secuencias didácticas activas y participativas que ayuden a vivenciar tareas de investigación durante la planificación, textualización y revisión de un ensayo argumentativo.

El Programa ENARI para fortalecer competencias investigativas, tiene una buena validez de contenido, puesto que el juicio de cinco expertos determinó que tiene calidad intrínseca y adecuación al contexto y componentes previstos en su punto de partida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barturén, J. J. (2019). Modelo de clúster educativo transdisciplinar, para el desarrollo de la investigación formativa en la EBR. ***Educare et Comunicare, 6***(1), 11 - 23.

Casado, L., Cuevas, I., Van Den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., Mateos, M., Granado, M., & Martín, E. (2021). Teaching argumentative synthesis writing through deliberative dialogues: instructional practices in secondary education. ***Instructional Science,*** (49), 515-559.

Colina, D. M., Rangel, D. A., & Martínez, A. C. (2021). Competencias investigativas para la elaboración del Trabajo de Grado. Una mirada desde el síndrome TMT. ***Revista de Filosofía, 38***(Especial), 1-44.

D'Olivares, N., & Casteblanco, C. L. (2019). Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media. ***Revista Humanisno y Sociedad, 7***(1), 6 - 21.

García, N., Paca, N., Arista, S., Valdez, B., & Gómez, I. (2018). Formative research in the development of communicative and investigative skills. ***Revista de Investigaciones Altoandinas, 20***(1), 125 - 136.

Hayes , J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. En, L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach. (pp. 3-30). Lawrence Earlbaum Associates.

Infante, L. (2017). Cultura investigativa científica: una propuesta para el desarrollo del estado del arte en estudiantes de educación media general. ***Apuntes de Ciencia & Sociedad, 7***(2), 175 - 182.

Llanquiche, P. D. (2015). ***Modelo didáctico co-sujeto en las competencias investigativas.*** (Tesis doctoral). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Muñoz, J. F., Quintero, J., & Munévar, R. A. (2005). ***Cómo desarrollar competencias investigativas en Educación***. Cooperativa Editorial Magisterio.

Navia, L. A. (2016). Los materiales educativos digitales - MED para el desarrollo de competencias investigativas con estudiantes de educación secundaria. Universidad Abierta y a Distancia.

Olazábal, G., & Águila, A. (2020). Formación de la competencia investigativa en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Lengua Extranjera Inglés. ***Mendive. Revista de Educación, 18***(3), 515-527.

Oquendo, S. (2019). Estrategia para el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de básica primaria. ***Encuentros, 17***(2), 1 - 16.

Pastene, F. C., Díaz, R. M., & Molina, S. A. (2016). Producción del ensayo argumentativo en estudiantes de dos establecimientos de educación media técnico-profesional de la provincia de Ñuble. Resultados de un diagnóstico. ***Literatura y Lingüística,*** (34), 395-418.

Quinn, D. M., & Kim, J. S. (2017). Scaffolding fidelity and adaptation in educational program implementation: Experimental evidence from a literacy intervention. ***American Educational Research Journal, 54***(6), 1187 - 1220.

Rivas, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. ***Investigación Administrativa***, 108, 34 - 54.

Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). Constructivism Today: Constructivist approaches in Education. ***Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13***(1), 1 - 27.

Tobón, S. (2006). ***Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.*** Ecoe.

Van Dijk, T. A. (1992). ***La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario.*** Paidos.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1992). ***Argumentation, communication and fallacies. A pragma-dialectical perspective.*** Erlbaum.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

47

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO PARA DESARROLLAR EL HABLA EN INGLÉS CON LA MODALIDAD HÍBRIDA

METHODOLOGICAL PROCEDURE TO DEVELOP ENGLISH SPEAKING WITH THE HYBRID MODALITY

Ned Quevedo Arnaiz[1]
E-mail: nedquevedo@yahoo.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-3391-0572
Nemis García Arias[1]
E-mail: us.nemisgarcia@uniandes.edu.ec
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-5757-2964
Fredy Pablo Cañizares Galarza[1]
E-mail: dir.santodomingo@uniandes.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2194-5092
[1] Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Quevedo Arnaiz, N., García Arias, N., & Cañizares Galarza, F. P. (2021). Procedimiento metodológico para desarrollar el habla en inglés con la modalidad híbrida. *Revista Conrado, 17(82)*, 418-426.

RESUMEN

Se observan limitaciones del estudiante en la comunicación oral con el empleo del inglés natural y eficiente. El problema actual es cómo crear un procedimiento efectivo para el aprendizaje del inglés oral sincrónico y asincrónico. El objetivo determinar las características del procedimiento metodológico que permita la comunicación oral en las clases de inglés como resultado de la práctica y la utilización de los recursos disponibles. El estudio retrospectivo con carácter analítico descriptivo y metodología cualitativa cuantitativa utilizó la observación y medición experimental para evaluar la efectividad de los procedimientos. Los resultados se incrementaron con el procedimiento significativamente, y la medición experimental demostró la incidencia que tienen la comprensión y reflexión en inglés con el desarrollo de la comunicación oral. Como conclusión, el procedimiento para la virtualidad desde la presentación, práctica guiada y práctica libre permite al alumno expresarse y desarrollar su habilidad hablar en inglés bajo las condiciones actuales.

Palabras clave:

Comunicación oral, clases sincrónicas y asincrónicas, procedimiento metodológico, habilidad hablar inglés, virtualidad.

ABSTRACT

Students' limitations are observed in oral communication with the use of natural and efficient English. The current problem is how to create an effective procedure for synchronous and asynchronous oral English learning. The objective of determining the characteristics of the methodological procedure that allows oral communication in English classes as a result of practice and the use of available resources. The retrospective study with descriptive analytical character and quantitative qualitative methodology used observation and experimental measurement to evaluate the effectiveness of the procedures. The results increased significantly with the procedure, and the experimental measurement demonstrated the incidence that comprehension and reflection in English have with the development of oral communication. In conclusion, the procedure for virtuality from the presentation, guided practice and free practice allows the student to express themselves and develop their ability to speak in English under current conditions.

Keywords:

Oral communication, synchronous and asynchronous classes, methodological procedure, English speaking ability, virtuality.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia comunicativa y la habilidad de hablar en un idioma extranjero es una necesidad de cualquier estudiante universitario en nuestros días. Sin la posibilidad de comunicación en inglés, el estudiante universitario se vería privado que poder acceder a muchas áreas de influencia que ofrece el idioma inglés en la actualidad. La comunicación oral facilita también la comunicación escrita y el desarrollo del pensamiento del estudiante universitario por ello mientras aprenden un idioma extranjero que significa cultura, también adquieren los recursos lingüísticos con lo que desarrollan su pensamiento amplio e integral que exige las diferentes carreras universitarias.

Actualmente la Universidad los estudiantes en las carreras necesitan garantizar su dominio de un idioma extranjero, en este caso para la Universidad Regional Autónoma de los Andes, el idioma inglés es el indicado como requisito del estudiante antes de llegar a la culminación de su carrera para acceder a todo ese bagaje cultural que se publica en idioma inglés y para poder mostrar sus competencias comunicativas en un segundo idioma con lo cual, estarían reforzando sus competencias generales para su profesión.

En la actualidad, poder hablar el idioma inglés con fluidez garantiza no solo su labor científica durante su formación universitaria, sino además la posible participación en foros científicos estudiantiles, la consulta y redacción en inglés de alguna parte de sus trabajos investigativos, la participación en eventos y presentación de sus trabajos en este idioma y sobre todo el intercambio académico profesional con otros estudiantes a nivel internacional. La habilidad de hablar por tanto constituye un objetivo formativo necesario (García & Quevedo, 2017), pero en Ecuador esta habilidad tiene muy pobre fundamentación en niveles anteriores y la motivación que se necesita es muy amplia.

La enseñanza del inglés en sentido general, desde hace algunos años, ha salido del currículo de las carreras en las universidades ecuatorianas. Por ello este proceso enseñanza aprendizaje tiene otras características; entre ellas, la flexibilidad de cada estudiante para mostrar su equivalencia al nivel B dos, según el Marco Común Europeo para las Lenguas.

Sin embargo, esta aspiración, aceptada en todo el Ecuador, encuentra deficiencias tanto en el proceso como el resultado que se obtiene con los estudiantes. En los diagnósticos realizados y las pruebas pedagógicas tanto parciales como finales, se observa que el estudiante tiene un léxico limitado para su comunicación, no posee una rica posibilidad de sinónimos ni de elementos retóricos que faciliten expresar sus mensajes. Además, se muestran cohibidos para articular frases y oraciones en la lengua extranjera con naturalidad, fluidez, y consistencia en el uso de sus recursos lingüísticos para comunicar. Consecuentemente, no logran la habilidad hablar porque esta según Santos (2012), es alcanzar la expresión oral a partir de la imagen que se hace del interlocutor en el diálogo y del discurso estructurado para esa persona, elementos que facilitan ***"que el entendimiento de las palabras sea exitoso y para que la comunicación oral fluya"***. (p. 164)

Por ello, el presente trabajo está dirigido a la búsqueda de algún procedimiento metodológico que coadyuve a garantizar que el estudiante se sienta capaz de emplear el idioma inglés de manera natural y eficiente. Ello se ha pensado primeramente en partir de la presentación del nuevo contenido, a una incidencia mayor de su práctica, para culminar con una producción del idioma inglés con niveles elevados de eficiencia oral sobre el tema en cuestión que se esté tratando en cada unidad. Seguidamente, se ha pensado en la necesidad de buscar horas extras a las que el estudiante tiene en su clase sincrónica como necesarias para su práctica guiada y su práctica libre.

Según Hernández (2015), la práctica controlada estará dirigida a garantizar una ejercitación de la forma que tiene la estructura inglesa y antecede la práctica que de forma guiada se realiza para que el contenido lingüístico se fije en el estudiante. Luego, esta práctica controlada y guiada conducen al estudiante hacia una práctica mucho más comunicativa que es denominada en la literatura como práctica libre.

Tanto la práctica guiada como la práctica libre el estudiante es capaz de emplear los recursos lingüísticos en la comunicación que propicia la clase en idioma inglés. Lo que sucede es que, en estos momentos, durante la pandemia del COVID 19, las clases en el CTT de los Andes, institución relacionada con la Universidad UNIANDES como centro de capacitación y transferencia de tecnologías que imparte seis niveles de idioma inglés, se realizan mediante la aplicación Zoom en cuatro horas semanales de forma sincrónica y otras ocurren de manera asincrónica.

Por ello el problema en el presente trabajo se puede definir en cómo crear un procedimiento efectivo para el aprendizaje del inglés que facilite el desarrollo de la comunicación oral desde las condiciones sincrónicas y asincrónicas de las clases de inglés en la actualidad.

En la presente investigación es objetivo primordial determinar las características del procedimiento metodológico que permita la comunicación oral en las clases de inglés

como resultado de la práctica y la utilización de los recursos disponibles.

MATERIALES Y MÉTODOS

A la realización de la presente investigación, se ha partido de la metodología cualitativa cuantitativa que se puso en práctica tanto en la planificación, como en la conducción, y culminación de las tareas investigativas. Por el alcance del objetivo investigativo, el presente estudio en un carácter analítico descriptivo. Además, por el abordaje que se realiza del tema esta investigación se presenta de forma retrospectiva, mediante procedimientos de observación y análisis experimental para interpretar la realidad de una manera objetiva.

Para la realización de los procedimientos investigativos se utilizaron métodos del nivel empírico como la observación científica, con la técnica directa, pues de esta forma se valoró el comportamiento de los estudiantes con la utilización del procedimiento propuesto, así como el desarrollo constante de la habilidad de hablar y la medición experimental de los resultados observados según diferentes indicadores en una prueba de forma pre y post test que permitiera comparar la efectividad de los procedimientos seguidos para desarrollar la comunicación oral en idioma inglés en este estudio con la modalidad híbrida.

Para corroborar la propuesta y la validez de su constructo, se prefirió centrarse en el estudio de caso para un grupo completo de estudiantes que reciben inglés en uno de los niveles avanzados y que pudieran hacer uso de los procedimientos propuestos de manera natural y que pudieran arrojar criterios sobre la significación de su uso en la comunicación en inglés. Por ello la muestra seleccionada fue intencional y quedó conformada por los 25 estudiantes el grupo de Quinto N en el CTT de los Andes en el primer parcial del semestre mayo septiembre de 2021 con el curso Life de la National Geographic Learning y CENGAGE Learning.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El aprendizaje del inglés en la era digital ha estado condicionado por los nuevos escenarios que impone la tecnología, pero también las circunstancias de hechos acaecidos en los últimos años. Profesores y estudiantes se adaptan al entorno de la virtualidad como condición sine quan non de la explosión del uso de la tecnología en educación, por ello, Quevedo, et al. (2017), en su guía para investigadores noveles afirman que la tecnología condiciona y está presente en la vida del hombre moderno y por ello es un motivo continuo para la conducción en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes materias y asignaturas.

La tecnología direcciona el camino del desarrollo educativo, pues en este, los componentes personales del proceso seleccionan una serie de recursos para satisfacer sus necesidades de enseñanza o de aprendizaje que están a la disposición de profesores y alumnos para la interacción necesaria. El uso de dicha herramienta estará precisado por la característica que tenga el proceso enseñanza aprendizaje, los conocimientos de sus usuarios, los objetivos que hay que cumplir, y la capacidad tecnológica que presente la institución para acceder a la red universal y asumir las condiciones de conexión propia según las necesidades y aspiraciones que presente la enseñanza y el aprendizaje.

En el caso del idioma inglés, el uso de la tecnología por el CTT de los Andes está más que garantizada como obligatoria, no solo por tratarse de un centro de transferencia de tecnología, sino por los convenios constantes con las principales empresas internacionales que ofrecen servicios y recursos en el área educativa. Por ello, uno de los principales cursos renovadores a nivel mundial ha sido el curso Life.

El curso de inglés ***Life*** (Dummett, et al., 2015), de la ***National Geographic***, es un exponente tecnológico que funciona como sistema en sus seis niveles porque cumple con su slogan de ***"Bring Life into your classroom",*** idea que indica: incorporar la Vida a la realidad del aula desde cualquier parte inexplorada de nuestro mundo, pero también como estudiante que aprende traer el libro Life (2015) a su entorno de aula y desarrollarse. Pero para ser realidad esta idea, esta empresa ha facilitado una serie de recursos que revolucionan la enseñanza y también su basamento teórico.

Este curso presenta un diseño de vanguardia, puesto que comprende el resultado de científicos y exploradores de esta institución tan prestigiosa a nivel mundial. Su libro contiene diseños y fotos impecables. Textos originales grabados en audio y vídeo para que el estudiante aprenda de forma interactiva y luego reactive su conocimiento con plataformas sofisticadas. Presenta además apoyo y asesoría tanto el punto de vista lingüístico como tecnológico para la enseñanza del inglés de forma armónica, aunque al abarcar el mundo como punto de referencia este escenario cultural aparece distante para el estudiante ecuatoriano.

La realidad de un mundo en pandemia también ha ocasionado grandes contrastes; por ello, mientras el desarrollo tecnológico adquirido por la institución es elevado, las dificultades de conectividad del estudiante y el docente penden como una espada de Damocles para alcanzar los objetivos deseados, sobre todo cuando se trata de

desarrollar la comunicación oral en inglés; puesto que, sin conectividad no hay interacción posible, ni tampoco posibilidad de ofrecer los avances tecnológicos en función de avances del aprendizaje.

La importancia de aprender inglés en estos momentos es crucial para alcanzar graduados integrales. Pero, la cultura general que un profesional debe defender en la actualidad, mientras aprende el idioma inglés para el intercambio mundial debe facilitar a los estudiantes herramientas comunicativas para hablar sobre su cotidianidad.

Desde el punto de vista didáctico no todo está resuelto con la tecnología. A esos elementos culturales que quedan muy alejados de la realidad del alumno en Ecuador para la enseñanza del aprendizaje del inglés, se añaden aquellos que se relacionan con las posibilidades reales de alcanzar una comunicación práctica y efectiva en el inglés (García, et al., 2020). Las propuestas de los contenidos y su ejercitación parecen ser también insuficientes durante el aprendizaje para estos estudiantes con problemas de conectividad y estrategias limitadas por su formación anterior.

Para poder desarrollar la habilidad comunicativa oral se necesita desarrollar tanto el pensamiento como las habilidades auditivas del alumno en idioma inglés. El estudiante debe de pensar en el idioma que aprende y debe de estar dispuesto a entender su sistema fónico y fonológico para poder transmitir sus ideas coherentemente. No obstante, comprender y aplicar un código lingüístico diferente siempre tiene elementos que le son cercanos y otros que no se parecen a su lengua materna y que pueden ocasionarle dificultades reales para su entendimiento y producción.

En un momento inicial de diagnóstico sobre la comprensión y producción oral del estudiante, se ha observado en esta investigación que existen falencias que hay que atender:

- Vocabulario muy limitado sobre los temas sobre cultura general y poco uso de recursos comunicativos para poder transmitir su mensaje coherentemente.
- Errores de pronunciación y de entonación que limitan las posibilidades comunicativas de los estudiantes cuya lengua materna es el español. A estos errores se añaden errores ortográficos cuando emplean el código escrito por las diferencias en el uso de un sistema lingüístico que presenta características muy alejadas al sistema que ya dominan.
- Incoherencias en los planteamientos e ideas por vacío culturales y de entrenamiento en la lengua extranjera.
- Dificultades para mantener la estructura característica del idioma inglés y sus giros léxico gramaticales para demostrar su dominio oral de la lengua.
- Uso constante de frases vacías, muletillas, expresiones sin completar ideas, palabras no acordes al registro que se emplea en la comunicación y otros errores de uso que no ofrecen una imagen adecuada de lo que el estudiante debe conocer.
- Falta de fluidez e inseguridad constante en sus exposiciones orales.
- Limitada variedad de conectores para enlazar ideas, oraciones y párrafos lo cual hace muy reiterativo y lineal el uso de recursos comunicativo con el código oral de un estudiante que en breve tiempo será un profesional calificado y de amplia conectividad verbal en su lengua materna.

Por lo antes expuesto, en la primera unidad del libro y curso Life (2015) para estudiantes de quinto nivel, se realizó una medición a partir de indicadores concretos del uso de la expresión oral en idioma inglés por estos estudiantes el cual quedó con los siguientes resultados:

Según ese diagnóstico, los indicadores de la competencia comunicativa oral permitieron evaluar a los estudiantes en cinco rangos (Bajo, Muy Bajo, Medio, Alto y Muy Alto) según una escala para la comunicación alcanzada por cada uno en el grupo, tanto en cada parámetro individual como en el resultado final. Por la característica de la competencia comunicativa oral en inglés en este semestre los indicadores se agruparon en cuatro grandes macro pericias: uso de habilidades orales, uso de la tecnología, comprensión y reflexión en inglés y el conocimiento lingüístico del inglés.

El uso de habilidades orales dirigido a valorar sus posibilidades estratégicas para iniciar, mantener y finalizar la comunicación en idioma inglés. Por ello, en este particular se valoraron junto a la fluidez y corrección de la pronunciación, la forma en que se concretan las etapas de producción oral que ofrecen Cassany, et al. (1993), en que demuestran que el estudiante es capaz de planificar su acto comunicativo sobre un tema, conducirlo, negociar significados, compensar su producción oral, y utilizar elementos no verbales para poder establecer su comunicación.

El uso en inglés de la tecnología para la competencia comunicativa evaluó a los estudiantes según cómo se valían de recursos propios de la comunicación oral con el uso de las tecnologías para el aprendizaje de idiomas, la adaptación del estudiante a la virtualidad y la forma en que esta permitía la comunicación de forma natural. O sea, independientemente que los estudiantes son conocedores

de las tecnologías y las aceptan en su educación, es ver cómo pueden integrarlas al aprendizaje de una lengua extranjera y ser creativos en condiciones de aislamiento para demostrar que continúan avanzando en inglés.

La comprensión y reflexión en inglés para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa oral valoró como el uso comunicativo del inglés incidía en el uso de la reflexión y la comprensión auditiva en el alumno, que como afirma Cortés (2009), con la percepción auditiva satisfactoria y una pronunciación aceptable se alcanza la fluidez, porque mediante la audición el sistema lingüístico del inglés se desarrolla sus posibilidades de expresión oral y su pensamiento, lo cual le permite reforzar sus estrategias de aprendizajes. A los estudiantes este indicador le permitía relacionar el habla con las habilidades de la lengua en función de alcanzar su perfección comunicativa.

Conocimiento lingüístico del inglés para la comunicación comprende el análisis en sistema de la lengua y abarca tanto elementos lingüísticos como extralingüísticos, por ello se valoró cómo utilizan la gramática y el léxico con corrección en la lengua extranjera durante la comunicación según las situaciones y contextos culturales determinados.

En la tabla 1 se puede observar los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, el cual fue punto de partida para las transformaciones en la investigación. Se hace notar que solo un estudiante se podía considerar con competencias medias para el nivel que iniciaba, el resto mostraba deficiencias en la habilidad de hablar.

Tabla 1. Resultados de la Prueba de Entrada.

Estudiante	Uso de habilidades orales	Uso de la tecnología	comprensión y reflexión en inglés	Conocimiento lingüístico del inglés	Resultado
1	B	B	B	M	B
2	MB	MB	MB	MB	MB
3	MB	MB	MB	MB	MB
4	MB	MB	MB	MB	MB
5	MB	B	MB	MB	MB
6	MB	B	MB	MB	MB
7	B	M	B	B	B
8	B	MB	MB	MB	MB
9	B	B	MB	MB	MB
10	MB	MB	MB	MB	MB
11	MB	B	B	MB	MB
12	B	B	B	B	B
13	B	B	MB	B	B
14	B	B	MB	B	B
15	B	M	M	M	M
16	MB	B	MB	MB	MB
17	MB	B	MB	MB	MB
18	B	B	MB	MB	MB
19	MB	B	MB	MB	MB
20	B	B	MB	MB	MB
21	MB	MB	MB	MB	MB
22	MB	B	B	MB	MB
23	MB	B	MB	MB	MB
24	MB	MB	MB	MB	MB

Como con las repeticiones y la manifestación memorística del estudiante en la comunicación oral no se avala el dominio del idioma extranjero, porque hay que desarrollar la habilidad de hablar mediante habilidades de comprensión y reflexión sobre lo que se aprende para que el estudiante emplee el sistema de la lengua extranjera coherentemente, se partió en la propuesta de la teoría que esboza el principio de cooperación de Grice (1975), sobre los intercambios comunicativos: "*son característicamente, por lo menos en cierta medida, esfuerzos de cooperación; y cada participante reconoce en ellos, en cierto grado, un propósito o conjunto de propósitos comunes, o, por lo menos, una dirección aceptada mutuamente… En cada fase, algunos posibles movimientos conversacionales serían rechazados por conversacionalmente inapropiados. Podríamos, pues, formular un principio general aproximativo que se espera que sea observado por los participantes (en igualdad de circunstancias), es decir: haga que su contribución a la conversación sea la requerida, en cada frase que se produzca, por el propósito o la dirección mutuamente aceptados del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado".* (p.45)

O sea, independientemente de que el curso de inglés se ofreciera mediante la modalidad híbrida, de momentos sincrónicos y asincrónicos, la comunicación oral implica que un estudiante tenga la necesidad de comunicar algo a otro estudiante para que esta sea realmente significativa.

Por ello, para que el estudiante desarrolle la comunicación oral se le ofrecen posibilidades de presentación el contenido tratado en cada unidad, la cual incluye la presentación de los elementos lingüísticos necesarios para que pueda comunicarse sobre el tema, los ejercicios de comprensión auditiva que posibilitan reforzar los elementos presentados en la clase sincrónica y los ejercicios que desarrollan su reflexión sobre el tema y sobre el contenido lingüístico analizado (Palma & Castaneda, 2015).

Por otra parte, en las clases asincrónicas se orienta el estudiante para que realice una serie de ejercicios en la

plataforma que le permiten fijar todo el conocimiento presentado. Además, se les orienta a los estudiantes la posibilidad de grabarse en un monólogo oral sobre el tema en la plataforma Flipgrid. De la presentación de cada unidad se parte hacia esa práctica guiada en que el estudiante es capaz de demostrar posibilidades comunicativas en idioma inglés individualmente, pero que lo prepara para el momento de comunicación libre luego en clase.

En clase el estudiante tiene asignado mediante la herramienta Zoom a subgrupos, cuya función es la interactividad comunicativa y la ayuda mutua en el aprendizaje, en que pueden trabajar tanto en pareja como en grupo pequeño para establecer la comunicación deseada sobre el tema que se trata, también este momento los prepara para continuar intercambiando con sus compañeros sobre el nuevo tema de la siguiente unidad.

Así el trabajo realizado en la plataforma Flipgrid se convierte en un elemento novedoso que permite que el alumno interiorice procesos importantes para dominar el contenido lingüístico y extralingüístico de la unidad. Con el grupo de Quinto N, se pudo monitorear el avance que cada estudiante tuvo durante el primer parcial y con los mismos indicadores se evaluó su desempeño con una prueba de salida de la unidad seis como corte de la mitad del nivel, y que a su vez lo preparaba para la prueba oral del parcial que por el entrenamiento recibido facilitó que estos estudiantes alcanzaran resultados importantes en la comunicación oral. La medición de la prueba de salida ofreció resultados superiores que se observan en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados de la Prueba de salida.

Estudiante	Uso de habilidades orales	Uso de la tecnología	comprensión y reflexión en inglés	Conocimiento lingüístico del inglés	Resultado
1	A	A	A	A	A
2	B	M	M	M	M
3	M	M	M	B	M
4	M	A	M	M	M
5	A	A	A	M	A
6	A	A	A	M	A
7	A	MA	M	A	A
8	M	A	A	M	M
9	A	A	M	M	M
10	M	M	M	M	M
11	A	A	M	A	A
12	A	A	A	A	A
13	M	M	M	A	M
14	A	A	M	A	A
15	M	A	A	MA	A
16	M	A	A	M	M
17	A	A	A	M	A
18	M	A	M	M	M
19	A	MA	A	M	M
20	B	A	M	M	M
21	M	M	M	M	M
22	M	A	A	A	A
23	B	A	A	M	M
24	M	M	M	B	M

El estudio presentó comportamientos interesantes, toda vez que la única modificación de valor se hizo en la práctica guida al utilizar la aplicación flipgrid, que les permitió una tercera plataforma para la práctica asincrónica, la cual tuvo buena acogida pues podían grabar sus videos, editarlos o comentar los de sus compañeros en monólogos sobre los temas estudiados que les favorecía poder hablar con naturalidad, corrección y fluidez.

Desde el punto de vista cuantitativo, en la prueba de salida se demostró que los estudiantes alcanzan resultados incrementados luego de seis unidades de práctica con el procedimiento empleado y la activa participación de ellos en las clases sincrónicas y las plataformas de ejercitación. Del total de 24 estudiantes en este estudio de caso, 14 estudiantes, 58,3%, obtuvieron la calificación general de Medio, y 10 fueron evaluados como Alta (41, 7%), ninguno alcanzó la calificación de como Muy Alta, pero tampoco calificaciones de Baja o Muy Baja, lo que es extremadamente formidable y se acerca a lo deseado, porque el grupo ha trabajado muy parejo con relación al inicio, demostrando que el procedimiento empleado es muy eficiente para las condiciones de enseñanza aprendizaje híbrida.

Por otra parte, llama poderosamente la atención la casi correspondencia entre los elementos analizados en el indicador comprensión y reflexión en inglés y el resultado final que se alcanzó con la habilidad de hablar pues indican que en este caso la relación entre habilidades de la lengua y hablar aparentan tener mayor incidencia que los otros indicadores para ese resultado general de cada alumno, lo que si indica este logro es que con una práctica bien planificada y ejecutada, reflexiva y activa se puede lograr desarrollar la competencia comunicativa oral.

Para mostrar la significación de este comportamiento y que podría ser objeto de estudio en una investigación correlacional posterior, se puede observar que en la cantidad obtenida en la prueba de entrada coinciden los dos en cuanto a las magnitudes Muy Bajo, Bajo y Medio con

18, 5 y 1 respectivamente, aunque no fue tan exacto estudiante por estudiante, pero esta igualdad se alcanzó en 20 de 24 para un 83,3 %; otro indicador también se comportó similar al resultado general de la habilidad hablar.

Luego, en la prueba de salida el indicador y el resultado final fueron los únicos en obtener puntajes de Alto y Medio solamente y con un comportamiento casi idéntico de 11 Altos y 13 Medios en el indicador y 10 Altos y 14 Medios en el resultado general, mientras los otros indicadores obtenían alguna otra categoría, además. Nuevamente no fue exacto estudiante por estudiante, pero si la inmensa mayoría compartían esas mismas cifras, en 17 estudiantes del total para un 70,8 % se alcanzó dicha similitud. También 15 estudiantes lograron hacerlo con puntajes idénticos en las dos pruebas.

Haciendo un análisis individual del desarrollo de la habilidad, se puede corroborar que todos aumentaron de forma general algún nivel entre las pruebas de inicio y final, dos lo hicieron con uno solo, la mayoría de los estudiantes (17 de 20) tuvieron un ascenso de dos niveles y cinco estudiantes alcanzaron la máxima diferencia en el salto de calidad con tres niveles alcanzados.

Es válido recalcar que el uso de la tecnología se consideró como un indicador muy importante porque facilitaba el intercambio entre estudiantes en la comunicación oral y además la práctica necesaria para continuar enriqueciendo las posibilidades individuales, lo cual fue ratificado con las medidas en las pruebas pedagógicas aplicadas y en el uso del procedimiento empleado. Este indicador obtuvo en ambas pruebas los puntajes más altos. En la prueba de entrada tres estudiantes mostraron que el uso de la tecnología para aprender inglés se encontraba en Media, y también los que menos registraron Muy Bajo con solo siete estudiantes. En la prueba de salida, se alcanzaron los resultados más elevados de Alto y Muy Alto con 16 y 2 estudiantes respectivamente. Este indicador exterioriza las potencialidades que tiene la tecnología para desarrollar la habilidad de hablar en inglés.

El indicador con resultados más discretos en la prueba de salida fue el relacionado con el uso de habilidades orales. O sea, que se debe prestar mayor atención en la pronunciación y entonación de los estudiantes para que consigan enfatizar el logro de su competencia comunicativa oral.

Con este resultado, se apuntaron los valores numéricos respectivos de 1, 2, 3, 4 y 5 a la actuación de cada alumno, con los niveles de significación $\alpha = 0{,}025$ para la prueba de una cola. Entonces, se estableció ***H0 y H1*** de la siguiente manera:

H0 Hipótesis de nulidad: El desarrollo de la habilidad de hablar mediante la modalidad híbrida al comienzo y después del primer parcial era similar con el uso del procedimiento establecido para la presentación práctica y producción comunicativa oral.

H1 Hipótesis alternativa: El desarrollo de la habilidad de hablar mediante la modalidad híbrida después del primer parcial y con la aplicación del procedimiento establecido para la presentación práctica y producción comunicativa oral fue superior que al comienzo del parcial.

Se adjuntaron los puntajes en rangos al inicio y al final en la tabla que se presenta en la estadística no paramétrica. Para la diferencia se asignaron los rangos numéricos señalados anteriormente. Se delimitó el rango de ***d*** y el menos frecuente y se calculó T como la suma de los rangos menos frecuentes y el resultado, en este caso fue 0, se confrontó con la tabla que propone Wilcoxon para la estadística no paramétrica.

Como T era menor que el valor que aparece en la tabla para cada N, en que no se constataron diferencias nulas, se pudo rechazar la hipótesis ***H0*** y aceptar ***H1*** con un nivel de significación por debajo de $\alpha = 0{,}025$, con lo que se expuso la eficacia de la propuesta para desarrollar la habilidad de hablar de los estudiantes para las actuales condiciones de enseñanza sincrónica y asincrónica mediante el uso de la tecnología en las aulas de enseñanza de inglés.

Resultados sobre la habilidad de hablar en condiciones de presencialidad existen varios en la literatura publicada (Ortega & Madrid, 2009; Recio & León, 2015; Góngora & Velazco, 2017; Ruiz, 2019; Gómez, et al., 2020); pero, con el empleo de la modalidad híbrida durante clases sincrónicas y asincrónicas y el uso de la plataforma Flipgrid que posibilita un momento de internalización el lenguaje que se emplea en la comunicación oral no se han reportado muchos estudios (Craig, 2020; Casañ-Nuñez, 2021).

Un referente importante lo ofrece Hernández (2015), quien valoró la necesidad de diseñar tareas que incluyan los componentes contenidos en la propuesta de Nunan (1989), para el aprendizaje basado en tareas y la organización que propuso Font (2006), para que las mismas se utilicen en el ciclo de enseñanza-aprendizaje desde las actividades controladas hasta las libres. Estas ideas se pueden adecuar a los momentos actuales y al uso de las plataformas como se ha probado en este estudio mediante un procedimiento que incluye el uso de la tecnología en la presentación, práctica y producción del inglés oral.

CONCLUSIONES

Este trabajo alcanzó su objetivo de determinar las características fundamentales para un procedimiento metodológico que permita la comunicación oral en las clases de inglés de forma sincrónica como resultado de la práctica y la utilización de los recursos disponibles en la universidad con los cuales los estudiantes logran el desarrollo de la competencia comunicativa oral y su interacción mediante procesos activos y reflexivos de la modalidad híbrida.

En el estudio de caso seguido, con un grupo de estudiantes de Quinto N, se pudo comprobar la importancia de dicho procedimiento para la virtualidad que parte de la presentación, luego práctica guiada que incluye el uso de la plataforma Flipgrid y finalmente una práctica libre que permite que el alumno pueda expresarse sobre un tema facilita desarrollar su habilidad de hablar en inglés bajo las condiciones actuales.

La prueba realizada durante seis unidades demostró que el estudiante puede incrementar considerablemente su comunicación oral en inglés. Los estudiantes evaluados en este estudio avanzaron a parámetros de uso del idioma inglés comunicativo considerados como medio y alto y ninguno quedó relegado a la condición baja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casañ-Núñez, J. C. (2021). Pros y contras de Flipgrid en la enseñanza del inglés según estudiantes del máster de profesorado. (Ponencia). ***Proceedings INNODOCT/20. International Conference on Innovation, Documentation and Education***. Universitat Politècnica de València, España.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1993). ***Enseñar lengua***. Graó.

Cortés Moreno, M. (2009). ***Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para sino hablantes nativos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación.*** (Ponencia). Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico. Manila, Filipinas.

Craig, M. (2020). Engaging Flipgrid: Three levels of immersion. ***In Handbook of research on fostering student engagement with instructional technology in higher education*** (pp. 185-210). IGI Global.

Dummett, P., Hughes, J., & Stephenson, H. (2015). ***LIFE 5***. National Geographic Learning. Cengage Learning.

Font, S. (2006). Metodología para la asignatura inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

García Arias, N., Quevedo Arnaiz, N., Gavilánez Villamarín, S., & Cleonares Borbor, M. (2020). Neutrosociology for the Analysis of the Pros and Cons of the LIFE Series in UNIANDES, Ecuador. ***Neutrosophic Sets and Systems***, 34(1), 177- 182.

García, N., & Quevedo, N. (2017). El enfoque bilingüe desde un análisis de ciencia y técnica para el nivel B1 de inglés con los estudiantes de UNIANDES. ***Mikarimin***. 3(1), 47- 54.

Gómez, J., Restrepo, J., & Parra, E. (2020). Estrategias comunicativas para enfrentar las dificultades al hablar en inglés en una universidad pública de Colombia. ***Signo y Pensamiento***, 39(77), 1-5.

Góngora Perdomo, A., & Velasco Sosa, E. (2017). El desarrollo de habilidades de comunicación oral en Lenguas Extranjeras en la formación de profesores de idioma en Cuba. ***Varona***, (Esp), 1-7.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En, P. Cole y J. L.. Morgan, ***Speech acts***. (pp. 41-58). Brill.

Hernández García, R. (2015). El diseño de un sistema de tareas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los enunciados interrogativos en lengua inglesa. ***Varona***, (61), 1-10.

Nunan, D. (1989). ***Designing Tasks for the Communicative Classroom***. Cambridge University Press.

Ortega Martín, J.L., & Madrid Pérez, J.A. (2009). ¿ Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés?. ***Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras,*** (12), 183-204.

Palma, M., & Castaneda, M. T. (2015). Litigación oral: estrategia de enseñanza para el desarrollo de competencias argumentativas en la formación de profesores de educación secundaria. ***Aula abierta***, ***43***(1), 39-46.

Quevedo, N., García, N., Cuenca, M., Cañizares, F., Martínez, F. y Hernández, J. (2017). ***La Lógica del Proceso de Investigación: Guía para el principiante (primera edición).*** Editorial Jurídica del Ecuador.

Recio, P., & León, J. A. (2015). La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1 y 4 de primaria. ***Psicología educativa***, ***21***(1), 47-53.

Ruiz Mezcua, A. (2019). Competencia digital y TIC en interpretación: renovarse o morir. ***EDMETIC***, Revista de Educación Mediática y TIC, 8(1), 55-71

Santos García, D. V. (2012). ***Comunicación oral y escrita (primera edición).*** Red Tercer Milenio S.C.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

48

REFLEXIONES ACERCA DE LA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACION DE LOS NIÑOS DE LA PRIMERA INFANCIA

REFLECTIONS ABOUT DIDACTICS FOR THE EDUCATION OF EARLY CHILDREN

Raquel Díaz López[1]
E-mail: rdlopez@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0334-4971
Yennis Alfonso Amaro[1]
E-mail: yaamaro@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4261-1243
Yanitza Marcaida Pérez[1]
E-mail: ymarcaida@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4780-4017
[1]Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Díaz López, R., Alfonso Amaro, Y., & Marcaida Pérez, Y. (2021). Reflexiones acerca de la didáctica para la educación de los niños de la primera infancia. *Revista Conrado, 17(82)*, 427-437.

RESUMEN

El artículo forma parte de la investigación que responde a los nuevos reclamos de los Estudios para el Tercer Perfeccionamiento del currículo de la Educación Preescolar en Cuba. En tal sentido reconoce la Didáctica como esa parte de la ciencia pedagógica que se encarga del proceso de enseñanza aprendizaje, la que cuenta con milenios de años y cientos de personas que se preocuparon por lograr que los seres humanos aprendieran de la mejor forma por diferentes vías. ¿Qué puede decirse de ella en la actualidad?, es sencillo, los niños de hoy no suelen parecerse a los niños de apenas diez años atrás. El acelerado desarrollo de la ciencia y la técnica con énfasis en las tecnologías de la comunicación lanzan cada día mayores retos a la educación de los niños en cualquiera de los escenarios en que tenga lugar su educación. De ahí la necesidad de determinar qué necesita aprender el niño, cómo enseñárselo, y cómo comprobar que se logró, para lo cual es necesario reflexionar sobre estos componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje y su aplicación en la primera infancia.

Palabras clave:

Didáctica, primera infancia, proceso educativo.

ABSTRACT

The article recognizes Didactics as that part of pedagogical science that is responsible for the teaching-learning process. It has millennia of years and hundreds of people who cared about making human beings learn in the best way through different ways, what can be said about it today? It is simple, today's children do not usually resemble the children barely ten years old. The accelerated development of science and technology with an emphasis on communication technologies are increasingly challenging the education of children in any of the settings in which their education takes place. Hence the need to determine what the child needs to learn, how to teach it, and how to verify that it was achieved, for which it is necessary to reflect on these didactic components of the teaching-learning process and its application in early childhood.

Keywords:

Didactics, early childhood, educational process.

INTRODUCCIÓN

Hablar de didáctica presupone tomar en cuenta las mejores prácticas, alternativas y vías para alcanzar lo que la educación aspira y reconoce. Y es que a lo largo de la historia desde los grandes pensadores se reconocía la necesidad de que las personas se apropiaran de los saberes, desarrollaran habilidades que les sirvieran, para aplicar en la vida lo que iban dominando y además, buscaran nuevas formas de conocimiento a partir de la exploración del medio y de la experiencia acumulada.

El creciente interés por la Didáctica como ciencia no es casual. Está vinculado con la complejidad del mundo, con la necesidad de formación del talento humano para garantizar el desarrollo, con la aparición de nuevos problemas y conflictos y la persistencia de otros, con el insistente reclamo del derecho a la educación y la proximidad a la sociedad del conocimiento (Abreu, et al., 2017)

El término Didáctica proviene del griego Didaskein "enseñar" y teckne "arte". Según Comenius (1962), "Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos (Artificium docendi), arte de enseñar y aprender.

Dicho de esta manera todo apunta a que la didáctica desde su surgimiento siempre se ocupó de lo mismo, de lograr que los seres humanos aprendieran con los mejores métodos y vías para alcanzar lo que la educación proponía. Sin embargo, es exactamente ahí donde radica la complejidad y al mismo tiempo la factibilidad de la didáctica, si se parte de que ella constituye la parte de la pedagogía que se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje.

Afirmar que la didáctica siempre se ha ocupado de lo mismo no significa que para todos se aplique de la misma manera. Por eso Juan Amos Comenio advirtió desde muy temprano en su primera guía para la educación "La Escuela Maternal" las materias que las madres debían enseñar a sus hijos en los hogares desde los primeros años de edad, y más tarde en su "Didáctica Magna", obra considerada el inicio de la teoría de la enseñanza.

Enseñar y aprender es todo un proceso complejo e integrado por agentes que lo dinamizan, el que enseña y el que aprende. El primero, durante muchos años identificado con la figura del maestro y el segundo con el estudiante. Con el decursar del tiempo se es menos categórico, y se acepta que ambos agentes, es decir maestro y estudiante enseñan y aprenden los unos de los otros y entre iguales.

En estudios más recientes realizados por Abreu, et al. (2017), se declara que la Didáctica es "*una de las ciencias de la educación en pleno desarrollo. Está estrechamente vinculada con otras ciencias que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje integrado e institucionalizado, especialmente con la Pedagogía, pero conserva sus particularidades y su esencia propia. Como ciencia orienta, socializa, integra y sistematiza en un cuerpo teórico en evolución ascendente, continua y sistemática, los resultados investigativos y de la experiencia acumulada en la práctica educativa, orientados a la exploración de la realidad del aula, a la detección, el estudio y la búsqueda de soluciones acertadas de los problemas que afectan e impiden el desarrollo óptimo, eficaz y eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje".*

García Hoz (2018), expresa que la Didáctica "es una técnica en el mismo sentido que es un arte; y se puede decir que la didáctica se posee cuando se conoce independientemente de la capacidad para ejecutar. Queda, par tanto, clara la idea de que la didáctica es ante todo una teoría, una ciencia que tiene por objeto determinada actividad humana". (p.38)

Por otra parte, la bibliografía que circula de forma mayoritaria siempre ha identificado los problemas de la didáctica desde los años escolares, sumiendo los primeros años en cierto desamparo a pesar de tratarse del periodo de tiempo en el cual el ser humano, necesita de un aprendizaje constante para adquirir las importantes formaciones físicas y psíquicas gracias a las cuales deviene en un ser social con personalidad propia. Es por esta razón que en este artículo se asumen las denominaciones educador–educando y docente-niño, para referirse a la enseñanza y el aprendizaje de los años que anteceden a la escuela y que tienen lugar en un proceso educativo que abarca todos los momentos de la vida de un niño, con independencia de que asista o no, a una institución educativa.

En relación con la didáctica en la Educación Infantil, Violante (2018), reflexiona al respecto y expresa que *"es una didáctica específica en tanto reúne teorizaciones acerca de qué y cómo enseñar a los sujetos niños y niñas menores de 6 años y las formas de enseñar han de responder a las posibilidades de aprendizaje que tienen los niños pequeños".*

La pregunta sería, ¿cómo se contextualiza la didáctica a los diferentes niveles educativos, a la diversidad de maestros, educadores y educandos, docentes y niños, si la didáctica es una y los seres humanos muy diversos?

La respuesta a esta pregunta parece simple, bastaría con acudir a los textos que explicitan cuales son los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje, entendidos como: objetivo, contenido, método, medios de enseñanza, forma de organización y evaluación; lo difícil sin lugar a dudas resulta responderla en la práctica, mucho más complejo si este proceso tiene lugar en

condiciones del hogar donde no siempre los padres tienen la mínima formación pedagógica.

La aplicación de la didáctica al proceso educativo que tiene lugar en la Primera Infancia tiene dos aristas que bien se diferencian, la primera, la didáctica que se aplica al proceso que tiene lugar en las instituciones educativas, donde los agentes dinamizadores de este proceso lo constituyen las educadoras y los niños, sin lugar a dudas con la implicación de la familia, y la segunda, la contextualización de esa didáctica al proceso educativo que tiene lugar con la familia en el programa Educa a tu Hijo, donde los agentes dinamizadores resultan la promotora, la familia y los niños. De manera que, en la primera, la didáctica se atempera a las características, necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los infantes, y en la segunda todo esto se contextualiza a los adultos.

La gran diferencia radica en que adultos y niños no aprenden de igual forma, ni necesitan saber lo mismo, mientras un niño necesita conocer las características externas de algunos animales domésticos, así como su forma de locomoción y reproducción para clasificarlos o saber a qué grupo o especie pertenecen, los adultos ya lo saben y lo que deben aprender es, cómo se lo enseñan a los niños, y cómo los niños pueden aprenderlo. Esto solo por citar un ejemplo. Es decir, no es lo mismo, enseñar a los niños determinados contenidos para que los asimilen o los aprendan, que enseñar a enseñar a los adultos, todo parece un complejo juego de palabras, pero en la realidad, encierra una significativa diferencia.

Por otra parte, la asimilación de los conocimientos en los niños ocurre de forma paulatina en dependencia de las formaciones y transformaciones que van teniendo lugar en su desarrollo como consecuencia de la educación y de las condiciones sociales de vida, mientras que en los adultos depende más de la disposición y la sensibilidad que se logre en lo concerniente a convertirse en padres o familias potenciadoras del desarrollo de sus hijos.

DESARROLLO

Muchos autores teorizan sobre un aspecto medular de la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, la didáctica como disciplina especial de las ciencias pedagógicas, sus leyes, principios y funciones, pero muchas veces pensado a partir de la escuela, entonces, ¿Cómo se aplica la didáctica al proceso educativo de la Primera Infancia? Ante todo, las educadoras deben tener dominio del diagnóstico del grupo con el cual trabaja, esto implica dominar las potencialidades y principales necesidades del grupo y de cada niño en particular. Cuando se habla de necesidades existe la tendencia a centrarse en aquellos déficits cognitivos, sobre lo que se espera que el niño tenga logrado a cierta edad y que aún no ha adquirido.

Sin embargo, es necesario alertar, además, sobre otras necesidades tan importantes como las cognitivas, las necesidades afectivas y culturales. La alta vulnerabilidad de los niños de la Primera Infancia ante determinadas situaciones o personas que no resultan conocidas, pueden ofrecer una falsa información sobre lo que la educadora desea comprobar en un momento determinado. Por ejemplo, si el niño no se identifica emocionalmente con la educadora puede no dar las respuestas esperadas por ella, aunque en realidad el niño sepa de qué se trata, por lo que su comportamiento resulta engañoso.

De igual manera sucede cuando las necesidades básicas de alimentación y sueño no están satisfechas, el niño puede mostrarse poco colaborador y la verdadera valoración de su desarrollo queda falseada.

En cuanto a las necesidades culturales sucede lo mismo, los niños provienen de familias muy diversas en las que existen diferentes hábitos, tradiciones, ocupaciones, profesiones y formas de relacionarse. En cada hogar se determina una escala de valores que van incidiendo en la formación de cualidades éticas y morales en los niños, hogares donde prevalece la honestidad y la modestia y también donde se sobredimensionan actitudes desafortunadamente negativas, y que tiene una inevitable repercusión en la vida de los niños que a temprana edad comienzan a imitar, en su afán de parecerse al adulto. Todas estas necesidades deben tomarse en cuenta para determinar cómo proceder, cuál será el próximo paso a dar, qué niveles de ayuda ofrecer, cómo complejizar para unos y simplificar para otros los objetivos que se proponen en el proceso educativo.

Luego del dominio del diagnóstico grupal y personalizado de los niños, es necesario que el docente considere el objetivo como el componente rector del proceso educativo, ***que constituye "el modelo pedagógico del encargo social, son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso… se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante". (***Álvarez de Zayas, 1992, p.58)

Es necesario el análisis de los objetivos generales que deben ser derivados y los contenidos que serán dosificados. Derivar los objetivos, significa proceder, hacerlo viable en dependencia del diagnóstico y las posibilidades reales de los niños. Los objetivos deben ser redactados en infinitivo, en función de las habilidades que se plantean alcanzar, aunque en los documentos rectores aparecen objetivos generales que no responden a las habilidades intelectuales generales o específicas más conocidas. Por

ejemplo, en la dimensión Relación con el Entorno, entre los objetivos a trabajar con los niños de 5 a 6 años aparece el siguiente objetivo: Ejecutar acciones de correlación e instrumentales que demanden una mayor coordinación óculo manual y destrezas de la motricidad fina.

Como puede apreciarse, ejecutar, no se incluye entre las habilidades intelectuales generales que se trabajan, sin embargo, si constituye un objetivo importante a lograr con los niños de esta edad. Otro ejemplo: en la dimensión de Educación y Desarrollo Estético para los niños de 4 a 5 años se plantea el siguiente objetivo**:** Desarrollar habilidades específicas de la educación artística para la infancia preescolar (apreciar-expresar-producir). En síntesis, el objetivo expresa el fin que se quiere alcanzar, razón por la cual se privilegia y rectorea al resto de los componentes didácticos en una relación directa de subordinación.

El contenido *"es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos".* (González, 2004, p. 69)

Dosificar los contenidos, no es más que dividir, determinar, graduar la materia que se va a impartir para facilitar su asimilación. Cuando se dosifican los contenidos, el análisis no resulta una fría división o distribución matemática entre las semanas comprendidas en el calendario, los días de una semana o las actividades de un día, esto infiere un análisis más cuidadoso de cada uno de ellos, los métodos a emplear, los medios, la forma organizativa en que serán abordados en dependencia de su complejidad y la forma de evaluarlos. De esta manera se decide cuáles resultan más factibles de ser tratados en las actividades programadas, independientes, en el juego o en los procesos como otras formas de organización comprendidas en el proceso educativo de la Primera Infancia.

Existen contenidos que por su naturaleza deben ser tratados en actividades programadas porque requieren de la utilización de diversos medios de enseñanza y materiales a emplear por los niños, como por ejemplo aquellas en la que realizan diferentes operaciones matemáticas con conjuntos, o en las que se trabajan patrones sensoriales de forma tamaño y color, o también porque resultan contenidos que exigen el cumplimiento de pasos metodológicos que deben ser cumplidos para lograr el alcance de los objetivos, como por ejemplo, el montaje de una nueva canción en la educación musical. Esto resulta, sobre todo, cuando se trata de la introducción de una nueva materia, pues la ejercitación de muchos contenidos puede ser trabajados sin grandes dificultades en las actividades independientes, el juego y hasta en los procesos.

Además de los objetivos y contenidos, especial atención debe dedicarse al método como componente didáctico del proceso educativo. Para un Colectivo de autores (1993), el método es *"el elemento director del proceso, representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes o como reguladores de la actividad interrelacionada de profesores y estudiantes, dirigidas al logro de los objetivos".* (p.15)

Si bien importante resulta la derivación de los objetivos, y la dosificación de los contenidos, la selección del método es imprescindible para lograr lo esperado, pues es el componente didáctico que determina cómo proceder, cómo llevar a los niños lo que pretendemos que aprendan. En el proceso educativo de la Primera Infancia se emplean diversos métodos en dependencia además del grupo evolutivo, por lo que resulta imposible hacer referencia a todos, este artículo se centrará en el método lúdico que por su trascendencia puede decirse que resulta el más universal y representativo para la educación de los niños de estas edades.

El método lúdico está indisolublemente unido a las características y necesidades de los niños de la Primera Infancia. Pudiera decirse que es una forma de educar y enseñar que comienza en la familia a veces de forma intuitiva, aunque en este caso no constituya un método, y sí la manera de relacionarse con el bebé buscando una respuesta determinada, que puede ir de las formas más sencillas a otras más complejas como provocar determinadas respuestas en el niño.

El método en la didáctica es un componente complejo, puesto que muchas veces resulta más fácil determinar el objetivo, el contenido y no se sabe con certeza cómo desarrollar las actividades, acciones y tareas que se plantean en el propio proceso y cómo lograr que los niños se apropien de lo que le enseñamos y queremos que aprendan. Una mala selección del método puede llevar al fracaso la actividad, al inadecuado tratamiento del contenido y al no cumplimiento del objetivo para el cual fue concebida, puesto que él determina el sistema de acciones, preguntas y tareas que se presentan al niño en una relación conjunta entre educadora–niño y niño-niño. Por ejemplo, cuando el método seleccionado es el lúdico, la totalidad de las acciones, tareas, problemas o situaciones que se plantean ante el niño debe responder a la amplia variedad de formas de aplicarlo, como son: las adivinanzas, las situaciones a resolver reales o imaginarias, las diferentes acciones de juego, las competiciones, entre otras.

Sobre este particular plantea Aguado M (2020), que *"la exploración de los objetos es una de las estrategias más vinculadas con la etapa infantil, ya sea vía juego individual, grupal o con adultos. De ahí que el empleo de objetos en maquetas y recreaciones de ambientes sea un recurso didáctico idóneo".* (p.39)

La aplicación del método lúdico requiere de mucha preparación por parte de las educadoras, pues no resulta tan simple como la aplicación de cualquier juego, aplicar la lúdica como método es utilizarlo conscientemente como método productivo en la aspiración de desarrollar un proceso educativo desarrollador que implica que además de propiciar la participación voluntaria y placentera de los niños en las actividades del proceso, impulse el desarrollo de los niños a peldaños superiores, en dependencia de lo alcanzado por cada uno y de su zona de desarrollo próximo.

Este método necesita además apoyarse en los procedimientos lúdicos que según Marcaida & Carreño (2017), pueden definirse como *"tácticas, modos, que utilizan los educadores para llevar hasta el final los objetivos propuestos a partir de situaciones que se insertan en un ambiente lúdico que les permite a los niños desarrollarse, educarse y aprender, de forma activa en el proceso".*

Otro componente didáctico de no menos importancia para el proceso educativo de la Primera Infancia, lo constituyen los medios de enseñanza, que se entiende como "*el componente del proceso que establece una relación de coordinación muy directa con los métodos". (*González, 2004, p. 75)

Los niños de cero a seis años de edad por sus características psicológicas demandan la presencia de medios llamativos que despierten su interés y ayuden a la concentración de la atención, que en estas edades al igual que otros procesos resultan mayormente involuntarios. Los docentes deben hacer una adecuada selección de los medios a utilizar en dependencia del objetivo trazado, de manera que propicien la acertada dirección del proceso.

Existe una gran variedad de medios, que van desde la diversidad de láminas, los más variados juguetes, el franelógrafo, la pizarra, los componedores, las tarjetas, hasta los medios audiovisuales; el secreto radica en que permita, por una parte, la motivación de los niños y por otra el cumplimiento de lo previsto. Un mismo medio puede ser utilizado en varias actividades con diferentes objetivos, siempre y cuando la maestría pedagógica de los docentes permita que no decaiga el interés de los niños para que cumpla su cometido. Un objeto o un juguete con el cual el niño interactúa de forma cotidiana, en manos de un docente experimentado cobra vida ante sus ojos como si se tratara de algo nuevo, basta con llamarles la atención sobre un detalle no percibido o de crear una situación a partir del mismo.

Es importante en el momento de la planificación de una actividad, que los docentes tengan a mano los medios disponibles y no confiar en la imagen o conocimiento que poseen sobre ellos, pues pueden obviar detalles importantes o desaprovechar potencialidades que ofrecen los mismos. Por ejemplo: cuando se trabaja la descripción de una lámina o la apreciación de una reproducción de una obra pictórica, se pueden olvidar lecturas visuales importantes que por un lado conducen al desaprovechamiento del medio didáctico, y por el otro, los docentes corren el riesgo de ser sorprendidos por observaciones o preguntas que realizan los niños y no saber ofrecer la respuesta más adecuada.

"Las formas organizativas constituyen el componente integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje… Las formas reflejan las relaciones entre profesor y estudiantes en la dimensión espacial y temporal del proceso". (González, 2004, p.79)

Las formas de organización del proceso educativo que tiene lugar en la Primera Infancia a las que tradicionalmente se ha aludido resultan, la actividad programada, la actividad independiente, el juego de roles, y los procesos. La bibliografía circulante al referirse a esta última forma organizativa, la define como procesos de satisfacción de necesidades básicas, aquellas que garantizan la supervivencia del niño (alimentación, sueño y aseo). Sin embargo, incluidos en esta clasificación también se encuentran la recepción y la despedida, que constituyen formas de organización y procesos, pero no se dirigen a la satisfacción de necesidades básicas, sino emocionales, las cuales resultan importantes no para la supervivencia del niño, pero si para satisfacer su esfera emocional y garantizar un estado emocional adecuado que le permita la incorporación a todas las actividades del proceso educativo y el deseo de regresar al día siguiente.

Existen otras formas organizativas empleadas en el proceso educativo de la Primera Infancia, como la gimnasia matutina, la actividad laboral y los paseos, que han sido citados como actividades que se desarrollan en los horarios de actividad independiente, pero no se trata de horario, sino de la estructuración del proceso educativo, de cómo se organiza este proceso. La forma organizativa es considerada en la didáctica el componente integrador porque pone de manifiesto cómo se dan las relaciones entre los niños y las educadoras. Por eso resulta tan importante el análisis exhaustivo de los componentes didácticos explicados con anterioridad, para determinar

con acierto de manera flexible, dinámica, significativa, atractiva y motivante, en cuáles de las formas organizativas estructurar el proceso educativo y en qué momento utilizarlas.

De todas las formas organizativas instituidas en este nivel educativo, la actividad programada ha gozado de cierto privilegio en cuanto a la dosificación de contenidos y planificación de actividades. Los docentes sobredimensionan esta forma organizativa como si se tratara de la forma fundamental de organizar el proceso educativo. Sin embargo, entre ella y las demás no existe tal supremacía, en estas edades todas las formas de organizar el proceso gozan de igual importancia pues este no se fragmenta en materias ni forma de ser tratadas, resulta como bien es declarado, un proceso eminentemente educativo que abarca todos los momentos de la vida del niño.

Por demás, la actividad programada es una de las formas organizativas que cuenta con menos tiempo de duración en dependencia del grupo etario. Al analizar el factor tiempo de esta forma organizativa en relación con otras como la actividad independiente, que ocupa la mayor parte del tiempo que el niño permanece en la institución, resulta innegable que las posibilidades de influir y sistematizar las influencias educativas en el niño son superiores en la segunda. A esto se suma la posibilidad de interrelación no solo con la educadora como mayormente sucede en la actividad programada, sino con otros niños y la confrontación de múltiples iniciativas, experiencias, solución de conflictos entre iguales, entre otras muchas posibilidades.

La actividad independiente goza del privilegio de ser escogida por el niño, lo que no quiere decir que se desarrolle de forma espontánea. Si se habla de un proceso educativo desarrollador es necesario prever cada minuto del mismo con toda la intención didáctica y educativa que esto exige, por lo que debe ser cuidadosamente pensada y planificada por los docentes. El hecho de que sea a decisión del niño no la hace desplanificada, fuera de los objetivos que deben ser alcanzados y de los contenidos a tratar. Un mismo objetivo puede ser propuesto en disímiles actividades entre las cuales el niño tiene la posibilidad de escoger, y un contenido puede de igual forma ser tratado desde diferentes aristas, simplificado, complejizado y llevado a diferentes situaciones lúdicas.

Finalmente, la evaluación, es el componente que responde a la pregunta en qué medida han sido cumplidos los objetivos del proceso educativo. "***Es el encargado de regular el proceso, de ello se desprende que es un componente didáctico que juega un papel trascendental en el cambio educativo".*** (González, 2004, p. 77)

Rivas Borrell, et al. (2005), plantean que la evaluación es el ***"proceso sistemático, planificado y dirigido a identificar, obtener y analizar la información de cualquier acontecimiento educativo de una forma fiable y válida tras una comparación con determinados parámetros de referencia".*** p (513)

La evaluación del desarrollo infantil en la Primera Infancia se realiza de manera individual, tiene carácter cualitativo y sistemático, se planifica para realizarse durante todas las formas en que se organiza el proceso educativo del niño, y la cooperación de la familia. Tiene carácter integral, lo que significa que debe incluir todas las direcciones en que se expresa el desarrollo infantil, revelar lo que el niño es capaz de hacer por sí solo, y lo que logra con la ayuda o la colaboración del adulto o de otro niño. Los resultados de la evaluación deben ser considerados como indicador de la eficiencia del proceso educativo.

Los docentes al ofrecer un juicio valorativo sobre el desarrollo alcanzado por el niño deben cerciorarse de no dar un falso criterio que puede ser provocado por el alto índice de vulnerabilidad de los niños de estas edades, por lo que se recomienda la observación directa y sistemática en el curso de actividades donde el niño se relaciona e interactúa de forma más espontánea y no necesariamente cuando es atendido de forma frontal por la educadora.

Muchas veces sucede que se estima el no alcance de determinados objetivos por parte del niño simplemente porque las repuestas que ofrece a las preguntas que se le formulan no coinciden con lo esperado por el docente, o porque la solución del problema, el niño se lo plantea desde otra arista y por tanto lo resuelve por otra vía, en dependencia de lo experiencial y las múltiples influencias que recibe.

Sucede, además, que la didáctica se aplica con cierta rigidez, las educadoras preguntan y el niño responde; ¿y por qué no se logra a la inversa? ¿por qué no es el niño quien duda ante la afirmación del adulto? ¿Por qué se le educa con cierto conformismo de manera que acepte todo lo que dice el adulto, la educadora o la maestra? ¿qué resulta más fácil para el niño, preguntar o responder? ¿Y qué pudiera ser más fácil para los docentes preguntarle a un niño o responderle?

Ante la primera pregunta, es necesario revisar los métodos que empleamos, por ejemplo, el método oral, con el clásico procedimiento de pregunta-respuesta, en su empleo se enmarcan las preguntas en el educador, y las respuestas en el educando. En la Primera Infancia no son muchos los docentes que, para obtener una determinada respuesta, plantean una situación problemática al nivel de realizaciones de estas edades, por el contrario,

abundan las preguntas con una solo respuesta válida, si el niño responde lo que el educador no espera escuchar se considera errada.

Sobran los ejemplos en este sentido, solo por citar alguno exponemos el siguiente: a un niño de cinco años se le preguntó: si tienes tres galletas, ¿puedes comerte cinco?, el niño respondió negativamente. Si el docente se conforma con esa respuesta, la misma es acertada y el objetivo se da por cumplido. Sin embargo, el docente volvió a preguntar, ¿por qué no?, respuesta del niño: porque me enfermo. En este caso la apreciación del docente cambió rotundamente sobre la valoración del desarrollo alcanzado por el niño.

Esto no demuestra en modo alguno una deficiente capacidad de razonamiento y si un cúmulo de experiencias adquiridas que ponen a relieve la posible causa de la respuesta dada. Al niño, con seguridad, se le ha dicho que si come muchas galletas puede enfermarse, de manera que su razonamiento se centró en que cinco galletas son muchas más que tres, lo que matemáticamente no es erróneo.

Las respuestas que los niños ofrecen en muchos casos dependen de las experiencias vividas, y si el docente lo desconoce, puede otorgar una valoración falsa. Por ejemplo, cuando se les da a los niños un grupo de tarjetas que representan distintos momentos desde que se levantan por la mañana, hasta que salen para el circulo infantil. Algunos ordenan las tarjetas ubicando el cepillado de dientes antes del desayuno y otros después, ambas formas pueden resultar acertadas, sin embargo, la evaluación depende de cómo el docente tiene instaurada esas acciones. Puede que en algunas familias el proceso de cepillarse los dientes se realice dos veces, antes y después del desayuno, por lo que el niño puede reclamar una segunda tarjeta para lograr el orden al cual está acostumbrado, y también la respuesta sería correcta.

Al evaluar, las educadoras deben tomar en cuenta la atención diferenciada, y considerar lo que cada niño sabe, desea hacer, necesita hacer, y lo que no puede hacer y lo logra con alguna ayuda a partir de las variadas posibilidades que les ofrecen en el proceso educativo, debe preguntar a las familias y promover espacios de intercambio fruto de los cuales el docente pueda arribar a conclusiones con mayor seguridad y de forma más justa.

A continuación, ilustraremos como pueden planificarse dentro de una actividad cada uno de los componentes didácticos antes referidos, tomando en consideración los elementos planteados en las Dimensiones del Tercer Perfeccionamiento Educacional para la primera Infancia.

Ejemplo de actividad programada de la Dimensión de educación y desarrollo de la relación con el entorno para sexto año de vida

Objetivo: Comparar animales por su aspecto exterior, forma en que se reproducen, se alimentan y se trasladan de un lugar a otro para resaltar las semejanzas y las diferencias más notables (colibrí, lagartija y conejo).

Método: Lúdico

Procedimientos: Observación, Preguntas y respuestas, ejercicio

Medios de enseñanza: Material audiovisual, franelógrafo, tarjetas y fichas

Fase de orientación (motivación). Hoy vamos a jugar con algo bien interesante, escuchen bien, vamos a jugar con tres animales. Primero yo le haré adivinanzas y ustedes deben adivinar de qué se trata, luego vamos a ver en qué se parecen y se diferencian los animales. Cada vez que respondan correctamente ganarán una ficha. El niño que más ficha tenga al final será el ganador. Pero fíjense, no deben responder a coro, porque si no yo no sabré a quién darle la ficha.

Fase de ejecución. Vamos a comenzar con una adivinanza: una cajita, blanquita como la cal, todos la saben abrir y nadie las sabe cerrar. ¿Qué es? (El huevo) Precisar: El huevo, muy bien. Hay dos de los tres animales de los que vamos a hablar que nacen de huevos. Son animales ovíparos porque nacen del huevo. ¿Quiénes creen ustedes qué serán? Vamos a observar estas imágenes (colibrí y lagartija). Precisar: Al colibrí también se le llama Zunzún. ¿Creen ustedes que se parecen en algo?, piensen bien porque ahora es cuando comienzo a dar las primeras fichas, a los que respondan correctamente. Precisar: Nacen de un huevo. Se parecen en que nacen de un huevo. Pero vamos a ver: es cierto que los dos ponen sus huevos.

Pero… ¿dónde lo pone el colibrí y dónde lo pone la lagartija?

Precisar: el colibrí pone sus huevos en la rama de los árboles donde hace su nido. Y la lagartija en la tierra, donde hace pequeños huequitos que son como su nido. ¡Muy bien, eso es una diferencia!, vamos a ver en qué más se diferencian el colibrí y la lagartija. ¿En qué no se parecen? ¿Cómo tienen su cuerpo? Precisar, el colibrí tiene el cuerpo cubierto de plumas y la lagartija tiene la piel lisa. ¿De qué se alimentan? Precisar: El colibrí se alimenta del néctar de las flores. El néctar es un jugo dulce que hay dentro de las flores y el colibrí lo liba con su pico largo y fino. La lagartija se alimenta de pequeños insectos como la mosca y los mosquitos que nos dan enfermedades. ¿Ustedes

saben qué enfermedades pueden trasmitir el mosquito? Precisar: Dengue, Zika. Por eso no debemos cazar las lagartijas, a ellas debemos protegerla. ¿Y en qué más no se parecen el colibrí y la lagartija? Pensemos en la forma en que se trasladan. Precisar: Muy bien, el colibrí vuela y la lagartija repta, porque sus patas son tan cortas que al trasladarse lo hacen arrastrando la barriga.

Pero yo les conté al comienzo que íbamos a jugar con tres animales, y solo hemos hablado de dos. ¿Quién será el tercero? Adivinen. Fíjense… ese animalito no nace de un huevo, por tanto, no es ovíparo, sino que pare a sus crías… tiene el cuerpo cubierto de pelo, da de mamar a sus hijitos, por tanto, es un animal mamífero. Los niños responderán de los mamíferos más cercanos (gato, perro, chivo, vaca, entre otros). Luego se añadirán otras características: Se alimenta fundamentalmente de yerba. Tiene cuatro patas, pero fíjense tiene dos patas más largas y dos patas más cortas, por eso se traslada saltando. Precisar: El conejo, muy bien.

Vamos a ver ahora quiénes pueden ganar más fichas, escuchen la pregunta:

¿En qué no se parece el colibrí, la lagartija y el conejo? Piensen: Cómo tienen su cuerpo, cómo se alimentan y cómo se trasladan. Precisar: El colibrí tiene el cuerpo cubierto de plumas; la lagartija tiene la piel lisa; el conejo tiene pelo. El colibrí se alimenta del néctar que liba de las flores; la lagartija se alimenta de insectos; el conejo se alimenta fundamentalmente de yerba. El colibrí vuela; la lagartija repta; el conejo salta.

¡Muy bien! Pero hay una pregunta bien difícil de ganar, vamos a ver quién responde esta pregunta: ¿En qué se parece el conejo y la lagartija? (pregunta de mayor complejidad) Precisar: Muy bien, los dos tienen cuatro patas. Y ahora otra pregunta difícil de ganar y la ficha es para quien responda: ¿Cómo llamamos a todos ellos, al colibrí, la lagartija y al conejo? Precisar: Animales.

Fase de control: Es importante precisar que esta fase se puede visualizar durante toda la actividad, pero específicamente en este momento puede sugerirse lo siguiente:

Ahora vamos a ver las fichas que obtuvo cada niño. Cada niño debe contar sus fichas, que no deben ser más de 10. Los niños se agrupan en tres grupos. Fíjense, ahora cada grupo debe realizar el movimiento de traslación de cada animal (volar, reptar y saltar) A cada grupo se les da una ficha de estímulo que debe diferenciarse de la ficha que adivinaron de manera individual.

Para terminar, se reconocen a los niños que más fichas obtuvieron. Los que menos fichas ganaron deben ir al franelógrafo y escoger una de las tres tarjetas que aparecen (una representa un huevo, otra un mazo de yerba y otra un mosquito), escoge y dice uno de los tres animales según corresponda. Debe decir en qué se parece o en qué se diferencian con el animal que le corresponde a otra tarjeta. Se les invita a pasar al área y dibujar con tiza tres posibles caminos para los tres animales. Se sugiere reproduzcan trazos de preescritura (el vuelo del pajarito para el colibrí, el salto del conejo y el trazo recto para la lagartija). Luego se desplazan por los diferentes caminos.

Actividad programada de la Dimensión Educación y Desarrollo Estético cuarto año de vida

Objetivo: Reconocer la melodía de la canción ¡Qué alegres los jardineros! al escucharla de forma tarareada.

Cantar a capella y en colectivo la canción percutiendo el pulso de diferentes formas (con palmadas, contra el piso, diferentes partes del cuerpo y con desplazamiento)

Métodos: Lúdico

Procedimientos: Preguntas y respuestas, conversación

Medio de enseñanza: Claves

Desarrollo:

Fase de orientación (Motivación) Vamos a jugar con una canción, yo voy a tararearla y ustedes van a ordenar qué canción es.

Fase de ejecución: De ser necesario se tararea a veces. Niveles de ayuda: la canción habla de muchas flores, de la persona que las cuida. ¿Quién adivinó? ¿Cómo se llama la canción? ¿De qué habla? Vamos a jugar un poquito para después cantar y que la voz nos salga bien bonita. Ejercicio de respiración Vamos a oler las flores de ese jardín… qué rico huelen… soltamos al aire y volvemos a oler. ¿Qué flores hay en ese jardín? Rosas… Vamos a decir Rooosas… Rooosas… Roosas (Vocalizaciones) R. R. R, (relajación).

Vamos a cantar. Cantar en grupo, cantar y percuten pulso, palma contra palma. Sentados en el piso percuten pulso contra el piso, los muslos. Ahora vamos a percutir el pulso mientras caminamos en el salón, y precisa: cada palmada corresponde a un paso, se desplaza hacia diferentes direcciones con diseños rectos y curvos. Ahora vamos a jugar al tren: percutimos el pulso de la primera estrofa desplazándonos hacia delante, percutimos el pulso de la segunda estrofa desplazándonos hacia atrás. Se pueden variar las direcciones de todo el grupo o sub dividir el grupo

Fase de control. Qué niño puede tararear un pedacito de una canción para que los demás adivinen qué canción es, quién puede cantar la canción para que los demás

niños percutan el pulso como si fuera la orquesta. Vamos a formar un jardín, las niñas serán las flores y los niños las abejas que trabajan en el jardín libando las flores.

Actividad programada de la Dimensión Educación y Desarrollo de la Comunicación

Objetivo: Comprender a partir del lenguaje de las imágenes (láminas), la labor que realizan las abejas para sensibilizarlos con su importancia.

Conversar acerca de las características más sobresalientes de la miel y sus experiencias personales sobre el tema.

Método: Conversación

Procedimientos: Observación. Lúdico, preguntas y respuestas

Medios de enseñanza: Láminas, frasco con miel, cucharas

Fase de orientación (Motivación): Vamos a jugar qué niño recuerda el nombre de un animal que es muy trabajador, del cual hemos hablado en estos días… Niveles de ayuda: Es pequeño, Vuela, Le gusta libar las flores… para… se precisa: la abeja.

¿Qué niño recuerda su sonido? Z…Z…Z… (Precisar) Ahora vamos a observar unas láminas para que me digan qué observan… el niño que más cosas me diga colocará una flor en el franel junto a la lámina, para que la abeja tenga más de una flor.

Se muestra la primera lámina (la abeja libando la flor). La educadora precisa: Primera observen en silencio… después de unos minutos invita ¿quién comienza? Preguntas de apoyo: ¿Cómo es la abeja? ¿Qué está haciendo la abeja? ¿Para qué liba la flor?

Presenta la segunda lámina (Panal de abejas laborando). Preguntas de apoyo: ¿Qué observan? Precisar muchas abejas trabajando en su panal, el panal donde fabrican la miel. ¿Cuántas abejas ven? (Muchas) ¿Pueden ver alguna abeja que no esté trabajando? ¿Por qué no está trabajando? ¿Quién ha tomado miel? ¿Cómo es la miel? Hoy les traje un poco de miel, vamos a observarla para ver si es como ustedes dijeron y qué pueden decir ahora.

Observan. Vamos a olerla. La educadora acerca el frasco a cada niño. ¿Cómo huele? ¿Les gusta? ¿Por qué? Observen ahora: La educadora muestra su densidad al revolverla y dejarla caer de nuevo en el contenido del frasco… ¿Cómo es? Precisa: espesa. La educadora vierte un poco en un plato pequeño, invita a los niños a tocar con los dos dedos… ¿Cómo es? Precisa: Pegajosa. Parece que los dedos se nos pegan un poquito. Pregunta: ¿Quieren probarla? Invita a los niños a coger una cucharita, le acerca el frasco y les da a probar. Los niños la degustan. ¿Cómo es? Precisar: dulce, sabrosa, rica. Y qué niño me dice para qué la usamos. Precisar: para tomarla cuando tenemos catarro. Para tomarla y ser saludables.

Fase de control ¿Qué podemos hacer para cuidar la abeja? Precisar no matarlas, cuidar los jardines para que las abejas puedan libar las flores y fabricar miel. Y lo que hizo el oso de la fábula que les leí el otro día. ¿Está bien o está mal? Precisar El oso hizo mal, porque quería llevar la miel que habían fabricado las abejas y nunca debemos coger sin permiso lo que no es nuestro. ¿Quieren jugar al oso y las abejas? Se retiran a jugar.

Actividad programada Dimensión Educación y Desarrollo de la Comunicación tercer año de vida.

Objetivos: Comprender el mensaje que recibe a partir del texto de sencillas rimas (Sol solecito)

Expresar sus emociones, experiencias y necesidades relacionadas con el tema que se trabaja.

Método: Lúdico

Procedimientos: Preguntas y respuestas, conversación

Fase de orientación (motivación): Hoy aprendí una rima muy bonita… yo creo que ustedes no se la saben… ¿Saben de qué habla? Bueno vamos a ver si adivinan… es sobre un amigo de todos que alumbra en el cielo, es muy brillante, nos da calor… y si tenemos frío, nos calienta… ¿Saben quién es? Muy bien, es el sol… Hoy vamos a conversar sobre nuestro amigo el sol.

Fase de ejecución: Vamos a mirar. ¿Hoy el sol está con nosotros? Precisar: A veces se oculta detrás de las nubes, y también se oculta si va a llover. Vamos a escuchar la rima: ¿Les gustó? (la escuchan otra vez). ¿Qué dice la rima? ¿Qué querían que hiciera el solecito? R/ que lo calentara. ¿Cómo quieren ustedes que los caliente el sol, un poquito o mucho? Precisar: que nos caliente un poquito… porque si el sol está fuerte, nos puede quemar. ¿Y qué hacemos cuando vamos a la playa y el sol está muy fuerte? Precisar: Nos sentamos debajo de una sombrilla, de un árbol.

Fase de control ¿De qué habla la rima? Precisar: del sol. ¿Qué le pedimos al sol? Precisar: que nos caliente un poquito. ¿Qué aprendimos hoy sobre el sol? Precisar: que si nos calienta mucho nos quema.

Actividad programada Dimensión Educación y Desarrollo de la Relación con el Entorno

Objetivo: Identificar las características de plantas que se encuentran en el entorno cercano.

Método: Lúdico

Procedimientos: Preguntas y respuestas, ejercicio, conversación

Medios de enseñanza: tizas, espejos, planta

Fase de orientación (motivación): ¿Recuerdan de qué conversamos hace un ratico? Precisar: Conversamos sobre el sol… y dijimos una rima muy bonita. ¿Alguien recuerda lo que decía? "Sol, solecito, caliéntame un poquito…"

Fase de ejecución: Pues yo ahora les traje una sorpresa… (Planta tapada con un paño) ¿Saben qué tengo aquí? Muestra la planta, cómo es… fíjense en sus hojas…

Precisar: son todas del mismo color, verde…, y esto qué será (señala el tallo) Precisar es el tallo. Vamos a tocarlo suavemente, cómo es. Precisa es el tallo vamos a tocarlo suavemente cómo es (experiencia del niño y lo que se pueda decir del tallo de la malanga. Pero saben… Precisar ¿qué le pasa a esta planta? Pues la encontré en un rinconcito donde no le llegaba la luz del sol y estaba poniéndose muy triste. Vamos entre todos a pensar cómo ayudarla. Dónde podemos ponerla para que reciba la luz del sol. Acuerdan el lugar y la llevan entre todos. Vamos a repetirle la rima que aprendimos para que el sol la caliente un poquito. (Sol, solecito…)

¡Oh! Pero además del sol le hará falta un poquito de agua, porque ahora no va a llover… Vamos a echarle un poquito de agua y ella está feliz y más bonita. Gracias a todos los niños que le echaron agua, mañana volvemos para que otros puedan cuidarla y echarle agua.

Fase de control: ¿Qué hicimos? ¿Dónde colocamos la planta? ¿Por qué la colocamos ahí? ¿Cómo es esa planta? / ¿Alguien recuerda cómo se llama? Luego en la actividad independiente puede realizarse juegos con sombras. Los niños posan para apreciar su sombra, realizan diferentes movimientos. Las educadoras pueden dibujar el contorno de la sombra. Juego de reflejos con espejos y de lugar por el movimiento que se la luz del sol Los niños deben perseguir la luz que cambia de lugar por el movimiento que se le imprime. Pueden ser espejos u objetos brillantes metálicos de diferentes formas. Además de perseguir el reflejo, puede dársele el objeto y pedirle que lo proyecte arriba en la pared, abajo en el techo, etc.

En la educación de los niños de la Primera Infancia, la cual abarca desde el nacimiento hasta los seis años, se precisa de la aplicación consciente y sistemática del pensamiento didáctico de los educadores, no en determinados momentos o actividades donde tiene lugar una relación más frontal entre el niño y el educador, donde se comparte o se le expone la nueva materia, sino de forma constante, sin olvidar que la educación en estos años no es cuestión de materias aisladas para medir conocimientos, sino de la labor educativa permanente que hace posible el perfeccionamiento y desarrollo de todos los procesos psíquicos inherentes solo a los seres humanos**.**

CONCLUSIONES

La instrumentación de la Didáctica como ciencia en el proceso educativo de la Primera Infancia forma parte importante del ejercicio de la profesión, en el cual la educadora tiene que ser consciente del por qué y de cómo dirige y organiza este proceso que la sitúa a ella como el factor esencial para el desarrollo integral de sus educandos.

El profesional de la Primera Infancia necesita actualmente replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas para imprimir creatividad y compromiso con la tarea de enseñar para la transformación de la didáctica en el proceso educativo de los niños de 0 a 6 años de edad. Lograr el enriquecimiento de esta disciplina en este nivel educativo llevará a los educadores a las mejores reflexiones y prácticas en su quehacer cotidiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). ***La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador***. Universidad Técnica del Norte del Ecuador. Formación Universitaria, 10(3), 81-92.

Aguado, M. (2020). Formando profesores de educación infantil para trabajar la prehistoria en el aula: selección de contenidos, estrategias y recursos didácticos. ***Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, 19,*** 29-42.

Álvarez de Zayas, C. (1992). ***La escuela en la vida***. Félix Varela.

Colectivo de autores. (1993). ***Hacia una eficiencia educativa. Una propuesta para el debate.*** Científico-Técnica.

Comenius, J. A. (1962). ***Didáctica Magna***. Volk und Wissen.

García Hoz V. (2018). Sobre el concepto de didáctica. ***Revista de Pedagogía Española, 1(1),*** 1-42.

González Soca, A. M., Recarey Fenández, S., & Addine Fenández, F. (2004). ***La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante sus componentes***. En, F. Addine Fenández, ***Didáctica: teoría y práctica***. (pp. 66-84). Pueblo y Educación.

Marcaida Pérez, M. Y., Carreño Ortega, M. D., & Sánchez Pérez, M. O. (2017). Procedimientos lúdicos para la enseñanza del inglés en los niños preescolares. ***Revista Conrado***, ***13***(60), 191-196.

Rivas Borrell, S., Sobrino Morrás, Á., & Peralta López, F. (2005). La evaluación como garantía de calidad en educación preescolar. ***Revista de Pedagogía Española, 65(232),*** 511-528.

Violante, R. (2018). Didáctica de la Educación Infantil. Reflexiones y Propuestas. ***Revista Senderos Pedagógicos***, ***9***(9), 131–148.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

UNA APOLOGÍA PARA EL USO DE LAS MINIFICCIONES EN EL DESARROLLO DEL PROCESO LECTOR DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA AVANZADO

AN APOLOGY FOR THE USE OF THE MINIFICCIONES IN THE DEVELOPMENT OF THE READING PROCESS OF THE STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION AND AVANCED

Romel José Avellaneda Montenegro[1]
E-mail: romel@ucvvirtual.edu.pe
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3247-4476
[1] Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Avellaneda Montenegro, R. J. (2021). Una apología para el uso de las minificciones en el desarrollo del proceso lector de los estudiantes de educación secundaria avanzado. *Revista Conrado, 17(82)*, 438-442.

RESUMEN

En estas dos últimas décadas, el microrrelato ha ido ganando terreno en algunos países latinoamericanos, habiendo sido utilizado como recurso pedagógico en educación superior. Frente al escaso hábito lector y la deficiente comprensión lectora de nuestros estudiantes, la minificción se erige como una importante alternativa didáctica para desarrollar el proceso lector, sobre todo, la inferencia, la criticidad y la creatividad. En esta época de gran agitación en la que se exige la fragmentación debido a la velocidad en la que el hombre se mueve y la cantidad de información que produce, las minificciones se instituyen como un importante material para formar hábiles lectores, capaces de transcodificar un texto y atrapar su significado.

Palabras clave:

Minificción, inferencia, criticidad, creatividad.

ABSTRACT

In these last two decades, the micro-story has been gaining ground in some Latin American countries, having been used as a pedagogical resource in higher education. Faced with the scarce reading habit and the poor reading comprehension of our students, the minifiction stands as an important didactic alternative to develop the reading process, especially inference, criticality and creativity. In this time of great turmoil in which fragmentation is required due to the speed at which man moves and the amount of information that he produces, minifictions are instituted as an important material to train skilled readers, capable of transcoding a text and catch its meaning.

Keywords:

Minification, inference, criticality, creativity.

INTRODUCCIÓN

En la gama de la problemática educativa, de manera especial en el área de Comunicación, dos son los problemas más álgidos: la escasa pasión por la lectura y la deficiente comprensión lectora de nuestros estudiantes. Una tendencia a nivel mundial demuestra que en 22 países descendió la acción intencionada de la lectura por placer en un promedio de 5 puntos porcentuales y se ha establecido que los estudiantes del sexo masculino de 15 años son los que menos leen (Armijo Solis, 2017). Por otra parte, la comprensión lectora es deficiente. Las evaluaciones nacionales e internacionales corroboran que el Perú sigue ubicándose en los últimos puestos en la lista del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA); de manera similar, los resultados nacionales en las evaluaciones censales siguen siendo desalentadoras. Sin embargo, todos estamos en la obligación, desde nuestra perspectiva, desterrar sistemáticamente este álgido problema cultural.

En un momento, cuando un individuo lee contenido, se involucra en la compleja gama de cognitivas proceso de aprendizaje. La conciencia, la comprensión y la capacidad se utilizan simultáneamente para reconocer o crear significado a partir del texto. Aunque se pueden percibir palabras y contenidos, estudiantes puede que no sepa lo que se lee con certeza. Saber cómo comprender el contenido es básico para estudiantes (Hethesia & Gnana, 2020).

La fluidez lectora continúa desarrollándose durante la escuela secundaria. El texto expositivo, debido a su mayor dificultad, aparentemente necesita apoyarse y exagerar más la prosodia al leer para poder entenderlo (Álvarez-Cañizo, et al., 2020).

El deficiente hábito de lectura de los estudiantes que llegan a la educación superior no sólo afecta su cultura general sino repercute significativamente en sus aptitudes investigativas, carentes de pensamiento crítico, e incluso reflexivo, lo que limita su papel proactivo, es por ello la necesidad de abordar está problemática desde la educación básica (Barzola, et al., 2020).

Vendo zapatos de bebé sin usar, el cuento más corto del mundo, fue la inspiración para investigar respecto de las minificciones. Este, La culta dama, El dinosaurio, Veritas odium parit, entre otras minificciones, sirvieron como material didáctico en sesiones de comprensión lectora tanto en la Institución Educativa de Educación Básica Regular (EBR) "San Joaquín y Santa Ana" – Nivel Secundario y en el Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) "Nuestra Señora de la Asunción", del Ciclo Avanzado de Educación Básica Alternativa de la ciudad de Cutervo, región Cajamarca (Perú), cuyos resultados, didácticamente hablando, fueron halagadores.

A partir de esta grata experiencia vivida en estas instituciones se demuestra y corrobora que las minificciones constituyen una eficaz herramienta para cultivar la pasión por la lectura y una poderosa estrategia para desarrollar la comprensión de textos, sobre todo para potenciar proceso cognitivos lectores superiores como la inferencia, la criticidad y la creatividad. Es así que, la presente apología pretende sacar del ostracismo a este neo género y constituirlo en un panegírico en favor del uso pedagógico de la minificción en la Educación Básica Regular y Alternativa. Este artículo de revisión se sustenta en trabajos y propuestas que ya se han venido desarrollando, de manera especial en instituciones de educación superior, en otras latitudes.

METODOLOGÍA

Esta investigación bibliográfica, para su estructuración, ha partido de la búsqueda, procesamiento, organización y análisis de la información, empezando por la conceptualización y caracterización de este neo-género, las mismas que se desarrollaron en los meses de julio y agosto del año 2020. Para la consecución de esta investigación se ha recurrido a 07 libros, 01 ponencia, 08 tesis y 17artículos, seleccionados con la ayuda del buscador Google. Los artículos, textos, tesis y libros utilizados como sustento de este artículo guardan afinidad con el campo que pretendemos auscultar, los mismos que, a propósito, son escasos. Para efectos de este estudio, a la minificción también se le denominará, indistintamente: microrrelato, microcuento o minicuento.

DESARROLLO

En el arte literario podemos encontrar desde cuentos largos hasta muy cortos; sin embargo, no todo cuento corto o muy corto es una minificción; es el caso del haiku ("Primavera en el hogar. / No hay nada / y sin embargo hay de todo"; de Masaoka Shiki (Di Verso, 2018); o el del cantar popular o 'pechada', que se practica en Cajamarca; de manera especial, en la provincia de Cutervo: "***Cortos y largos son los caminos de la vida, / cortas, las sendas de la suerte. / Todo empieza con la vida… todo acaba con la muerte***". Estas muestras, por ejemplo, no corresponden a la minificción.

Los primeros visos de la minificción los encontramos en Hemingway, Vallejo, Borges, Cortázar. Históricamente, la minificción hispanoamericana marca su presencia en 1917 con "Ensayos y poemas" de Torri. En 1970 se escribió la primera antología de minificciones. Este neo género es asunto de tesis de grado y artículos especializados a

partir de 1970 y en el presente siglo (Noguerol, 2011). Otro tópico a considerar es el de Marqués (2017), que afirma que la minificción se acomoda perfectamente a los nuevos soportes tecnológicos y se adapta cabalmente a la Literatura Digital. Por su parte, la constitución como libro, encaja perfectamente en la percepción contemporánea de espacio-tiempo (Montoya & Morales, 2017).

En el artículo ***Espectografías: minificción y silencio*** se recoge la de Zavala (2017), quien la define como híbrida (Noguerol, 2011). En el libro ***Minificción Mexicana***, este mismo autor, afirma que es la narrativa literaria de extensión mínima y que generalmente no abarca una página impresa, siendo su brevedad experimental y lúdica.

Desde la perspectiva de Andres-Suárez la minificción es una supracategoría literaria poligenérica que agrupa a los microtextos literarios ficcionales en prosa. (Noguerol, 2011). La revista Zona define a la minificción como híbrida: va entre el relato y el poema. Zavala (2017), en Breve y seductora: La minificción en la enseñanza de la Teoría literaria, señala que es irónica y cómplice del lector. También la define como un tipo de texto independiente caracterizado por su extensión y constitución (González, 2011). Para Rodríguez Romero (2007), es un género de la contemporaneidad con un alto grado de intelectualización. En otro acápite se dice que tiene sus raíces en adivinanzas, fábulas, epitafios, refranes, haikus y que, en la segunda mitad del XX, se constituyó en un género con estilo peculiar.

En definitiva, la minificción es un ente ultrabreve, híbrido, autónomo, multigenérico, estructuralmente acabado, altamente intelectualizado, cerrado en su dimensión formal y estructuralmente abierto en su interpretación.

Es breve y sintética al ensamblarse en la concisión y rotundidad del aforismo es sugerente porque no se avoca a explicar un suceso, sino que lo sintetiza y sugiere, intelectualizándolo de tal forma que exige un receptor transcodificador y artificioso (Rodríguez Romero, 2007); es libre en su forma al no aceptar nudo, desarrollo y desenlace, provocando, por el contrario, pasmo en el lector y finalmente, es intertextual por cuanto refiere textos, personajes recurrentes, temática, épocas, parodias, etc. al interior del relato, en el que el lector construye el sentido del texto.

La minificción tiene 6 características básicas: Brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad y virtualidad. A estas se agrega la incomplitud (González Cruz, 2013). Bravo consideran que este género está estrechamente ligado a la música, de manera especial con el rap, caracterizado por la exactitud en la palabra seleccionada, la construcción de frases, aforismos y sentencias que imprimen sus canciones (Dotras, 2018).

El género microficcional se ha adaptado y ha sembrado su simiente en la literatura, principalmente, infantil, trayendo consigo un cambio en el paradigma del lector (Álvarez Ramos, 2020). Ordóñez dice haber elegido al microrrelato por las peculiaridades que posee como recurso didáctico (Ordóñez, 2017). Si bien es cierto, son escasos los estudios pedagógicos o didácticos de las minificciones; proponemos a continuación un marco teorético que plantea el uso de las mismas en el campo educativo:

Katrien De Hauwwere en ***El microrrelato en América Latina: El Canon Argentino*** afirma que las minificciones se acomodan a nuestra actual forma de vida; considera que esta es el preludio del hombre del mañana. (De Hauwere, 2008). En adelante se requiere de un lector capaz de comprender, analizar e interpretar lo que lee (González, 2011).

En Breve y seductora: la minificción en la enseñanza de teoría literaria, Zavala (2017), afirma que la minificción siempre ha tenido una vocación pedagógica y considera que es la clave que nos espera a la vuelta del milenio. Se reafirma en que las minificciones son ***"las estrategias más productivas de la enseñanza".***

En ***El relato breve o minificción, como estrategia para el análisis de los elementos narrativos en la competencia literaria de los estudiantes*** González (2011), establece que lo presto de la vida contemporánea nos exige adaptarnos a la fragmentación de la realidad. La virtualidad y lo acelerado del conocimiento exige la producción y lectura de textos breves, por lo que se requiere hacer un viraje en los paradigmas de la enseñanza-aprendizaje. Asimismo, cuando un estudiante se enfrenta a una minificción pone en ***juego*** sus conocimientos y su vocación lectora.

Es indudable que la práctica pedagógica se sustenta en el uso de estrategias y la metodología adecuada y guardan relación con los cambios sociales (Torrecilla Sánchez, et al., 2016). En esta última parte se considera dos teorías pedagógicas que sustentan el uso de las minificciones en el campo de la enseñanza aprendizaje: La Teoría del Aprender – desaprender – reaprender y La didáctica de la pedagogía histórico-crítica de Gasparín.

La Teoría del Aprender – desaprender – reaprender es importante en nuestra propuesta por cuanto el aprendizaje se relaciona íntimamente con el desarrollo del ser humano y este, a su vez, con el entorno y las oportunidades que lo rodean; es decir, al ser humano lo determinan: el ambiente cultural, el factor histórico y el contexto social. En este sentido, el uso de las minificciones favorece este proceso del APRENDER – DESAPRENDER – REAPRENDER. Con el solo hecho de usarlas, se deja de hacer lo mismo y de la misma manera. Usar los microrrelatos es experimentar

otro camino y eso es justamente lo que persigue este paradigma. Al desaprender reconocemos lo desfasado; talvez dio sus frutos, pero ya no da los resultados esperados.

La didáctica de la pedagogía histórico-crítica de Gasparín nos plantea que es o tempo maduro para o processo de libertação. Primeiro na mente. Depois, na organização. Por fim na prática (Gasparín, 2011). En este contexto en que necesitamos lectores libres, eficaces, y capaces de comprender lo que leen, los docentes estamos en la obligación de contribuir al logro de mejores aprendizajes; uno de ellos, la enseñanza de técnicas de lectura que agreguen el valor interpretativo, inferencial, crítico y creativo lector.

En este sentido y considerando la Praxis: ir de lo simple a lo más complejo la didáctica de la pedagogía histórico-crítica permitiría: 1. Ampliar conceptos. 2. Potenciar las habilidades de pensamiento y contenido. 3. Autodeterminar el trabajo estudiantil. 4. Desarrollar la autodisciplina y autoevaluación. Todo esto se logrará desarrollando los procesos didácticos: Motivación, Recuperación de saberes previos, Conflicto cognitivo, Problematización y multidimensionalidad, Construcción del aprendizaje y Consolidación (Gasparín, 2011).

En suma, la didáctica de Gasparín (2011), es afín a esta propuesta, por lo que nos ratificamos en el uso pedagógico de las minificciones por cuanto estas contribuyen a desarrollar las capacidades metacognitivas; ayudan al estudiante-lector a analizar sus fortalezas, debilidades y necesidades; favorecen a alcanzar metas y objetivos lectuales y, más que todo, potencian el aprendizaje autónomo.

Finalmente, bajo los argumentos descritos y la aplicación de esta experiencia en estudiantes de Secundaria (EBR) y Avanzado (EBA) de las instituciones educativas mencionadas nos ratificamos en proponer el uso de las minificciones o microrrelatos como un potente recurso pedagógico que acrecienta la pasión por la lectura y desarrolla la inferencia, el análisis, la criticidad, la creatividad en el desarrollo lector.

CONCLUSIONES

El microrrelato tiene sus orígenes en el acervo popular, pero no todo minitexto es una minificción. Esta, dio sus sorbos con Hemingway, Vallejo, Darío, Borges y Cortázar y sentó su partida de nacimiento con Torri, su fundador. Asimismo, con la publicación de la primera antología minificcional de 1970 se dio inicio a la producción formal de microrrelatos y, desde fines del siglo XX y principios del XXI, la minificción afirmó sus bases como género novísimo en las letras universales; además, se convirtió en un importante referente en la teoría literaria y la investigación científica.

Por ser un subgénero emergente definimos a la minificción como un subgénero ultrabreve, híbrido, autónomo, multigenérico, estructuralmente acabado, altamente intelectualizado, cerrado en su dimensión formal y estructuralmente abierto en su interpretación. Se caracterizan por su brevedad (síntesis), sugerencia o complicidad, libertad en su forma o diversidad, intertextualidad, fractalidad, fugacidad y virtualidad.

La virtualidad y lo acelerado del conocimiento exige la fragmentación de la realidad; por tanto, la producción y lectura de textos breves, requiere de un viraje de paradigmas didácticos por cuanto las minificciones ponen en juego los conocimientos y la vocación lectora de los estudiantes, instituyéndose en un potente recurso de la lectura integral.

La Teoría pedagógica del aprender–desaprender-reaprender está intrínsecamente relacionado con el desarrollo del ser humano que es resultado del entorno y las oportunidades que lo rodean: su contexto cultural, histórico y social. Esta teoría plantea la necesidad de permutaciones de mentalidad, la recopilación de nueva información y la búsqueda de nuevas formas o estilos de aprendizaje. En este sentido, las minificciones favorecen este proceso pues son un nuevo recurso en el nuevo proceso lector en el que hay que desechar, resignificar y recodificar el proceso lector a través de una nueva estrategia de comprensión lectora y desechar lo que no sirve.

La didáctica de la pedagogía histórico-crítica de Gasparín plantea que es tiempo propicio para el proceso de libertad: de la mente, de las organizaciones y, por fin, de una práctica. En este sentido necesitamos lectores libres, eficaces, y capaces de comprender lo que leen. La aplicabilidad de esta didáctica de la pedagogía histórico-crítica a través de las minificciones permitiría que los estudiantes lectores amplíen sus conceptos, potencien sus habilidades de pensamiento y contenido, desarrollen su autodeterminación y disciplina y se autoevalúen. Finalmente, las minificciones van a formar lector autónomo, capaz de evaluar su propio progreso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Ramos, E. (2020). Brevedad disruptiva en la minificción infantil contemporánea. ***Microtextualidades. Revista Internacional De Microrrelato Y minificción***, (7), 81-94.

Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Fluidez lectora y comprensión en estudiantes españoles de secundaria. Psicotema, 32(1), 75 – 83.

Armijo Solis, S. (2017). Fomentando el placer por la lectura mediante TIC. Revisión bibliográfica de iniciativas dirigidas a estudiantes en etapa escolar en Hispanoamérica. ***Revista Educación y Tecnología,*** (11), 1 - 16.

Barzola Veliz, V., Bolívar Chávez, O., & Navarrete Pita, Y. (2020). Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación superior. ***Educación Médica Superior, 34***(4).

De Hauwere, K. (2008). El microrrelato en América Latina: El canon argentino. Faculteit Letteren en Wijsbegeerte.

Di Verso, L. (2018). ***Los mejores haikus clásicos***. Zenda.

Dotras Bravo, A. (2018). Géneros híbridos posmodernos: del rap al microrrelato y el camino de vuelta. Instituto Politécnico de Bragança.

Gasparín, J. L. (2011). ***Uma Didáctica Para A Pedagogía histórico – crítica.*** Autores Associados.

González Cruz, J. (2013). Tres características mínimas del minicuento Three Minimun. ***Razón y palabra,*** (84).

González, J. A. (2011). El relato breve o minificción, como estrategia para el análisis de los elementos narrativos en la competencia literaria de los estudiantes. ***Diálogos transatlánticos.*** (Ponencia). ***II Congreso Internacional de Literatura y Cultura españolas contemporáneas.*** La Plata, Argentina.

Hethesia, D., & Gnana, M. (2020). Blogging: an effective tool for incorporating technology and reading skills. International Journal of scientific and Technological Research, 9(1), 1533-1540.

Marqués Viana, A. S. (2017). La representación en el microrrelato digital brasileño: un estudio introductorio. Caracteres: Estudios Culturales y críticos de la Esfera Digital, 6(2), 37-55.

Montoya Juárez, J., & Morales, N. (2017). Territorios del presente: Tecnología, globalización y mímesis en la narrativa en español del siglo XXI. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Noguerol, F. (2011). Espectografías: Minificción y silencio. ***LEJANA. Revista Crítica de Narrativa Breve***, 3.

Ordóñez Chacón, S. (2017). Using short stories in spanish language Teaching. ***Journal Of Siberian Federal University***, 1, 78-88.

Rodríguez Romero, N. (2007). ***Elementos para una teoría del minicuento.*** Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Torrecilla Sánchez, E. M., Olmos Miguelañez, S., & Rodríguez Conde, M. J. (2016). Effects of teaching methodology on learning competences to solve conflicts in secondary education. ***Educación XX1, 19***(2), 293 - 315.

Zavala, L. (2017). Breve y seductora: La minificción en la enseñanza de Teoría literaria. ***Folios, 10.***

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

50

PHYSICAL-THERAPEUTIC EXERCISES IN YOUNG BOYS WITH MUSCULOSKELETAL PAIN AND HYPERMOBILITY SPECTRUM DISORDER LOCALIZED

EJERCICIOS FÍSICO-TERAPÉUTICOS EN JÓVENES CON DOLENCIAS MÚSCULO-ESQUELÉTICAS Y TRASTORNO DEL ESPECTRO HIPERLAXO

Ardy Rafael Rodríguez García[1]
E-mail: ardycore29@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3394-5783
Fabiola María del Carmen Vázquez Castañeda[2]
E-mail: lcfyd_fabiola_vazquez@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0556-6946
Asunción Mayda García Rubio[1]
E-mail: maydagr@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6095-6464
María Blanca García Rubio[1]
E-mail: mariablancag53@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7808-2913
[1] Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo". Cuba.
[2] Universidad de Guadalajara. México.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Rodríguez García, A. R., Vázquez Castañeda, F. M. C., García Rubio, A. M., & García Rubio, M. B. (2021). Physical-therapeutic exercises in young boys with musculoskeletal pain and hypermobility spectrum disorder localized. *Revista Conrado, 17(82)*, 443-451.

ABSTRACT

The study allowed knowing the action of the physical-therapeutic exercises in 17 year olds with musculoskeletal disorders in the lumbar area, lumbar lordosis and Hypermobility Spectrum Disorders Localized (L-HSD). A pre-experimental investigation was performed for a single group with pre-test post-test. The selected sample consisted of five females and five males who underwent a physical rehabilitation aimed at the development of resistance to the muscular strength of the Core. Rehabilitation sessions were 45 min for 3 months for 5 weekly frequencies. Pain was assessed using the Visual Analog Scale and the strength resistance of the Core with the Isometric Bridge Prono Test. The results showed pain relief in the lower back and in the Core. The resistance to the muscular force of the Core improved between the measurements being congruent for the study. Physical-therapeutic exercises alleviated musculoskeletal disorders in the lumbar region and in the Core, as a result improved resistance to muscle strength in the affected area. The isometric prone bridge test can be used as an exercise to improve the rachis stabilization ability and gain resistance to muscle strength in the Core.

Keywords:

Joint Hypermobility, Physical-therapeutic exercises, Musculoskeletal ailments, Core, Lumbar Lordosis, Dosage, Perceived effort, Physical rehabilitation.

RESUMEN

El estudio permitió conocer la acción de los ejercicios físico-terapéuticos en jóvenes con trastornos músculo-esqueléticos en el área lumbar, lordosis lumbar y Trastornos del Espectro Hiperlaxo Localizado (L-HSD). Se realizó una investigación pre-experimental para un solo grupo con pre-test post-test. La muestra seleccionada consistió en cinco mujeres y cinco hombres que se sometieron a una rehabilitación física dirigida al desarrollo de resistencia a la fuerza muscular del Core. Las sesiones de rehabilitación fueron de 45 minutos durante 3 meses durante 5 frecuencias semanales. El dolor se evaluó usando la Escala Analógica Visual y la resistencia a la fuerza del Core con la Prueba de Puente Prono isométrico. Los resultados mostraron alivio del dolor en la espalda baja y en el Core. La resistencia a la fuerza muscular del Core mejoró entre las mediciones, siendo congruentes para el estudio. Los ejercicios físico-terapéuticos aliviaron los trastornos músculo-esqueléticos en la región lumbar y en el Core, como resultado mejoró la resistencia a la fuerza muscular en el área afectada. La prueba Puente Prono isométrico se puede utilizar como ejercicio para mejorar la capacidad de estabilización de la columna y ganar resistencia a la fuerza muscular del Core.

Palabras clave:

Hiperlaxitud Articular, Ejercicios físico-terapéuticos, Dolencias musculo-esqueléticas, Core, Lordosis Lumbar, Dosificación, Esfuerzo percibido, Rehabilitación física.

INTRODUCTION

The articular hypermobility and its clinical manifestations that give rise to Articular Hypermobility Syndrome is one of the most frequent conditions in the medical consultation of Rheumatology (Martínez, et al., 2013). These patients present daily painful manifestations of the osteomioarticular system and orthopedic deformities, limiting the performance of their daily activities associated with a Hypermobility Spectrum Disorders.

When talking about hypermobility and hyperlaxity refers to the range of joint movements not considered normal for the functionality of the joint (Rodríguez, 2017). The lax joints cause an increase in tension in the adjacent soft tissues (muscles, ligaments, tendons) that stabilize them.

The Hypermobility Spectrum Disorders (HSD) are a group of diseases related to joint hypermobility and are distinguished from all other hypermobile syndromes because their scope is almost exclusively limited to the musculoskeletal system (Castori, et al., 2017).

Hypermobility Spectrum Disorders Localized (L-HSD): at single joints or group of joints plus one or more secondary musculoskeletal manifestations regionally related to the hypermobile joint(s) (Castori, et al., 2017).

HSD patients with frequencies have muscle weakness in the lumbar area due to lordosis in the lower back and resistance to muscular force in that area is affected. For this reason, resistance to muscular strength is one of the qualities of the trunk musculature that has aroused greater interest on the part of the physiotherapists, being primordial strengthen the lumbo-pelvic core muscle to facilitate stabilizing and motor control work for the individual.

The term Core etymologically means core, center or middle zone. Taking this concept as a basis, the term core stability arises, which has raised great interest in the last 20 years in different fitness, sport, research and injury prevention and rehabilitation fields (Wirth, et al., 2017, cited by López, 2017).

The stability of the Core system, which is nothing more than the capacity of the osseousarticulate and muscular structures, coordinated by the motor control system, to maintain or resume a position or trajectory of the trunk, when it is subjected to internal or external forces (Vera, et al., 2015). The joint action of these structures allows an adequate control of the body stability and the execution of tasks performed by the upper and lower limbs, in a combined or sequential way, enabling the body to adopt a stabilizing posture dominated by the Core muscles.

There are differences between physiotherapists, physical rehabilitators and Graduates in Physical Culture who carry out the rehabilitation work, and in turn, due to the scarcity in the development and implementation of physical exercise programs, training systems, methodological orientations of physical exercise aimed at these patients , both at a national and international level, on how to establish the density component - rest interval (RI) and recovery time (RT) – when planning the load during physical rehabilitation in this type of population spectrum. When prescribing physical exercises should pay attention to the components of dosage: volume, intensity, methodology, frequency, density and selection of exercises; integration enables favorable adaptive responses in patients to planned stimuli (Rodríguez, et al., 2017).

The importance of the density component was reflected in this study, which plays a decisive role in the planning of physical exercises. As Heredia, et al. (2012), the density should always be accompanied by the intensity of the stimulus (load to be dosed) and vice versa, so that the definition and relationship between the two allowed inferring possible responses and effects during the session (for example, rehabilitation class), in this feeling the density is nothing more than the RI and RT. Thus, the character of the density is conditioned by the replacement potentialities of the energy substrates involved in the stimulus, which represents the work-rest relationship, given by the RI and RT pause itself between the series (Rodríguez, 2017).

The dosage of shorter breaks (15 seconds to 30 seconds) will influence the organism to achieve adaptations in all osseousmusclearticulate structures, since according to studies by (Kramer, 1987, cited by Del Castillo, 2014), they based the increase in density capillary and mitochondrial favors the patient to circulate a greater and better amount of blood through the capillaries, recovery will be faster with moderate and intense efforts, the ability to attenuate hydrogen and its transport out of the muscle is improved, a healthy benefit in the structures, their functions and better development of the patient before the activities of daily life.

Guaranteeing recovery pauses between 1 minute to 2 minutes ensures the completion of repetitions, series and work with the appropriate intensity, as well as an optimal recovery of the patient, providing them with favorable adaptive responses thanks to the increase in the total volume of repetitions performed in an exercise and to the muscular development achieved (Rodríguez, et al., 2017).

Rest times greater than> 2 minutes should be established according to the type of exercise and muscle group to which it is directed, to the individual characteristics of the

patients. For this reason, it is recommended to promote longer rest periods when planning loads for large muscle groups and in which several joints are involved and shorter rest periods for small muscles and involving one joint (Rodríguez, et al., 2017).

MATERIALS AND METHODS

A descriptive, pre-experimental minimum control investigation was performed for a single group with pre-test post-test. The study followed the recommendations of the Declaration of Helsinki and was approved by the Scientific Council of the University of Sciences of the Physical Culture and Sport "Manuel Fajardo".

The selected sample consisted of 10 young men, five of the female sexes and five of the males with musculoskeletal complaints in the lumbar zone as a result of a marked lumbar lordosis and Beigthon Score (SB) of 7 points out of 9, hypermobility in the joints of the elbows, knees and phalanges or the fingers being classified with an L-HSD, data contributed by the clinical histories of the patients, with an average age of 17 years. Prior to the initiation of the investigation the participants were informed of the characteristics of the study and gave their approval with their informed consent to participate in the research.

They underwent a comprehensive rehabilitation treatment through the action of physical-therapeutic exercises for 3 months. The content was directed to the development of resistance to the muscular strength of the Core. The training sessions counted 45 minutes, 5 times a week in the hours of 8:30-9:15 am in the Center of Studies for Physical Activity, Sport and Health Promotion of the University of Sciences of Physical Culture and Sport "Manuel Fajardo". Pain was evaluated using the Visual Analogue Scale (VAS) and the muscular strength resistance of the Core with the Isometric Prono Bridge (PP) test respecting the procedures described by Ambegaonkar, et al. (2016).

The measurements made in the pre-test and post-test:

1. *Visual Analogue Scale (VAS):* the patient is instructed to represent the intensity of pain perception in a line of 10 cm. At one end is the phrase "no pain" indicating the number 0 and at the opposite end is the phrase "the worst pain imaginable" indicated by the number 10. The distance in centimeters from the point of "no pain" to The one marked by the patient represents the intensity of the pain (Figure 1).

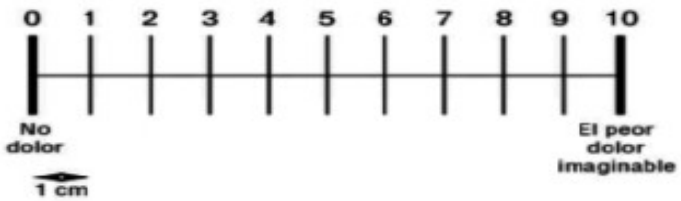


Figure 1. Visual Analog Scale Measuring Instrument (VAS).

A value less than or equal to 3.9 means mild pain

A value between 4 and 5.9 means moderate pain

A value between 6 and 7.9 means severe pain

A value between 8 and 9.9 means severe pain

A value of 10 means very severe pain

2. The adolescents' perceived exertion was measured for the dosed load using the Scale for the measurement of infant perceived exertion (EPInfant) by Rodríguez & Manterola (2016), that they affirm ***"it is an instrument developed to quantify general perceived exertion in the child population"*** (p.31) children and adolescents under 18 years of age during physical exercise.

It was explained to the adolescents, for an adequate instrument measurement, they had to answer the following question: how tired do you feel during exercise? The question should be aimed at assessing the perception of global body effort, including leg fatigue and dyspnea.

Here is an example of an appropriate instruction proposed by Rodríguez & Manterola (2016):

1. Before, during and after exercise, I will ask you how tired you are.
2. You must use numbers, words or children to indicate your level of fatigue during the activity.
3. Observe the child at the beginning of the scale, if you feel like him, it means that you are not tired.
4. Observe the children located in the center of the scale (levels 5 and 6); If you feel like them, it is because you are tired, but you can continue doing the exercise.
5. Observe the child placed at the end of the scale; If you feel like him, it means that you are very tired and cannot continue exercising.
6. You can use any of the numbers, phrases, or pictures of children on the scale to tell me how tired you feel. There is no right or wrong answer.

3. Isometric Prono Bridge (PP) test to assess resistance to muscular strength of the Core and Lumbar Zone: the subject must maintain his body weight exclusively on the forearms and elbows and toes in a prone position, Maintaining at all times a neutral lumbo-pelvic (Core)

alignment. The arms should be perpendicular to the floor and forming a 90º angle with the forearms. Elbows and forearms separated by shoulder width (Figure 2). The conclusion of the test happens when the subject loses the neutral positioning of the pelvis and it falls to the ground, acquiring a lumbar hyperlordosis by anterior rotation of the pelvis suggest that the time that the subjects evaluated should be supported by at least 60 seconds.

Figure 2. Posture of Prone Bridge (PP)

HSD patients performed the following system of physical-therapeutic exercises with the dosage:

1. *Hip flexion:* the subject is lying supine. Perform a hip flexion until reaching the position of 900 in correspondence to the hip, patellofemoral and ankle joints (Figure 3).

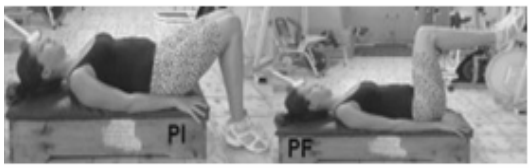


Figure 3. Hip flexion

2. *Dorsal bridge:* The subject is lying supine, supporting the hands and feet on the mat, with the trunk completely straight with its posterior muscle chain (lower limbs and spine extended). The hands were placed with an approximate separation of the width of the shoulders and the feet together (Figure 4).

Figure 4. Dorsal bridge.

3. *Ventral flexion with knee flexion without weight:* the subject is in a standing position to perform a ventral flexion of the trunk (forward) with the back as straight as possible until there is contraction in the lumbar muscles (Figure 5).

Figure 5. Ventral flexion with knee flexion without weight.

1st month (1st and 2nd week: 4 sets of 7 to 10 repetitions, 30s of rest between sets) (3rd and 4th week: 4 sets of 12 to 15 repetitions, 30s of rest between sets)

2 month (1st and 2nd week: 5 sets of 10 to 12 repetitions, 40s of rest between sets) (3rd and 4th week: 5 sets of 12 to 15 repetitions, 40 s of rest between sets)

3rd month (1st and 2nd week: 5 sets of 15 to 17 repetitions, 60s of rest between sets) (3rd and 4th week: 5 sets of 17 to 20 repetitions with 60s of rest between sets)

The training system takes into account the following principles cited by Rodríguez (2017):

Accessibility Principle: loading requirements of easy accessibility were planned for patients, always respecting their potential to dose work from the simple to the complex, from the known to the unknown, and from the easy to the difficult.

Principle of Active and Conscious Participation in Training: the selected physical-therapeutic exercises allow patients to be able to function adequately; they knew the task to be carried out and were consciously familiar with what they are doing, how they are doing it and what they are doing it for.

Charge Versatility Principle: the dosed charge is prescribed from global or analytical practice; variable or constant; guided or free; with slight degrees of fatigue or without fatigue, varying the intensity and its prescription, complying with the adaptation to it by the patients.

Principle of affordability and individualization: it is explained to patients that the planned activity requires that the teaching be understandable and possible according to their individual characteristics, it is based on the optimal correspondence of the tasks, on the means and methods applied and on proper handling of the dosage of the load. This principle requires the observation of the physiotherapist to the possibilities of the patients to avoid methodological errors arising, since the demands must correspond to the capacities of the patients in order to achieve later development. On the basis of this principle, the scientific

level of the physical rehabilitation process and the individual learning of each patient are determined.

Principle of systematicity: it is conceived by the systemic nature in the planning of physical-therapeutic exercises, where the physiotherapist takes into account the system approach, that is, it requires a system of the integral physical rehabilitation process, its continuity and the optimal alternation of loads with rest in the same rehabilitation session.

Principle of dynamic and gradual increase in demands: in the process of comprehensive physical rehabilitation it is necessary to constantly renew tasks, increase their difficulty, gradually increase the volume and intensity of loads to ensure the elevation of functional variations in the body, and on this basis continue the development of conditional and coordinative capacities, it is necessary to systematically renew the load, increasing its volume and intensity. This principle depends on the one hand on the magnitude and the qualitative characteristics of the load, and on the other on the individual adaptation possibilities. Dosing the loads upwards and on the parameters and possible limits of each patient allows you to achieve urgent adaptations, in the medium and long term.

Promote active participation: the physiotherapist, through her professional and pedagogical skills, provides the patient with verbal actions to encourage her motivation and participate in the activity in a leading way, facilitating her to start the exercises by herself to a lesser or greater degree and her development before the planned tasks are profitable and satisfactory.

Repeat the exercises without variation and with it: it is based on the fact that the nervous system has a great capacity to get used to or adapt to repetitive activity and especially when it may seem useless. Treatment sessions will never be exactly the same, making quantitative and qualitative variations to the activities according to the development of each patient, preventing the possibilities of adaptation and avoiding routine activity. In this principle, the appropriate selection of exercises and their dosage plays a preponderant role.

Achieve that the usefulness of the activity is understood: it is decisive, patients achieve the expected results to the extent that they understand the benefits of the planned physical-therapeutic exercise system, are actively inserted in the process, see their progress and development, their quality of life improves and the different activities of daily life are useful before.

Achieve full motivation of the patient: good development during the rehabilitation process is achieved to the extent that the patient feels motivated; the physiotherapist is responsible for providing support to achieve full motivation and integrate into physical-therapeutic exercises.

The non-parametric Friedman analysis of variance test was used by ranges (k related samples) multiple comparisons by pairs of variables (pre-test and post-test) that calculates the degree of significance at (p=0.05) of the changes that occur between the measurement moments for the variables Socore of Beighton, Visual Analog Scale of Pain and Prone Bridge.

The T test of samples related to the variables training loads and perceived effort was applied to statistically know the association between both for decision making, we established two statistical hypotheses:

Ho: The variable training load and perceived effort in hypermobile patients present a strong association.

Ha: The variable training load and perceived effort do not present a strong association because they differ in some hypermobile patients.

RESULTS AND DISCUSSION

Table 1 presents the results between the pretest-1 and osttest-2 measurement moments. The descriptive statistics showed low results in the pretest in the indicators evaluated. The SB did not change and showed no significant levels (p=1.000), which means that the patients' hyperlaxity did not change during the rehabilitation treatment, being similar to those found by Verity, et al. (2013).

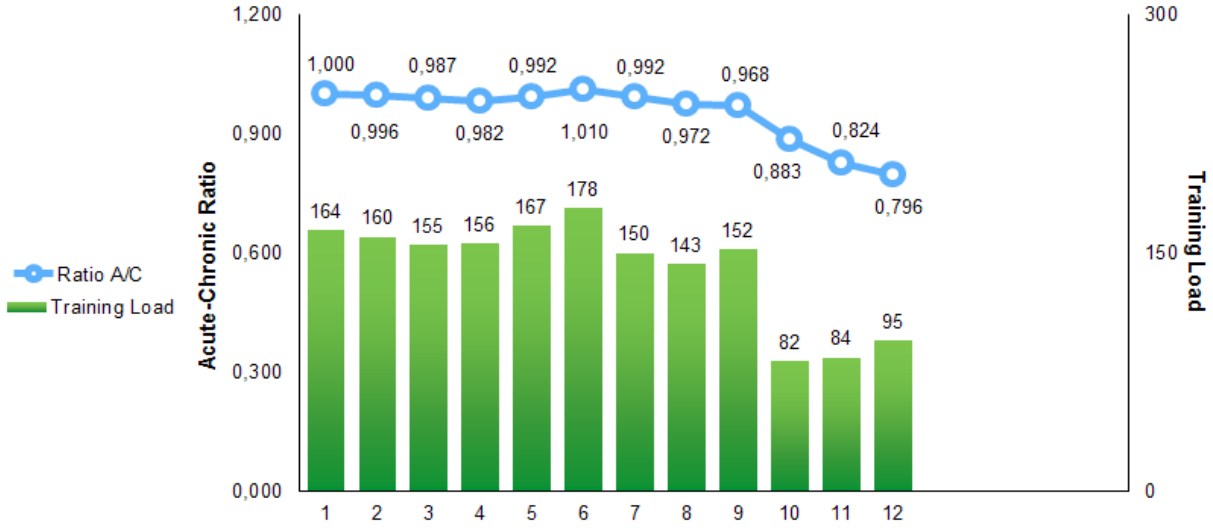
This is not the case for the pain test which decreased significantly, showing significant changes (p=0.043). The Prono Bridge Isometric Test showed improvements in the time variable being significant (p=0.043).

Table 1. Results between the pre-test 1 and post-test 2 measurement moments.

Participants (N=10)	Descriptive		Test of Friedman
	M	DS	(p= 0.05)
SB-1	8	1.000	1.000*
SB-2	8	1.000	1.000*
VAS-1	8.28	0.83	1.000*
VAS-2	2.56	0.50	0.041***
PP-1	30.2	7.59	1.000*
PP-2	43	7.87	0.041***
Results are expressed in hundredths of a second			

Legend: SB: Beighton Score. VAS: Visual Analog Scale. PP: Isometric Test Prono Bridge to assess resistance to

core muscle strength and Lumbar Zone. M: Mean. DS: Standard deviation. *** Significant changes * Not significant changes. Valuable time acceptable 60s for the PP test.



Leyend: Ratio A/C: Ratio Acute/Chronic

Figure 6. Control of training load and risk of injury Ratio Acute-Chronic

Chronic training load is analogous to a state of fitness and acute training load is analogous to a state of fatigue, in this sense it is important to use the terms chronic workload for long periods of time and acute workload for immediate periods (Gabbett, 2016).

Regarding the acute/chronic burden ratio, as the name suggests, the ratio describes the average between acute and chronic burden. Acute and chronic loads can have various positive and negative influences on the risk of injury in athletes, systematic practitioners of physical activity and in patients who undergo comprehensive physical rehabilitation using physical exercise as a determining way to improve their health. Various authors indicate that, if the chronic training load is high and the acute load is low, the athlete will be well prepared for competition. On the other hand, if the acute load exceeds the chronic one, the player will be poorly prepared, increasing the risk of injury (Gabett, 2016).

To minimize the risk of injury, patients should maintain the acute-chronic work ratio in an approximate range of 0.8-1.3 sweet spot. However, if the workload ratio exceeds the 1.5 danger zone, the risk of injury will increase (Gabett, 2016).

Figure 6. Provides us the Control of the training load and the risk of injuries Acute-Chronic Ratio in hypermobile patients during the 3 months of treatments. A varied and wavy behavior of the training load is observed in the different physical rehabilitation sessions per weeks. The control made it possible to adjust the load taking into account the potentialities of the patients and allowed them to cope adequately with the selected exercises.

The total volumes of the weekly load range from 178 to 82 repetitions with an acute/chronic ratio of 0.82-1.01, the risk of injury to patients being minimal, the acute/chronic ratio is at the right point 0.8-1.3. It should be noted that it is the first study that controls the training load and the risk of injury in patients with musculoskeletal disorders in the lumbar area, lumbar lordosis and Localized Hypermobility Spectrum Disorders.

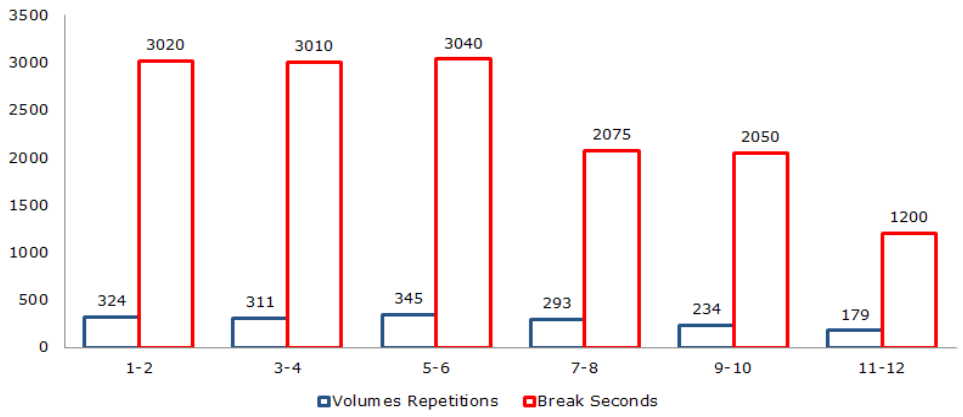


Figure 7. Control of load volumes and rest time by series planned between weeks.

During the 3 months of rehabilitation, the patients underwent stimuli of considerable volumes with a wavy character in the dosage, allowing them to generate positive responses to physical-therapeutic exercises. An example of this is evidenced by figure 7, the volumes of loads during the first month were 635 repetitions for 48 series with 6030 seconds of recovery, at the end of the month the patients reported feeling comfortable and at ease with the planning. In the second month, the volumes for the four weeks were 638 repetitions for 60 series with 5115 seconds of recovery, in this period the patients performed 8 repetitions for 12 series and 915 seconds more than in the previous month.

It should be noted how decisive the dosage was in planning the organization of the loads in weeks 7 and 8, the volumes decreased compared to weeks 3 and 4 (as they were weeks of the second cycle of the month) in 18 repetitions with 935 seconds of recovery, those 18 repetitions of less that the patients performed allowed them to achieve neuromuscular and functional recovery to be able to assimilate the loads in the following weeks and continue with the adaptations achieved.

In these patients, it is essential to ensure that they achieve full recovery at the planned loads and do not incur phases of fatigue, since it is detrimental to their health. The established dosing system was based on providing unloading periods, the patients performed the activity but with less volumes of dosed loads. The unloading period was conceived from week 7 to 12; the patients assimilated better the performance of physical-therapeutic exercises, without the manifestation of symptoms and signs of fatigue, musculoskeletal ailments and arthralgias. In the third month, the dosed volumes were 413 repetitions for 60 series with 3250 seconds of recovery to conclude the period of unloading and physical rehabilitation.

The training system with its dosage enabled patients to develop empathy, socialize with their partner and acquire adequate technical skills to perform physical-therapeutic exercises and resistance capacity to muscular strength in the SOMA, in the lumbo-pelvic region and in the Core area.

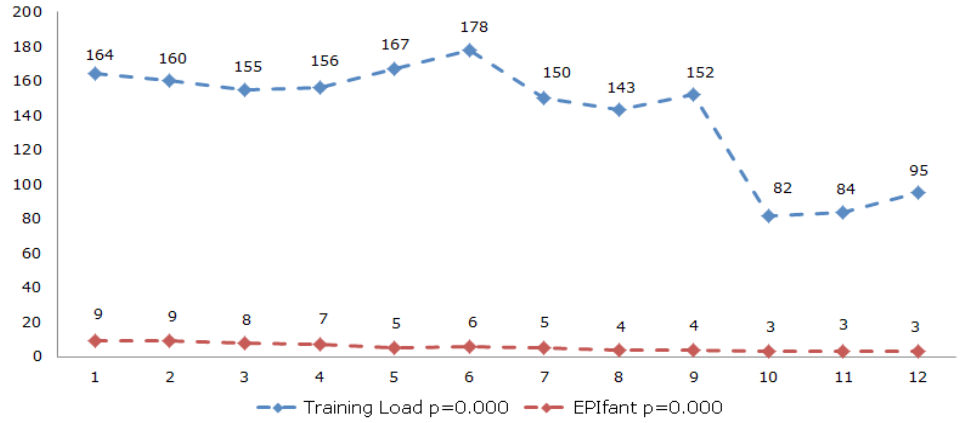


Figure 8. Control of the subjective perception of effort in correspondence to the volumes of loads dosed per week.

Legend: EPIfant: scale for measuring perceived exertion, results are expressed in points. The results of the volumes are expressed in repetitions. The confidence interval was 95%

The perceived effort at the loads dosed during the 12 weeks was evaluated through the EPIfant, obtaining a direct and proportional relationship to the established volumes. Figure 8 shows how the trend in patients in the first two weeks is linear and rises, not decreases, this is due to the fact that there are still no signs of adaptation to load and effort. From week three is where the patients showed adaptive traits to the dosage and the perceived effort tends to decrease as their body gets used to the stress caused by the volumes of repetitions performed.

At the end of week 6 with the highest volume planned, the patients perceive an effort at the load of 6 points, a notable decrease compared to those of the previous weeks and leads us to think that between weeks four and six is where patients they achieve the best development of resistance to muscular strength with a notable decrease in the subjective perception of effort. From week 7 to 12, as the volumes of the load decreased, the perception of perceived effort was lower, being very significant (p = 0.000)

The results of the Friedman test (p=0.05) for all variables indicate that not all the results at the moments of measurement are the same and the results of the posttest report that the action of the physical-therapeutic exercises and their dosage during The 3 months led to positive adaptive responses to the load by the evaluated subjects. This confirms lumbar zone pain relief between measurements. VAS1 was 8.28 DS ± 0.83 and VAS2 was 2.56 SD ± 0.50 for (p=0.043) being significant. The resistance to the muscular force of the Core behaved with improvements between the measurements.

The results of PP-1 were 30.2s SD ± 7.59 and PP-2 43s SD ± 7.87 (p=0.043) are congruent and significant. These results show that although there were improvements in the time of supporting the force of gravity for a static position where the muscular force exerts its action by means of an isometric contraction in all the stabilizing muscles of the posterior chain of the trunk involved before the planned task the results do not Reached the 60s.

Notwithstanding the 12.8s reached more, they judge that the lumbo-pelvic muscles were strengthened and managed to resist better isometric loads for longer periods of time, the results coincide with those obtained by Vera, et al. (2015); Rodríguez, et al. (2017); and Rodríguez (2017), in their study. It is considered appropriate to continue working with exercises that activate all the Core muscles to continue improving the results achieved.

The planned stimuli induce relief of musculoskeletal ailments in the lumbar area and improve the stability of the lumbar spine in hypermobile patients, adapting to the demands of physical-therapeutic exercises. Manipulating the intensity, volume, density and frequency of training generally conditions the organism to produce an urgent adaptive response of its somatic, physiological, endocrine and functional structures and with it an improvement in performance, benefiting them to be more functional in the daily life activities.

There are studies that relate to the manipulation of the ID between sets and (Rodríguez, et al., 2017) there have been rest of no less than 1 to 1.5 minutes fir small muscle groups (upper body segments) and 2 to 3 minutes for large muscle groups (lower body segments). If few attempts are made the ID are scheduled in 10, 15 and 20 seconds. The available literature suggests that periods of 1 minute should be sufficient to allow adequate recovery between sets. Recovery times and ID are self-regulating depending on the potentialities and individual characteristics of the patients.

Previous research has shown an increase in core muscle activation while increasing endurance and torque (Saeterbakken, et al., 2015). Therefore, it can be speculated that an adequate manipulation of the load (isometric contraction time and / or repetitions performed) in correspondence with a low subjective perception of pain and the effort perceived by the patient are determining elements for the body to generate adaptive responses urgent and efficient when faced with posture in stability exercises.

The present study has the limitation of not establishing an adequate verification of the results obtained with the results of studies in populations and similar intervention protocols, since no scientific evidence was found that prescribes physical exercise for the stabilizing muscles of the lumbar spine with variations in Dosing of RI and RT between series in adolescent patients with musculoskeletal pain and Localized Hypermobility Spectrum Disorder.

In a general, the prescribed physical-therapeutic exercises allowed practitioners that the perception of pain was less intense and more bearable as they performed the oriented task more freely without complaining about pain.

CONCLUSIONS

The study variables determined the importance in the dosage of physical-therapeutic exercises, taking into account the individual characteristics of the patients.

Physical-therapeutic exercises can be valued as an alternative for the relief of musculoskeletal ailments in the lumbar area, in the Core and significantly improves resistance to muscular force in the affected area of hypermobile patients.

The authenticity of the results obtained to establish an adequate biological, morphological and functional response of the patients to the planned physical loads, the harmonic and adequate integration of the dose components (volume, intensity, methodology, frequency, density and selection of exercises).

The isometric prone bridge test generates the activation of the core musculature activating the lumbar and paravertebral area, influencing the development of resistance to muscular strength at low or moderate intensity and can be used as an exercise to improve the stabilization capacity of the spine and gain resistance to muscular strength.

With a view to promoting quality of life and promoting favorable adaptive responses in patients, it is necessary to estimate recovery times that affect complete recovery and rest pauses between series that they can assimilate.

REFERENCES

Ambegaonkar, J. P., Cortes, N., Caswell, S. V., Ambegaonkar, G. P., & Wyon, M. (2016). Lower extremity hypermobility, but not core muscle endurance influences balance in female collegiate dancers. ***The International Journal of Sports Physical Therapy, 11(2), 220-229.***

Castori, M., Tinkle, B., Levy, H., Grahame, R., Malfait, F., & Hakim, A. (2017). A Framework for the Classification of Joint Hypermobility and Related Conditions. ***American Journal of Medical Genetics Part C (Seminars in Medical Genetics), 175C***, 148–157

Del Castillo, J. M. (2014). Intensidad de entrenamiento del desarrollo muscular. Recuperación entre series. Simposio de hipertrofia muscular y del núcleo. http://www.josemief.com/intensidad-entrenamiento-desarrollo-muscular-repeticiones-serie/

Gabbett, T. (2016). The training—injury prevention paradox: should athletes be training smarter and harder? ***British Journal of Sports Medicine, 50(5),*** 273-280

Heredia, J. R., Felipe I., Peña, G., Mata, F., Mora, S., Martín, M., Segarra, V., & Da Silva, M. E. (2012) Criterios básicos para el diseño de programas de acondicionamiento neuromuscular saludable en centros de fitness. EFDeportes. Revista Digital, 17(170).

López, D. P. (2017). Pruebas de laboratorio y de campo para evaluar la estabilidad del core. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Miguel Hernández de Elche

Martínez, J. P., Suárez, R., & Menéndez, F. (2013). Síndrome de hipermovilidad articular en la práctica clínica diaria. Revista Cubana de Reumatología, 15(1), 36-40.

Rodríguez García, A. R. (2017). Ejercicio físico terapéutico en pacientes adolescentes con Síndrome de Hipermovilidad Articular. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo".

Rodríguez García, A. R., Coll Costa, J. L., García Rubio, M. B., & Fernández Nieves, Y. (2017) Tiempos de recuperación y ejercicio físico para la rehabilitación física del Síndrome de Ehlers-Danlos Hipermóvil. Revista Arrancada, 17(32), 11-123,

Rodríguez Núñez, I., & Manterola, C. (2016). Validación inicial de la escala de edición de esfuerzo percibido infantil (EPInfant) en niños chilenos. Biomedical, 36(1), 29-38,

Saeterbakken, A., Andersen, V., Brudeseth, A., Lund, H., & Fimland, M. S. (2015). The Effect of Performing Bi- and Unilateral Row Exercises on Core Muscle Activation. ***Int J Sports Med., 36(11)***, 900–905.

Vera García, F.J., Barbado, D., Moreno Pérez, V., Hernández Sánchez, S., Juan Recio, C. & Elvira, J. L. (2015). Estabilidad del núcleo. Concepto y aportaciones al entrenamiento y prevención de lesiones. Rev Andal Med Sport., 8(2), 79-85.

Verity, P., Louise, T., Roger, D., Craig, F. M., & Nicholson, L. L. (2013). Exercise in children with joint hypermobility and knee pain: a randomized controlled trial comparing exercise in hypermobile versus neutral knee extension. ***Pediatr Rheumatol Online***, 11(30), 1-12, https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23941143/

Wirth, K., Hartmann, H., Mickel, C., Szilvas, E., Keiner, M., & Sander, A. (2017). Core stability in athletes: a critical analysis of current guidelines. ***Sports Medicine***, ***47***(3), 401-414.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

51

PENSANDO SIN COVID, CON COVID: NECESIDADES DE APOYO SOCIAL DE ATLETAS DE GIMNASIA RÍTMICA

THINKING WITHOUT COVID, WITH COVID: SOCIAL SUPPORT NEEDS OF RHYTHM GYM ATHLETES

Ariadna Martínez Requiero[1]
E-mail: amartinezrequeiro@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5994-4896
Isaac Irán Cabrera Ruiz[2]
E-mail: isaacicr@nauta.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9354-539X
Ángel Joel Méndez López[3]
E-mail: menanjo@uv.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6587-580X
[1] Centro Provincial de Medicina Deportiva de Cienfuegos. Cuba.
[2] Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara. Cuba.
[3] Universitat de València. España.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Martínez Requiero, A., Cabrera Ruiz, I. I., & Méndez López, Á. J. (2021). Pensando sin Covid, con Covid: necesidades de apoyo social de atletas de gimnasia rítmica. *Revista Conrado, 17(82)*, 452-464.

RESUMEN

La presente investigación pretende develar necesidades de apoyo social para la reincorporación a la práctica deportiva de atletas de gimnasia rítmica de la Escuela de Iniciación Deportiva de Cienfuegos. La investigación siguió un enfoque cualitativo constructivo interpretativo. Para la selección de la muestra se empleó una estrategia por conveniencia, accediendo a 12 atletas de Gimnasia Rítmica de la Escuela de Iniciación Deportiva de Cienfuegos. Para la obtención de la información se aplicó el cuestionario cualitativo de percepción social de la COVID- 19. Los principales resultados revelan una significación negativa de la pandemia como fenómeno epidemiológico, desde el referente de su definición y consecuencias, el enfrentamiento y las medidas de protección, así como de los malestares psicológicos vividos. Las necesidades, temores y malestares se expresan principalmente en torno a la actividad deportiva y la actividad de estudio. Las demandas de apoyo social expresadas se basan en acciones de apoyo social emocional, instrumental e informacional.

Palabras clave:

Apoyo social, atletas, COVID-19.

ABSTRACT

This research proposes the objective of unveiling social support needs for the reincorporation of rhythmic gymnastics athletes to practice sports that the Cienfuegos Sports Initiation School. The research followed a qualitative constructive interpretive approach. For the sample selection, a convenience strategy was used, accessing 12 Rhythmic Gymnastics athletes from the Cienfuegos Sports Initiation School. To obtain the information, the qualitative questionnaire of social perception of COVID-19. The main results reveal a negative significance of the pandemic as an epidemiological phenomenon, from the reference point of its definition and consequences, the confrontation and protection measures, as well as the psychological discomforts experienced. Needs, fears and discomforts are expressed mainly around sports activity and study activity. The expressed demands for social support are based on actions of emotional, instrumental and informational social support.

Keywords:

Social support, athletes, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

En el amplio espacio de los efectos de la COVID- 19 en Cuba uno de los sectores afectados es el movimiento deportivo, cuyos primeros impactos se reflejan en la suspensión y/o reprogramación de entrenamientos, eventos y campeonatos. Supone para los atletas, un sobre esfuerzo para el mantenimiento de los indicadores de la preparación y para los entrenadores el reto de encontrar las vías más idóneas. Esta es una formación que transcurre por diferentes etapas, donde el logro de la excelencia en el rendimiento deportivo tiene un momento importante en la edad escolar.

La Gimnasia Rítmica constituye un deporte de coordinación y arte competitivo, incluido en el movimiento olímpico dentro del grupo de deportes de especialización temprana (Navarro & Zequeira, 2014). Los severos y complejos cambios en el Código de Puntuación de Gimnasia Rítmica se asientan en el incremento de la cantidad de elementos de dificultad técnica, así como el de la precisión de las exigencias para su cumplimiento (Aydog, et al., 2005, Ilisástigui-Avilés, et al., 2013; Berdejo, et al., 2013; y Sierra, et al., 2020). La pandemia de COVID-19 ha impuesto cambios en el ciclo vital de las atletas y con ello la adopción de nuevos planteamientos desde la perspectiva del acompañamiento deportivo, técnico, médico y psicológico.

A ello se une que los niños y adolescentes constituyen una población vulnerable al impacto psicológico que desencadena la pandemia por su sensibilidad a los cambios en las rutinas y hábitos de vida. Múltiples investigaciones han estado dando cuenta de los impactos psicológicos generados por las diferentes formas de confinamiento en el hogar, el padecimiento de la enfermedad, la separación de los cuidadores, la pérdida de seres queridos, entre otros (González, 2020; Liu, et al., 2020; Di Giorgio, et al., 2020; Cerniglia, et al., 2020; Orgilés, et al., 2020; García, et al., 2020; Cabrera, et al., 2021; y Olivares, et al., 2021).

En los momentos en que se escribe este artículo, julio de 2021, Cuba atraviesa por el momento de mayor complejidad en el enfrentamiento a la pandemia y por el impacto más devastador al grupo en edades pediátricas con un aumento de los contagios, de los pacientes graves, críticos e incluso con los primeros fallecimientos.

Sin embargo, existe la esperanza de que nos acercamos al final, aunque, como escribe Calviño (2021), no está del todo claro cuál va a ser ese final, incluso con la evidencia de la expansión de los procesos de vacunación, ***"ahora necesitamos pensar sin COVID, con COVID"***. Y tomamos esta idea que plantea un nuevo rumbo a las respuestas que desde el ejercicio profesional de la Psicología ha tenido el enfrentamiento de la pandemia COVID-19.

En octubre de 2020, las acciones de contención empleadas permitieron al país anunciar un nuevo plan de medidas para la prevención y control de la COVID-19 con la finalidad de transitar hacia una nueva normalidad, mitigar su impacto social y desarrollar las capacidades de enfrentamiento a los nuevos eventos. Se planteó entonces el concepto de nueva normalidad con su código de comportamiento, que todavía sigue siendo el escenario al que se llegará, al que queremos llegar: ***"pensar sin COVID, con COVID".*** (Calviño, 2021)

La reincorporación a la actividad deportiva será un proceso psicosocial que demandará nuevos escenarios y acciones a los profesionales de la Psicología. Considerarlo en nuestro espacio de trabajo, nos condujo a pensar en las necesidades de apoyo social de las atletas de gimnasia rítmica de la Escuela de Iniciación Deportiva de la provincia de Cienfuegos.

El apoyo social es el conjunto de provisiones expresivas o instrumentales, percibidas o recibidas, proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las relaciones íntimas y de confianza, y que pueden producirse en situaciones tanto cotidianas como de crisis a lo largo del ciclo vital. En esta dirección el apoyo social tiene tres funciones fundamentales: el apoyo emocional, el apoyo instrumental y el apoyo informacional (Gracia, 2011).

Elaborar proyectos de apoyo social implica un proceso de identificación de necesidades que se visibilizan, siguiendo a Montero (2006), como psicológicamente sentidas en torno a criterios que suponen un juicio de valor con respecto a unas circunstancias concretas y contextuales y surge del desajuste entre expectativas y condiciones de vida.

¿Cómo han percibido las atletas la pandemia de COVID-19? ¿Cuáles necesidades, temores y malestares han sido producidos? ¿Qué ayudas demandan? ¿A quiénes? ¿Qué lecturas podemos hacer en términos de necesidades de apoyo social de la configuración subjetiva de la experiencia a la COVID-19?

En este marco el presente trabajo se propone como objetivo develar necesidades de apoyo social para la reincorporación a la práctica deportiva de atletas de gimnasia rítmica de la Escuela de Iniciación Deportiva de la provincia de Cienfuegos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación siguió un enfoque cualitativo constructivo interpretativo, que considera la producción del

conocimiento de manera constructiva y dialógica, donde lo singular es un referente para la producción de modelos teóricos (González-Rey, 2016). Se realizó un estudio de casos único, el cual como unidad de análisis se definió por las atletas de gimnasia rítmica de la Escuela de Iniciación Deportiva de la provincia de Cienfuegos. Se aplicó una estrategia por conveniencia para seleccionar a las atletas que constituyen el campo de acción profesional de los autores, a partir de la posibilidad de acceso a los casos disponibles y por la responsabilidad laboral que se contrae con ellos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). De este modo, fueron estudiadas 12 atletas de gimnasia rítmica de la Escuela de Iniciación Deportiva de la provincia de Cienfuegos, quienes dieron el consentimiento verbalmente y cuyos padres ofrecieron el consentimiento informado para participar en el estudio

Para la recogida de la información se elaboró un cuestionario cualitativo como sistema de inductores para facilitar la expresión de la mayor cantidad de información posible por parte de los sujetos. La asociación libre de palabras (Abric, 2001) se utilizó para provocar la emergencia de aspectos de significado de la percepción de la enfermedad. Las técnicas de autobservación permitieron a los sujetos expresar sus vivencias y criterios con respecto a las tres mejores y peores cosas que le sucedieron, así como la técnica tres deseos, tres miedos y tres molestias (García, et al., 2020) que permitió explorar necesidades, motivaciones, preocupaciones, temores y malestares psicológicos. Por su parte las preguntas directas implicaron la toma de posición de las atletas con respecto a las ayudas para la reincorporación a la actividad deportiva y las fuentes que deben brindarla.

Los datos se procesaron con la herramienta Atlas.Ti 9 a través de la codificación abierta y la codificación axial (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Durante la codificación abierta se delimitaron como unidades de contenido trechos de información al analizarse las preguntas del cuestionario como unidades constantes. Se procedió a la codificación de los trechos de información capturados directamente por el investigador, concreta y cercana a las expresiones de los sujetos, de modo que el texto se fue indexando a partir del sentido que contienen, estableciéndose un marco de ideas temáticas en formas dinámicas de subjetividad para revelar los sentidos subjetivos potenciales que se muestran.

La codificación axial permitió, a través de continuos procesos interpretativos y comparativos, la integración de códigos, con fines explicativos, en nuevas definiciones más generales, los sentidos subjetivos y las unidades subjetivas. A partir de sus relaciones con respecto al apoyo social, se organizaron en necesidades como nuevas definiciones explicativas. La codificación selectiva posibilitó determinar la relevancia de los sentidos subjetivos y las unidades subjetivas en la explicación de las necesidades de apoyo social, generándose hipótesis y explicaciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las atletas asociaron la COVID-19 (figura 1) a un hecho negativo extremo consistente en una enfermedad que provoca miedo y demanda prácticas de distanciamiento, asociaciones que expresan sentidos subjetivos vinculados al enfrentamiento y medidas de protección y los malestares psicológicos vividos. Otras asociaciones periféricas se vinculan al sentido de definición y consecuencias para las atletas y la referencian como una enfermedad provocada por un virus, que se contagia a través de los casos que la portan, con el riesgo de enfrentar la muerte, la vivencian como una tragedia, ante lo cual el principal recurso es la protección.

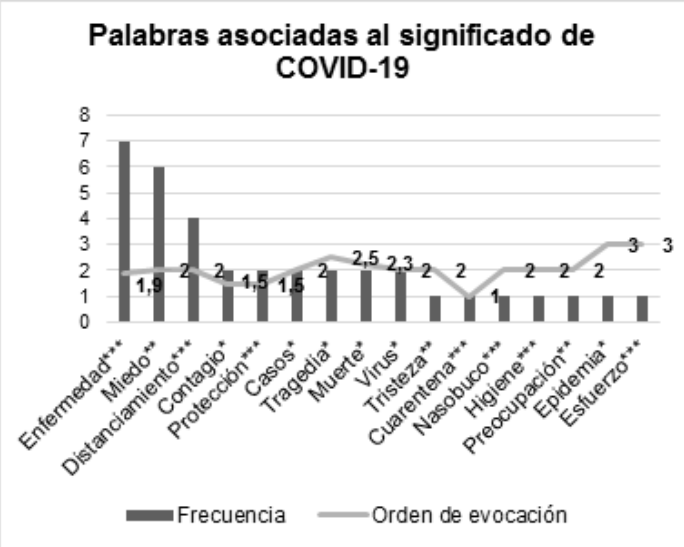


Figura 1. Palabras asociadas al significado de COVID-19 para atletas de gimnasia rítmica (*configuran el sentido subjetivo Definición y consecuencias de la COVID-19; **configuran el sentido subjetivo Malestares psicológicos vividos y ***configuran el sentido subjetivo Enfrentamiento y medidas de protección.

Los hechos positivos para atletas de Gimnasia Rítmica durante la COVID-19 fueron configurados a partir de 23 evocaciones, codificadas en 34 ocasiones (figura 2). Se organizaron fundamentalmente en torno al sentido subjetivo de disfrute de la convivencia familiar y la reestructuración del tiempo libre a partir de la realidad de quedarse en casa, aunque emergen, además, la evitación del contagio, la búsqueda de relaciones de amistad y la realización de proyectos o metas como otros sentidos de articulación.

El disfrute de la convivencia familiar fue definido, de modo compartido por las atletas, a través de pasar tiempo con la familia, alrededor del cual se vivieron procesos de apoyo y ayuda familiar, el tiempo en el hogar, el disfrute de la convivencia y el mejoramiento de las relaciones familiares, así como salir con figuras de mayor apego como el padre o la madre. Es un sentido subjetivo que hace referencia a estar juntos y compartir en familia, a un tiempo de calidad, de disfrute, en casa, es un tiempo que se evalúa como importante y se vive positivamente.

La reestructuración del tiempo libre revela la reorganización de la cotidianidad por las atletas en torno al juego, estudiar, ver la televisión, dormir, entrenar, las clases, no ir a la escuela y pasar tiempo con las mascotas. Es un tiempo de ruptura con las actividades institucionales y de llevar a la cotidianidad las actividades que son programadas por los organizadores fundamentales de la vida de estas atletas: la escuela y el deporte.

La búsqueda de relaciones de amistad organiza los hechos positivos a través de la ampliación y profundización de las relaciones de amistad. La elaboración de proyectos y metas relacionadas con la tenencia de mascotas y la adquisición de teléfonos constituyen eventos que marcaron reestructuraciones de uso del tiempo y posibilidades de comunicación.

Los hechos que constituyen las mejores cosas por su frecuencia son pasar el tiempo con la familia, jugar y ampliar las relaciones de amistad.

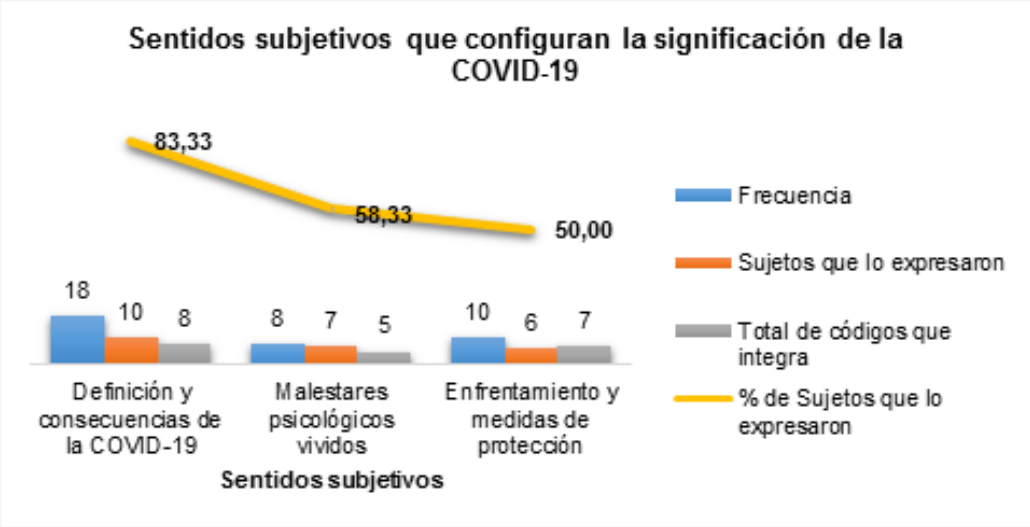


Figura 2. Sentidos subjetivos que configuran las mejores cosas que evalúan hechos significativos durante la COVID-19.

Los hechos negativos emergieron a través de 19 hechos codificados en 35 ocasiones (figura 3). Se organizaron fundamentalmente en torno a los sentidos subjetivos de afectación del estudio y la práctica del deporte y el uso del tiempo libre, aunque emergieron, además, la afectación a las relaciones interpersonales y a la salud. Constituyen eventos que desestructuran sus rutinas por la disminución del contacto social y la imposibilidad de realizar las actividades principales que organizan la vida cotidiana a partir del confinamiento como modo de vida.

La afectación del estudio y la práctica del deporte se definen, de modo compartido por las atletas, por la imposibilidad de ir a la escuela y practicar el deporte. No asistir a la escuela se vivencia negativamente, a partir de las limitaciones a los procesos socializadores que tienen lugar cuando falta el organizador fundamental de la vida cotidiana de los niños y los adolescentes y, que después de un tiempo, terminan siendo demandados.

La afectación al uso del tiempo libre expresa como se sienten las limitaciones de actividades recreativas y de ocio, viviéndose como un tiempo perdido y aburrido. También se vive la afectación de las relaciones interpersonales por la imposibilidad de compartir con amigos y por la separación de familiares.

La afectación a la salud constituye otra de las experiencias negativas referidas por las atletas, vinculado al hecho de enfermar de COVID-19 y el proceso de hospitalización. Al igual que las mejores cosas este es un sentido que solo se expresó en las atletas que tuvieron vínculo con la enfermedad.

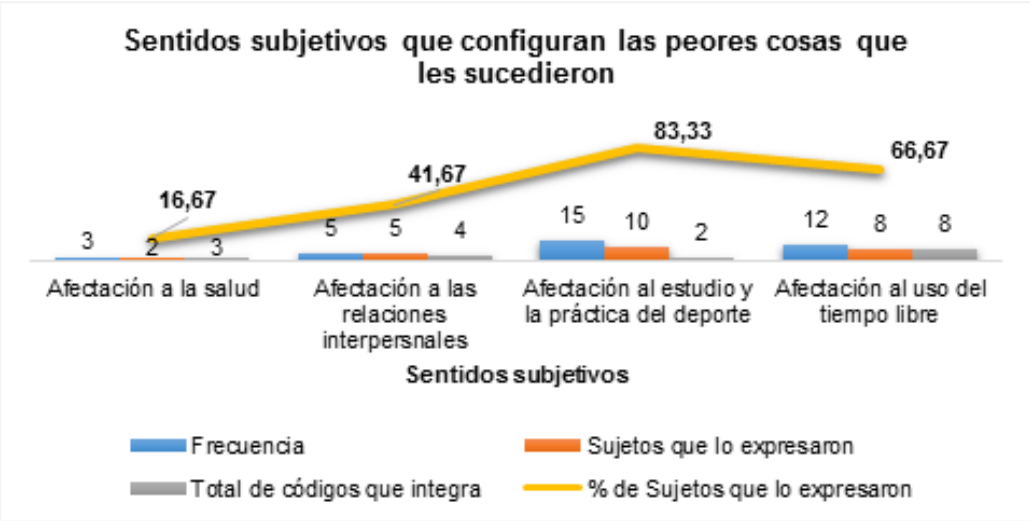


Figura 3. Sentidos subjetivos que configuran las peores cosas que evalúan hechos significativos durante la COVID-19.

Necesidades, temores y malestares configurados en la subjetivación de la COVID-19

Las necesidades emergieron a través de 19 deseos codificados en 36 ocasiones y organizados en los sentidos subjetivos actividad de estudio, toma de decisiones, proyectos y metas, práctica del deporte y recuperar la normalidad (figura 4).

La práctica del deporte es un sentido subjetivo compartido por 11 de las atletas y contiene el deseo de entrenar como el más expresado. Sin embargo, los deseo de realizar conjuntos, pasar tiempo con las entrenadoras, ser buenas atletas y obtener muchas medallas, develan, no solo la necesidad de entrenar, sino de competir y ser exitosas en la actividad que realizan. El contenido de los deseos muestra la satisfacción de realizar actividades y rutinas deportivas propias de la gimnasia rítmica, así como compartir con entrenadores y coetáneos un espacio social común, que se torna placentero.

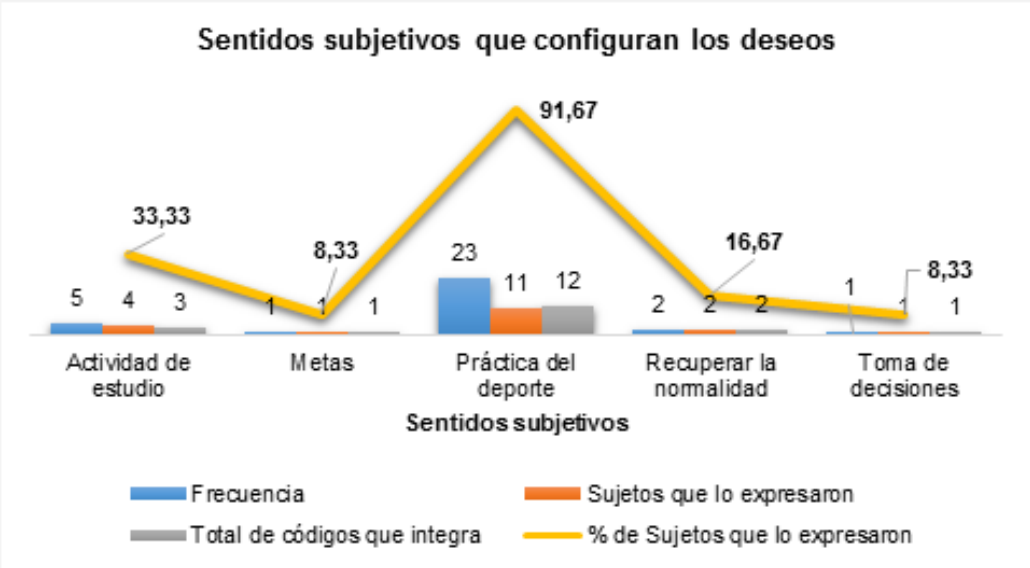


Figura 4. Sentidos subjetivos que configuran deseos en la subjetivación de la COVID-19.

La COVID- 19 implicó interrupción para el cumplimiento de los ciclos de entrenamiento deportivo y calendarios competitivos. La imposibilidad de asistir a las áreas de entrenamiento y acceder a la supervisión de los entrenadores, supone desventajas para el rendimiento deportivo.

En esa dirección se aprecia la necesidad de recuperar la flexibilidad y revela principalmente la vivencia de una sensación de pérdida de capacidades físicas. Por otra parte, los deseos de ponerse en forma rápidamente y recuperar el rendimiento deportivo expresan la necesidad de lograr un estado óptimo, desde el punto de vista físico, técnico y psicológico, que garantice el adecuado desempeño en entrenamientos y competencias.

La expresión de deseos como no entrar en cero al deporte, que aprecien mi cambio y que no me vean mal cuando empiece, contiene la necesidad de reconocimiento del esfuerzo realizado durante el confinamiento. Tiene que ver con el cumplimiento de expectativas personales y sociales y la importancia atribuida a las valoraciones de sus entrenadoras.

Estos son contenidos que se conectan con la recuperación de la normalidad expresado por dos atletas. Recuperar la normalidad significa volver a tener la posibilidad de salir de las casas y realizar actividades, que de no ser por la COVID- 19, resultarían habituales, como puede ser la asistencia a la escuela, al deporte y, para algunas, visitar los centros laborales de las madres. El deseo de volver a la normalidad revela que la COVID- 19 simboliza una experiencia negativa que necesita ser superada.

Los temores se configuran a partir de la producción de 3 sentidos subjetivos, vinculados a la preocupación por la actividad de estudio, el rendimiento deportivo y la pandemia de COVID- 19 como situación de estrés. Se codificaron 19 miedos que emergieron en un total de 36 ocasiones (figura 5).

Los temores relacionados con el rendimiento deportivo emergen en 19 ocasiones y son compartidos por 7 de las atletas encuestadas. Las gimnastas temen comenzar la práctica del deporte y no entrenar como antes, no encontrarse en forma deportiva, ya sea por aumento de peso, las dificultades en la flexibilidad y/o la posibilidad de lesionarse, lo cual les imposibilitaría asistir a las competencias.

Las condiciones del hogar no permiten ejecutar todos los elementos de la preparación fisica, técnica y especial, que requiere la Gimnasia Rítmica, lo cual es sentido por las atletas como afectación a sus capacidades y habilidades motrices, como un deterioro del estado optimo de rendimiento deportivo, que determina la posibilidad de ser exitosas en la actividad que realizan. Emerge de esto el miedo a fallar, no cumplir con las expectativas, no ser ubicada con las compañeras de equipo y no ser tomada en cuenta por el resto del equipo.

El sentido subjetivo asociado a la actividad de estudio se configura por el miedo a las pruebas, a desaprobar; aunque tambien emerge el temor de no volver nunca a la escuela.

La COVID- 19 se vive también como situación de estrés a través de la preocupación de enfermar o morir, ellas u otras personas, por COVID- 19; y se conecta con el temor a que no termine la pandemia. Se aprecia además, un fuerte vínculo entre el miedo a que no termine la pandemia y las preocupaciones por la practica deportiva, por la actividad de estudio y también con las necesidades sentidas por las atletas. Tal relación se entiende porque, de la erradicación de la COVID- 19, depende, la recuperación de la normalidad, que significa volver a la escuela, volver al deporte, en definitiva, la reincorporación a la vida social.

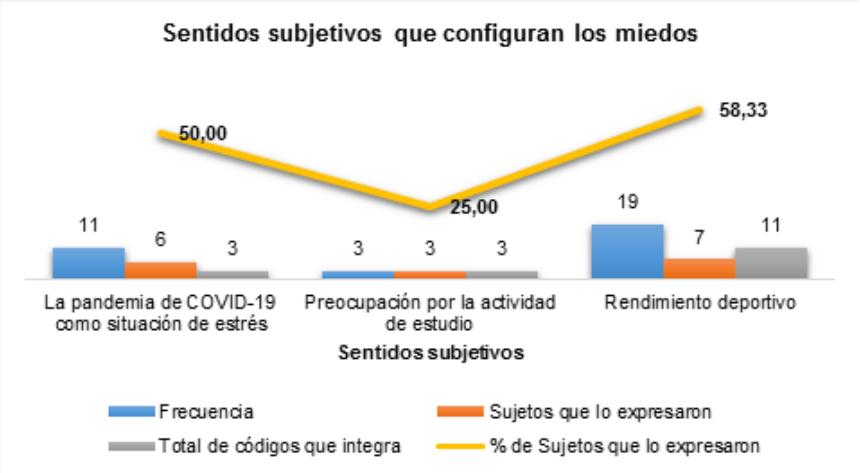


Figura 5. Sentidos subjetivos que configuran miedos en la subjetivación de la COVID-19.

Los sentidos subjetivos que configuran las molestias son construidos interpretativamente a partir de 23 códigos que emergieron en 27 ocasiones como malestares con el estudio y en la práctica deportiva, malestares en las relaciones familiares y por las medidas de protección de la COVID-19 (figura 6).

La aplicación de medidas de contención como el aislamiento social ha suscitado obstáculos para llevar a cabo el curso escolar presencialmente. En ese sentido los estudiantes han efectuado la actividad de estudio dentro de sus casas, mediante clases televisivas, esencialmente. Ello implica la modificación de las dinámicas de aprendizaje, hábitos de estudio, y/o ruptura de importantes procesos de socialización. Desde ahí se comprende, que la imposibilidad de asistir a la escuela emerja como el malestar central configurado en la subjetivación de la COVID-19.

Es un malestar que se concatena con la molestia sentida por no estudiar, interpretada como un estado de frustración y presencia de ansiedad que tiene que ver con la satisfacción de necesidades educativas, de socialización, dificultades para realizar la actividad en las condiciones del hogar y la preocupación por las calificaciones o notas.

Los malestares en las relaciones familiares se vinculan al hecho de sentirse ignoradas, lo cual puede guardar relación con necesidades de atención y reconocimiento por los otros, ya sean adultos o niños. Las experiencias de conflictos con hermanos y/o primos, son vivenciados como una invasión al espacio personal, debido a las molestias causadas por el hecho de que tomen su tablet u otros objetos personales en la casa.

La producción del sentido vinculado a la actividad deportiva estuvo vinculado a la ejecución de determinados ejercicios propios de la preparación deportiva de las gimnastas. Efectuar entrenamientos en la barra y hacer el Split, son ejercicios fundamentales e imprescindibles en la Gimnasia Rítmica que permiten el desarrollo de los músculos, ganar control y flexibilidad; pero su práctica implica un sobre esfuerzo que puede resultar extremadamente doloroso y agotador. Hay ansiedad en las atletas porque no empieza el deporte, preocupación por el estancamiento y la evaluación desfavorable que se realice de su rendimiento deportivo, por no hacer bien las cosas, perder y ser regañada por subir de peso.

En este espacio además emerge, nuevamente, la preocupación por las valoraciones de los otros, que se vincula a las necesidades de reconocimiento y aceptación, que cobran especial significación en la etapa de la adolescencia. Su satisfacción favorece el desarrollo de la autoestima, aumentan la seguridad y la confianza en sí mismo; temáticas con marcada centralidad para lograr el éxito en la vida deportiva.

Se viven además malestares por las medidas de protección de la COVID-19, les molesta el uso del nasobuco, mantener el distanciamiento físico, no poder compartir con las compañeras, ni jugar juntas.

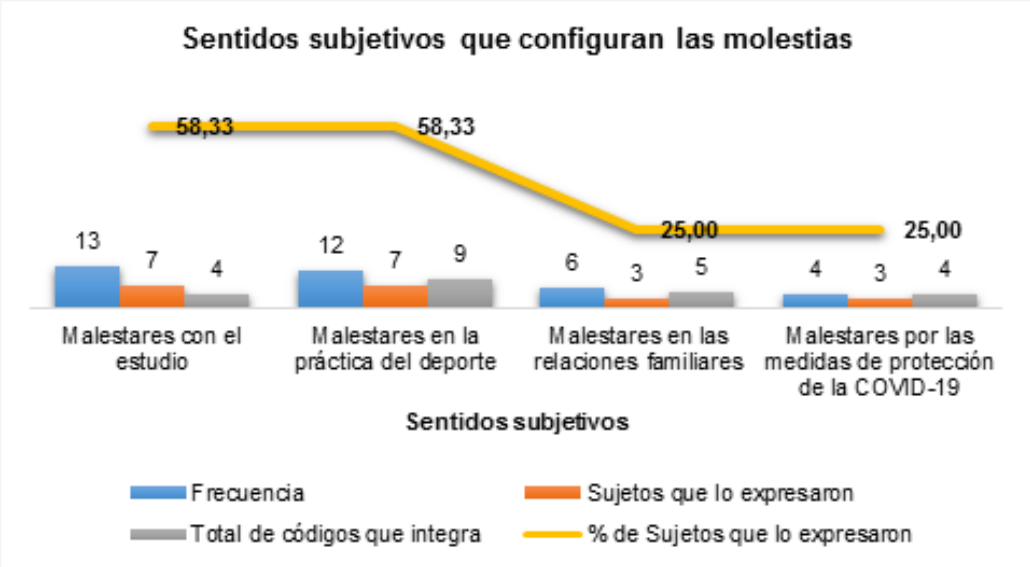


Figura 6. Sentidos subjetivos que configuran molestias en la subjetivación de la COVID-19.

Las demandas de ayuda tienen un núcleo importante en la actividad deportiva y el estudio con la emergencia de 21 códigos en 31 ocasiones, organizados en torno a los sentidos subjetivos contenido y utilidad del entrenamiento, métodos de entrenamiento y acompañamiento en el estudio y el deporte; en los cuales confluyen el entrenador, el psicólogo y la familia como fuentes (figura 7).

Al entrenador se le especifican contenidos y métodos de entrenamiento centrados en la corrección de errores, la recuperación de la forma deportiva y la obtención de resultados. Asimismo se demanda de la familia el acompañamiento en la actividad deportiva y el estudio a través de apoyo, consejos, aliento y motivación para mejorar los resultados, mientras del psicólogo se solicita apoyo y preparación psicológica. El apoyo y el consejo son instrumentaciones que se requieren de todas las fuentes de ayuda y el entrenamiento la principal necesidad de ayuda que da unidad a los sentidos.

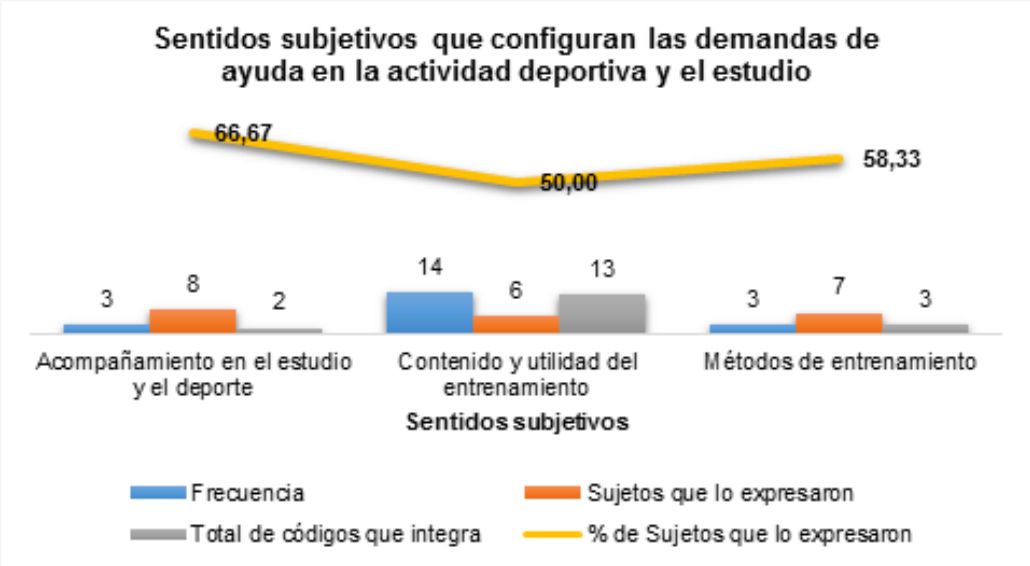


Figura 7. Sentidos subjetivos que configuran las demandas de ayuda en la actividad deportiva y de estudio.

Un segundo núcleo de las demandas de ayuda lo constituye el relacionado con el desarrollo de cualidades personales y el afrontamiento a malestares donde fueron codificadas 18 demandas en 19 ocasiones a través de los sentidos subjetivos necesidades y malestares que demandan apoyo, respeto a la individualidad y formas de apoyo (figura 8).

Del psicólogo se espera apoyo en sus conflictos personales a través de la escucha y consejos que le ayuden a entender la realidad, solucionar sus problemas, vencer sus miedos, aceptarse y ser aceptadas y que realice visitas a los entrenamientos, lo cual les confiere seguridad.

En cuanto a la familia, las atletas demandan respeto a la individualidad a través de la necesidad de que sean respetadas sus preferencias, a partir de la comprensión de los hobbies y la eliminación de críticas hacia los mismos. Plantean además la demanda de apoyo y de consejos, reconociendo la capacidad de la familia para motivarlas y alentarlas para mejorar sus resultados, propiciando ayuda para superar sus miedos y para la formación de cualidades personales. De igual forma las atletas demandan a la familia apoyo a su preparación para el futuro, a través de ayuda con las teleclases, la escuela y el deporte.

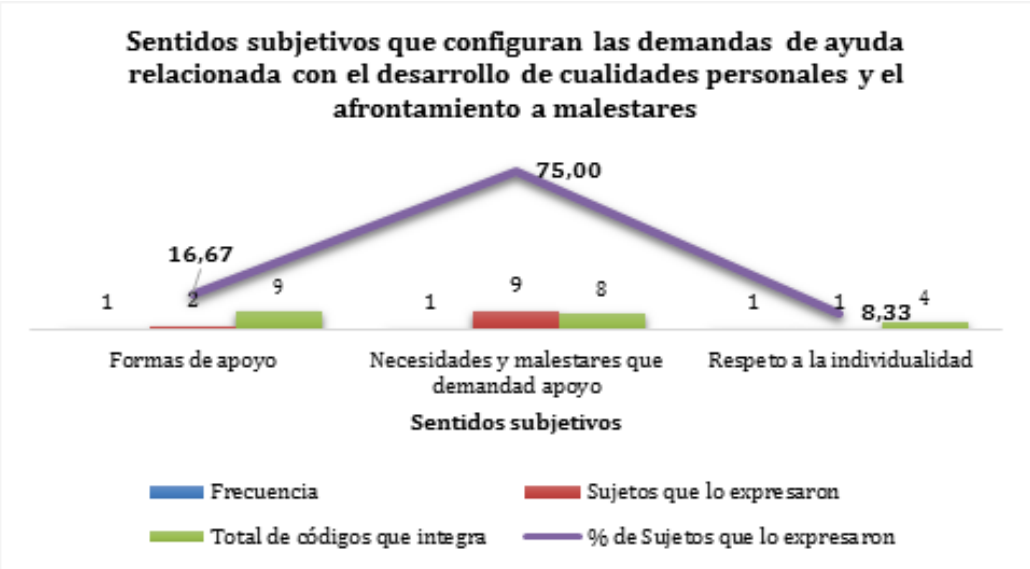


Figura 8. Sentidos subjetivos que configuran las demandas de ayuda relacionada con el desarrollo de cualidades personales y el afrontamiento a malestares.

La intención de develar la articulación, a nivel subjetivo, entre el proceso de vivir la pandemia y la reincorporación a la práctica del deporte en términos de necesidades de apoyo social como requisito necesario para promover proceso de intervención psicosocial, nos condujo a un proceso constructivo interpretativo de lógicas configuracionales a partir de los sentidos subjetivos construidos en los diferentes tópicos investigados.

El estudio empírico dio paso a la construcción teórica de las necesidades de apoyo social para la reincorporación a la actividad deportiva, donde las construcciones teóricas parciales y específicas, generadas en el momento anterior, se relacionaron entre sí en un proceso mediado por el marco teórico general del apoyo social.

En la construcción de las necesidades se consideró el enraizamiento del sentido subjetivo (la frecuencia con que se codificó), la cantidad de sujetos que lo expresaron y el coeficiente C de co ocurrencia para cada sentido con respecto a la necesidad. Este coeficiente es similar a un coeficiente de correlación, representa un número entre 0 y 1, y cuanto mayor es, más fuerte o intensa es la relación entre el sentido y la necesidad por su ocurrencia simultánea en la codificación. La figura 9 muestra las necesidades construidas y su co ocurrencia como necesidad de apoyo social.

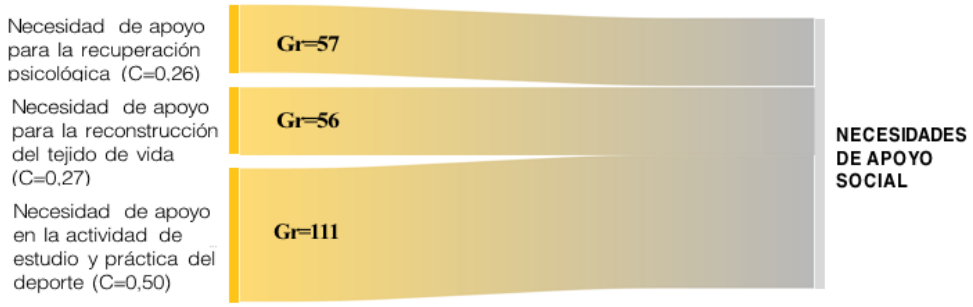


Figura 9. Diagrama Sankey muestra la co ocurrencia de las necesidades construidas con la necesidad de apoyo social.

La necesidad de apoyo en la actividad de estudio y práctica del deporte se configura por 9 sentidos subjetivos que se integran desde la lógica de expectativas, problemas, temores, insatisfacciones y carencias en torno al estudio y el deporte. La tabla 8 muestra la intensidad de la relación de los sentidos con la necesidad, su enraizamiento y su expansión como elemento compartido.

La práctica de la gimnasia constituye el sentido subjetivo central (C= 0.20) en la configuración de la necesidad de apoyo que contiene deseos relacionados a entrenar, prepararse y obtener resultados. Está vinculado con la preocupación

por el rendimiento deportivo y los malestares vividos por la afectación al estudio y la práctica del deporte, que expresa problemáticas para las atletas relacionadas con la actividad deportiva y contiene la evaluación del período pandémico como acontecimiento desfavorable, todo lo cual se expresa en la producción de expectativas de ayuda.

En un segundo grupo de sentidos, menos enraizados a la necesidad, se identifican los contenidos de las expectativas de ayuda a través de las demandas de acompañamiento con respecto a los contenidos y métodos de entrenamientos que realizan a los entrenadores, la familia y el psicólogo, desde sus diversos roles en la convergencia de la preparación deportiva. Necesitan apoyo en la reincorporación con respecto a la comprensión de su actual forma deportiva, sobre todo en superarla, lo cual se reitera con respecto a los exámenes en el ámbito de la escuela. En esta lógica se configura en las atletas insatisfacciones a través de la preocupación por los resultados docentes y malestares por no asistir a la escuela

Tabla 1. Sentidos subjetivos que configuran la necesidad de apoyo en la actividad de estudio y la práctica deportiva.

Necesidad de apoyo en la actividad de estudio y práctica del deporte (Gr=111)	Co ocurrencia (coeficiente C)	Frecuencia	Sujetos que lo expresaron	% de Sujetos que lo expresaron	Total de códigos que integra
Práctica del deporte	0.20	22	11	92%	13
Rendimiento deportivo	0.18	19	7	58%	11
Afectación al estudio y la práctica del deporte	0.14	15	10	83%	2
Acompañamiento en el estudio y el deporte	0.12	13	8	67%	9
Malestares en la práctica del deporte	0.11	12	7	58%	7
Contenido y utilidad del entrenamiento	0.09	10	5	42%	6
Métodos de entrenamiento	0.07	8	8	67%	4
Malestares con el estudio	0.04	4	3	25%	7
Actividad de estudio	0.03	6	5	42%	4
Preocupación por la actividad de estudio	0.03	3	3	25%	3
Recuperar la normalidad	0.02	2	2	17%	2

La necesidad de apoyo para la recuperación psicológica se configura por 7 sentidos subjetivos que se integran desde la lógica de expectativas, problemas, temores, insatisfacciones y carencias en torno a la salud psicológica. La tabla 9 muestra la intensidad de la relación de los sentidos con la necesidad, su enraizamiento y su expansión como elemento compartido.

El elemento central de esta necesidad está configurado por necesidades y malestares vividos (C=0.23), con énfasis en las situaciones de estrés que deviene en problema, en tanto, constituye temor que debe ser superado. Asimismo, los significados construidos en torno a la pandemia, sus consecuencias y el enfrentamiento y las medidas de protección exigidas se comparten por las atletas generando expectativas de ayuda, elaboradas desde la necesidad de apoyo para el desarrollo de cualidades personales y el afrontamiento de malestares. Las expectativas se distinguen por poseer el mayor valor de enraizamiento del código (Gr=13) y coeficiente de coocurrencia (0.23), indicando su fuerza e intensidad respecto a la necesidad de apoyo social para la recuperación psicológica.

En un segundo grupo de sentidos, menos enraizados a la necesidad, se encuentran las afectaciones a la salud y la evitación del contagio como evaluación de hechos significativos, los que son enfrentados subjetivamente por aspectos resilientes que emergen de las experiencias positivas vivenciadas durante la pandemia, vinculadas esencialmente al disfrute de la convivencia familiar y el apoyo que provee la familia como una de las principales fuentes de apoyo social.

Las atletas necesitan ayuda para resignificar la COVID- 19, reevaluar los hechos significativos, reconocer los factores resilientes (potencialidades individuales y de las redes de apoyo social), desarrollar cualidades personales, superar los temores y afrontar los malestares.

Tabla 2. Sentidos subjetivos que configuran la necesidad de apoyo para la recuperación psicológica.

Necesidad de apoyo para la reconstrucción del tejido social de vida (Gr=56)	Co ocurrencia (coeficiente C)	Frecuencia	Sujetos que lo expresaron	% de Sujetos que lo expresaron	Total de códigos que integra
Disfrute de la convivencia familiar	0.33	15	10	83%	10
Afectación del uso del tiempo libre	0.20	11	8	67%	8
Malestares en las relaciones familiares	0.13	6	3	25%	4
Afectación de las relaciones interpersonales	0.11	5	5	42%	4
Malestares por las medidas de protección de la COVID-19	0.11	5	4	33%	4
Búsqueda de relaciones de amistad	0.09	4	2	17%	2
Formas de apoyo	0.07	3	2	17%	2
Respeto a la individualidad	0.07	3	1	8%	3
Proyectos-metas	0.04	2	2	17%	2
Toma de decisiones	0.02	1	1	8%	1

La necesidad de apoyo para la reconstrucción del tejido social se configura por 10 sentidos subjetivos que se articulan como problemas, carencias, insatisfacciones, expectativas y factores resilientes asociados a necesidades, malestares, evaluación de hechos significativos y la ayuda en el desarrollo de cualidades personales y el afrontamiento de malestares (tabla 10).

En la configuración de esta necesidad el aspecto resiliente constituye un elemento central definido por el disfrute de la convivencia familiar, que es un sentido subjetivo de la evaluación de los hechos significativos y exhibe el mayor valor de enraizamiento (Gr=15) y coeficiente (C= 0.33) de coocurrencia en comparación con el resto de los sentidos subjetivos, está integrado por un total de 10 códigos y expresado por el 83% de las atletas. Esta unidad subjetiva integra los problemas definidos por la afectación de las relaciones interpersonales que está asociado con los sentidos subjetivos búsqueda de relaciones de amistad y proyectos y metas. Este último se asocia a la toma de decisiones y desde la lógica de las carencias, constituyen sentidos que configuran la unidad subjetiva construida como necesidades. Es una necesidad que se produce también desde la experiencia de evaluar el tiempo de la pandemia como afectación al tiempo libre individual, a la vivencia de malestares en las relaciones familiares e interpersonales.

En un segundo grupo de sentidos, menos enraizados a la necesidad, se asocian contenidos vinculado a la necesidad de respeto a la individualidad y de apoyo, los que se producen como expectativas y se integran en las demandas de ayuda para el desarrollo de cualidades personales y afrontamiento de malestares.

La reconstrucción del tejido social conlleva gestionar las provisiones instrumentales, informacionales y emocionales que permitan a las atletas solucionar los problemas vinculados a las relaciones interpersonales, la búsqueda de amistad y los proyectos y metas personales. Además, necesitan adquirir habilidades y herramientas para la toma de decisiones, aliviar las insatisfacciones asociadas a los malestares en las relaciones familiares de forma que se fortalezca los factores resilientes basados en el disfrute de la convivencia familiar y la concepción de la familia como principal fuente de apoyo. Requiere cubrir las expectativas vinculadas a la demanda de ayuda para el desarrollo de cualidades personales y afrontamiento de malestares.

Tabla 3. Sentidos subjetivos que configuran la necesidad de apoyo para la reconstrucción del tejido social de vida.

Necesidad de apoyo para la recuperación psicológica (Gr=56)	Co ocurrencia (coeficiente C)	Frecuencia	Sujetos que lo expresaron	% de Sujetos que lo expresaron	Total de códigos que integra
Necesidades y malestares que demandan apoyo	0.23	13	9	75%	10
La pandemia de COVID-19 como situación de estrés	0.20	11	6	50%	2
Definición y consecuencias de la COVID-19	0.18	10	7	58%	8

Enfrentamiento y medidas de protección	0.18	10	6	50%	7
Malestares psicológicos vividos)	0.14	8	7	58%	5
Afectación a la salud (Gr=3)	0.05	3	2	17%	3
Evitar el contagio	0.02	1	1	8%	1

CONCLUSIONES

La percepción social de la COVID-19 se construyó interpretativamente a partir de la significación de la COVID-19, configurada por la definición y las consecuencias de la enfermedad, el enfrentamiento y las medidas de protección y los malestares psicológicos vividos, así como desde la evaluación de hechos significativos (las mejores y peores cosas vividas). Los contenidos de los sentidos subjetivos revelan la vivencia de la pandemia de COVID-19 como un hecho extremo con efectos negativos que se relacionan con la amenaza para la vida, está asociado a la vivencia de temores, preocupaciones, tristezas y tiene como centro de atención la práctica de medidas de protección atribuyendo mayor significación al distanciamiento. Los hechos evaluados negativamente por las atletas fueron la afectación a la actividad de estudio y la práctica deportiva, la afectación al uso del tiempo libre, las relaciones interpersonales y a la salud. Por otra parte, los hechos evaluados positivamente contienen como sentido subjetivo central el disfrute de la convivencia familiar y la restructuración del uso del tiempo libre.

Las necesidades, temores y malestares tienen como denominador común los contenidos relacionados con la práctica del deporte y la actividad de estudio, sentidos subjetivos fundamentales que configuran el núcleo y reafirman la centralidad, el rol organizador y motivacional de la actividad de estudio y la actividad deportiva en la vida cotidiana de las atletas de gimnasia rítmica.

Las atletas demandan ayuda a la familia, los entrenadores y el psicólogo deportivo como principales fuentes de apoyo desde sus diversos roles. Las ayudas demandadas convergen en la actividad de estudio y la práctica del deporte; se asocian fundamentalmente a métodos, contenidos y utilidad del entrenamiento deportivo, y la ayuda para el desarrollo de cualidades personales y afrontamiento de malestares.

La necesidad de apoyo social para la reincorporación a la actividad de estudio y el deporte se expresó a través de la necesidad de la práctica de la gimnasia, la preocupación por el rendimiento deportivo, los malestares vividos que afectaron estas prácticas que produce una expectativa de ayuda. La necesidad de apoyo para la recuperación psicológica se expresa por la producción de expectativas de ayuda para el desarrollo de cualidades personales y el afrontamiento de malestares y temores vividos. La necesidad de apoyo para la reconstrucción del tejido social se expresó en las afectaciones de las relaciones interpersonales y el uso del tiempo libre, la toma de decisiones, proyectos metas y formas de apoyo asociadas a la convivencia familiar como recurso resiliente desarrollado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En, J. C. Abric (Dir.) Prácticas sociales y representaciones. (pp. 27-37). Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V.

Aydog, S. T., Özçakar, L., Tetik, O., Demirel, H. A., Hasçelik, Z., & Doral, M. N. (2005a). Relation between foot arch index and ankle strength in elite gymnasts: a preliminary study. British Journal of Sports Medicine, 39(3).

Berdejo-del-Fresno, D.; Lara Sánchez, A.J., Martínez-López, E.J., Cachón Zagalaz, J., & Lara Diéguez (2013). Alteraciones de la huella plantar en función de la actividad física realizada. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 13(49), 19-39.

Cabrera Ruiz, I. I., Toledo Méndez, M. A., & Pérez Fernández, A. (2021). *Afrontamiento psicológico en niños y adolescentes convalecientes a la COVID-19. Estudio del primer rebrote en Villa Clara*. Editorial Feijóo.

Calviño, M. (2021). Editorial. Revista Integración académica, 9(26).

Cerniglia, L., Pisano, L. & Meloni, C. (2020). An exploratory survey on the emotional-adaptive functioning of children aged 4 to 10 years during Covid-19: the opinion of 1399 parents living in the Italian provinces of Piacenza, Bergamo, Lodi and Cremona. https://figshare.com/ndownloader/files/22520093

Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G. & Cellini N. (2020). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. Eur Child Adolesc Psychiatry, 1–12.

García Morey, A., Castellanos Cabrera, R., Alvarez Cruz, J., & Pérez Quintana, D. (2020). *Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos*. Universidad de La Habana.

González Pinillos, R. (2020). Aspectos relacionados con las pérdidas: trauma y duelo, En *Salud Mental en la Infancia y la Adolescencia en la era del COVID-19. Evidencias y Recomendaciones de las Asociaciones Profesionales de Psiquiatría y Psicología Clínica*. (pp. 39-42). Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental.

González-Rey, F. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad,* 15(1), 5-16.

Gracia, E. (2011). Apoyo social e intervención social y comunitaria. En, I. Fernández, J. F. Morales y F. Molero (Coords.), Psicología de la intervención comunitaria. Desclée De Brower.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Ilisástigui-Avilés, M., Manzur-Rodés, S., Posse-Pérez, J.N., & Pérez-Hernández, L. (2013) Progresión metodológica para la enseñanza de la dificultad de equilibrio en Plancha Lateral en Grand Ecart ACCIÓN, 9(17).

Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J. & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. The Lancet Child & Adolescent Health. Advance online publication. Lancet Child Adolesc Health.

Montero, M. (2006). Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria. Paidós.

Navarro, Y., & Zequeira, N. B. (2014). Niveles de preparación física alcanzados por las gimnastas de Gimnasia Rítmica. ACCIÓN, 10(20), 9-12.

Olivares, P., Merellano-Navarro, E., Perez-Sousa, M., & Collado-Mateo, D. (2021). Condición física, capacidad funcional y calidad de vida en mayores: análisis de mediación. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 21(82), 307–318.

Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. https://osf.io/5bpfz

Sierra-Palmeiro, E., Bobo-Arce, M., Fernández-Villarino, M., Fernández-Villarino, M., Alonso-Tajes, F., González-Martin, M., & Gómez-Rivas, L. (2020). Asociación entre morfología del pie y rendimiento en gimnasia rítmica. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 20(79), 567–583.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA PARA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR TEACHING GEOGRAPHY

Nelly Victoria Ley Leyva[1]
E-mail: nley@utb.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2296-7354
Mario Enrique Morocho Vargas[2]
E-mail: enmoreducacion11@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7396-2129
Eudaldo Enrique Espinoza Freire[2]
E-mail: eespinoza@institutojubones.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0537-4760
[1] Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador.
[2] Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ley-Leyva, N. V., Morocho-Vargas, M. E. & Espinoza-Freire, E. E. (2021). La tecnología educativa para enseñanza de la Geografía. ***Revista Conrado, 17(82)***, 465-472.

RESUMEN

Las tecnologías educativas han impactado en la enseñanza de todas las áreas del conocimiento, en particular en la Geografía. El presente ensayo tiene como objetivo analizar la importancia del uso de las tecnologías para la enseñanza de los contenidos geográficos. El estudio se sustenta en los métodos científicos de investigación como el hermenéutico y analítico-sintético, así como de la técnica de análisis de contenido. Entre los principales hallazgos se destaca que, la enseñanza de la Geografía debe responder a los nuevos paradigmas educativos, orientada a la participación activa del alumnado en la construcción del conocimiento, el desarrollo de capacidades de razonamiento e interpretación de la teoría en su relación práctica, la búsqueda de respuestas a los problemas suscitados por el impacto de la interacción del ser humano con el espacio geográfico. Los recursos tecnológicos digitales como los mapas digitales, imágenes satelitales, proyecciones y medios audiovisuales, así como la metodología cooperativa contribuyen al logro del propósito de la enseñanza de la Geografía. Es necesaria la revisión y perfeccionamiento de los planes de estudio y currículo de las Ciencias Sociales para reivindicar y otorgar a la Geografía el lugar que le corresponde dentro de la enseñanza general básica.

Palabras clave:

Geografía, tecnologías educativas, metodología cooperativa, recursos tecnológicos.

ABSTRACT

Educational technologies have impacted the teaching of all areas of knowledge, particularly Geography. The objective of this essay is to analyze the importance of the use of technologies for teaching geographic content. The study is based on scientific research methods such as hermeneutic and analytical-synthetic, as well as the content analysis technique. Among the main findings, it is highlighted that the teaching of Geography must respond to the new educational paradigms, aimed at the active participation of students in the construction of knowledge, the development of reasoning skills and interpretation of the theory in its practical relationship, the search for answers to the problems raised by the impact of human interaction with geographic space. Digital technological resources such as digital maps, satellite images, projections and audiovisual media, as well as the cooperative methodology contribute to the achievement of the purpose of teaching Geography. The revision and improvement of the study plans and curriculum of the Social Sciences is necessary to claim and give Geography its rightful place in basic general education.

Keywords:

Geography, educational technologies, cooperative methodology, technological resources.

INTRODUCCIÓN

Los avances científicos y tecnológicos producidos durante las últimas décadas han transformado por completo todos los ámbitos del quehacer humano; particularmente las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) se han convertido en herramientas indispensables para el progreso social.

Estas tecnologías también alcanzan el ámbito educativo, propiciando nuevos enfoques pedagógicos de los procesos que se llevan a cabo en las instituciones escolares; han surgido novedosos modelos educativos fundamentados en métodos, procedimientos y técnicas que superan las limitaciones de las tradicionales formas de enseñar y aprender.

En particular la Internet poco a poco ha ido ganando espacio en los modelos educativos, demandando de la Pedagogía teorías adecuadas a las nuevas formas de actuación de la sociedad y en especial de los llamados "nativos digitales" que viven inmersos en la llamada Sociedad en Red (Gros, 2016).

La Internet desborda los espacios áulicos de aprendizaje propiciando novedosas alternativas para las prácticas educativas que necesitan del diseño e implementación de estrategias didáctico-metodológicas que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje incorporando los recursos de la red como herramientas de aprendizaje.

Las tecnologías no solamente están presentes en las aulas de clases, también se encuentran en los hogares y en otros lugares, lo que permite que el aprendizaje se lleve a cabo en cualquier espacio y particularizarlo a las necesidades del estudiante.

Estos nuevos paradigmas educativos han impactado particularmente en las metodologías y didácticas de las Ciencias Sociales; es un hecho que la información sobre temas económicos, políticos, sociales, culturales, geográficos, históricos, etc. es cada día más voluminosa y variada, la que se trasmite rápidamente de una manera casi en tiempo real, ocasionando que la fuente de información no se reduzca solo el libro de texto, hoy la información proviene de diversas fuentes.

Esta realidad precisa de sustanciales cambios en las ortodoxas maneras de enseñar; en este sentido las TIC son un poderoso recurso didáctico y herramienta para la labor del docente (Moreno, 2017) y por otra parte constituyen un reto y compromiso para las Ciencias Sociales que deben asumir nuevas prácticas pedagógicas en su desarrollo en el entorno digital (Romero Frías & Suárez Guerrero, 2018).

Además, los actuales espacios digitales imponen nuevas condiciones sociales que no pueden ser desentendidas por las Ciencias Sociales como objeto de estudio para generar conocimientos que den respuesta a los actuales problemas de la sociedad.

Por otra parte, la integración de la Geografía a las Ciencias Sociales, ha originado en la mayoría de los casos una marginación de la Geografía en los currículos del sistema educativo ecuatoriano, quedando rezagada al estudio de un simple espacio físico donde se desarrolla la historia, generalmente haciendo referencia a las características físicas, políticas y/o administrativas de un territorio; sin tener presente que a través de las TIC el estudiante puede acceder a información que da una connotación diferente y reivindicativa de esta ciencia, lo que impone la necesaria revisión de los planes y programas de estudio donde la Geografía ocupe el lugar indicado.

El uso de la tecnología educativa para la enseñanza de la Geografía ha generado una serie de inquietudes e interrogantes relativas a los campos: gnoseológico, axiológico, sociológico, educativo, entre otros, partiendo del reconocimiento de los intereses, motivaciones y necesidades cognitivos del educando para lograr aprendizajes significativos y contribuir a su formación integral. Entre las principales interrogantes están:

¿Qué se entiende por Geografía?

¿Cómo enseñar los contenidos geográficos a la luz de los nuevos paradigmas educativos?

¿Cuáles son las herramientas tecnológicas que pueden ser empleadas en la enseñanza de la Geografía?

¿Cuáles metodologías deben emplearse para el aprendizaje de la Geografía con el apoyo de las TIC?

El presente ensayo tiene como objetivo analizar la importancia del uso de las tecnologías para la enseñanza de los contenidos geográficos a través de la búsqueda de respuestas a estas y otras interrogantes.

METODOLOGÍA

El estudio descriptivo de tipo revisión bibliográfica fue sistematizado a través de los métodos científicos de investigación, hermenéutico y analítico-sintético, así como de la técnica de análisis de contenido. Mediante estos métodos y técnica se localizaron, recuperaron y procesaron los textos de diferentes materiales bibliográficos ubicados en diversos repositorios.

Después de analizados y resumidos los textos con la ayuda de la aplicación EndNote se elaboró una base de datos con 78 referencias bibliográficas catalogadas por

las temáticas: concepto de Geografía, enseñanza de la Geografía, tecnologías educativas digitales, tecnologías digitales para la enseñanza de la Geografía y metodologías para la enseñanza de la Geografía. Estos referentes teóricos que permitieron dar respuesta a las preguntas que motivaron el ensayo y sobre las cuales se fundamentó el discurso escrito.

DESARROLLO

Antes de iniciar cualquier análisis sobre el tema objeto de estudio se impone dar respuesta a la pregunta ¿qué se entiende por Geografía?; este acercamiento al concepto de Geografía permitirá una mayor claridad sobre la importancia y necesidad del estudio de los contenidos geográficos en la enseñanza básica.

La Geografía es la ciencia que se encarga del estudio de la Tierra, entre sus herramientas cuenta con la cartografía que permite la descripción gráfica de los diversos espacios geográficos existentes en el planeta. Es una ciencia que motiva a la reflexión y comprensión de los problemas que se suscitan en la interacción de la humanidad con el espacio geográfico.

Estos enunciados de la Geografía dejan ver la importancia de esta ciencia no solo para describir la Tierra a través de la interpretación de mapas, sino también para desarrollar competencias que permitan comprender e interpretar las causas, proceso y consecuencias de los diferentes problemas que se producen en los espacios geográficos.

En este mismo orden de ideas, Hartshorne (1959), citado por Morón (2009), manifiesta que la Geografía ***"está interesada en proporcionar una descripción e interpretación exacta, sistémica y racional de los caracteres y variables de la superficie terrestre"*** (p. 11) de aquí la importancia de su estudio; a lo que Guamán Gómez, et al. (2020), agregan que más que esto, su inclusión dentro de la panificación curricular para la formación de los estudiantes es necesaria, pues también, a través de ella se comprende la interrelación del ser humano con el entorno y se toma conciencia de las acciones para contribuir en el bienestar o daño del planeta.

Criterio compartido por Garavito Lozada (2016), expresa que la Geografía "***presenta mayor importancia en la solución de estos problemas porque permite conocer las causas y efectos de los fenómenos, y aporta así con su conocimiento a otras ramas que hacen parte de las soluciones"***. (p. 23)

Por su parte, Nín & Acosta (2020), consideran que, la Geografía es una ciencia social y critica que estudia los sistemas económicos, políticos, sociales, ambientales y culturales que se distinguen por sus desigualdades y conflictos; entendida como una doctrina flexible direccionada a transformar la realidad social.

Asimismo, Mendivelso (2002), define la información geográfica como los datos sobre los fenómenos geográficos en un contexto espacio-temporal determinado, asociados a la exactitud y la precisión, junto a los medios de adquisición, almacenamiento y despliegue. Para el receptor, la comunicación de la información geográfica se traduce en una reducción de la incertidumbre sobre el mundo geográfico.

De la aportación de los autores anteriormente mencionados se puede resumir que la Geografía es una ciencia que procura la descripción e interpretación exacta, sistémica y racional de las características y variables de los espacios geográficos del planeta Tierra y además el conocimiento y habilidades necesarias para interpretar y comprender las causas, proceso y consecuencias de los diferentes problemas económicos, políticos, sociales, ambientales y culturales, dados por la interrelación del ser humano con los espacios geográficos y así poder contribuir a la solución de estos. De aquí, la importancia de la enseñanza de la Geografía como disciplina curricular.

La Geografía que se pretende transmitir a los estudiantes es concebida como "conocimiento escolar", el cual se va construyendo en los salones de clase y que se diferencia del conocimiento cotidiano, ya que este es planificado científicamente y direccionado al cumplimiento de los objetivos trazados en un plan de estudio. Por lo que, debe ser considerada una parte fundamental de la educación básica general y de la formación científica, teniendo el carácter de asignatura obligatoria donde se estudien las interrelaciones entre el ser humano y su medio ambiente.

En tal sentido, Espinoza (2018), enfatiza que, la enseñanza de la Geografía no consiste solo en enseñar el espacio físico del planeta Tierra, sino, que enseña a interpretar y conocer los diversos acontecimientos y fenómenos que se han suscitado a lo largo de la historia y como han impactado en el desarrollo social y/o el medio ambiente.

Este mismo el autor, indica que la enseñanza de la Geografía debe abandonar los viejos patrones educativos basados en los aprendizajes memorísticos de incomprensibles listados de nombres de ciudades, ríos, montañas y otros accidentes geográficos, que lejos de beneficiar, dificultan el desarrollo del pensamiento geográfico. La enseñanza de esta ciencia ha de estar enfocada al desarrollo de capacidades que permitan el razonamiento e interpretación de la teoría en su relación práctica con la realidad.

En referencia a este asunto, Mendivelso (2002), considera que los contenidos geográficos hacen referencia a los

diversos fenómenos que se han suscitado en el espacio temporal, los cuales están asociados a una realidad definida. Los estudiantes resuelven sus dudas con los diversos medios que tienen a su alcance.

Siguiendo esta misma línea de análisis, González (2017), manifiesta que enseñar Geografía implica el conocimiento sobre las formas en que se relacionan los factores físicos y sociales en la trasformación del medio ambiente en que vive el ser humano. Sobre este conocimiento el docente determina qué es necesario enseñar y selecciona la forma de cómo enseñar dichos contenidos geográficos.

Para ello, la enseñanza de la Geografía debe estar fundamentada en los principios de integridad, territorialidad, y estudio de la localidad (Cuétara, 2004).

- Principio de la Integridad. Parte de la relación entre los acontecimientos, fenómenos o procesos geográficos, estos dependen unos de los otros, de tal manera que si se producen cambios en uno de ellos esta transformación impacta en los demás provocando también cambios.
- Principio de la territorialidad. Considera que los acontecimientos, fenómenos o procesos geográficos, de carácter natural o social se producen en un espacio geográfico determinado; además, estos establecen relaciones con ese espacio y con los demás acontecimientos, fenómenos y procesos que se producen en él, lo que lo otorga cualidades y dinámicas particulares propias de ese espacio y tiempo en que ocurren. La extensión de estos territorios puede variar desde una escala local hasta mundial.
- Principio de estudio de la localidad. Este principio expresa la importancia desde la perspectiva didáctica de contextualizar la enseñanza y aprendizaje de los contenidos geográficos a la localidad donde se encuentra ubicada la institución educativa, lo que hace del estudio de esta ciencia un hecho tangible.

Estos tres principios hacen de la enseñanza de la Geografía un suceso dinámico, holístico y de integración de los fenómenos que estudia esta ciencia, significando el impacto de la interacción del hombre con el medio ambiente, así como la importancia del estudio del espacio geográfico local para la mejor comprensión de los fenómenos y procesos geográficos que acontecen a escala local y mundial.

Por otro lado, los docentes para el cumplimiento de su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos geográficos deben cumplir con programas que les exigen conocimientos de Climatología, Geomorfología, Geología y Demografía Peralta Lara & Guamán Gómez (2020), y a su vez la enseñanza de la Geografía debe responder a las actuales características y exigencias sociales; han de estar en correspondencia con los adelantos científicos y tecnológicos que pautan las nuevas maneras de enseñar y aprender, y sobre todo es indispensable impartir los contenidos de acuerdo a la realidad del estudiantado que, son “nativos digitales”. En tal sentido, la enseñanza de la Geografía debe estar apoyada en las tecnologías digitales, para motivar su estudio y propiciar el aprendizaje significativo, lo que trae consigo resultados positivos. Cuando se enseña esta disciplina es indispensable impartir los contenidos donde los procesos y fenómenos geográficos sean un tema de interés de los discentes.

La introducción de las tecnologías digitales en el ámbito educativo ha trasformado los espacios y formas de enseñar y aprender; según Moya Martínez (2009), entre estos cambios se encuentran:

- Cambio en el proceso educativo. Las TIC han extendido los espacios formativos fuera de los muros escolares. Ahora las personas sin acudir de manera presencial a los salones de clase tradicionales pueden acceder a la enseñanza a través de las herramientas digitales.
- Cambio en los objetivos educativos. El fin de la educación es preparar integralmente a los estudiantes para su inserción en la sociedad de la información y del conocimiento.
- Cambios en los centros escolares. Las TIC implican no solo cambios de infraestructura en las instituciones educativas, sino también, en las formas de gestión de los procesos sustantivos de las entidades educativas. Los estudiantes, docentes, directivos y administrativos deben de tener conocimientos y habilidades para el empleo de los medios tecnológicos.
- Cambio en los contenidos didácticos. Los docentes tienen a su disposición no solamente los libros de textos, también, tienen a su alcance recursos digitales como juegos didácticos, materiales audiovisuales, etc. y generar nuevos recursos que enriquece los contenidos a desarrollar sus clases de manera innovadora y dinámica. Además, el currículo debe responder a las nuevas exigencias y realidades sociales, donde las TIC desempeñan un importante papel.

El uso de las tecnologías digitales en la educación ha sido fundamental para lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, las tecnologías educativas hacen referencia a los dispositivos electrónicos y aplicaciones que el docente puede utilizar como apoyo a las metodologías activas para enseñar los contenidos y propiciar la adquisición de los conocimientos de forma significativa por parte de los estudiantes.

Entre los beneficios que estas tecnologías brindan al proceso de enseñanza-aprendizaje están la posibilidad de crear entornos de aprendizajes colaborativos, que potencian las relaciones entre los educandos para la búsqueda del nuevo conocimiento; la racionalidad del tiempo de la clase; flexibilidad y adaptabilidad del proceso de aprendizaje al ritmo y estilo del alumno; una más efectiva atención a las individualidades y necesidades cognitivas del educando; una mejor y más eficiente orientación, mediación y control de las actividades didácticas; así como la posibilidad de la autorregulación del aprendizaje por parte del aprendiz.

Ahora bien, para poder concretar en la práctica estas bondades de las tecnologías digitales educativas el docente debe tener conocimientos y competencias para el empleo de estas tecnologías, así como dominar las metodologías apropiadas que permitan dotar a los estudiantes de hábitos, habilidades y capacidades tecnológicas.

Las TIC en el ámbito educativo brinda un sinnúmero de aplicaciones o herramientas para que el docente mejore sus clases; pero para ello, el docente debe de capacitarse para hacer uso eficiente de estas, debe dominar la metodología que le permita seleccionar los métodos didácticos adecuados. Estas tecnologías son un adecuado soporte para propiciar el aprendizaje autónomo, dinámico y creativo basado en la teoría constructivista.

A través del uso adecuado de la tecnología, los estudiantes pueden lograr asimilar los contenidos y, socializar y aportar con sus experiencias a los demás (González, 2017); con la ayuda de la tecnología los estudiantes pueden profundizar las temáticas y a la vez, reforzar esos conocimientos. Al respecto González (2013), estima que el escolar construye su propio conocimiento a través de los medios que tiene a su alcance, en donde puede corroborar lo transmitido por el docente e incorporar a sus estructuras mentales lo que sucede en el mundo.

Sobre el tema Rojas (2011) citado por Alverca (2016), refiere que ***"las herramientas tecnológicas, proporcionan al profesor y el alumno una mayor facilidad del dominio del tema. Es decir, el profesor usará la herramienta didáctica que él considere mejor para impartir cierto tema y a partir de ellas lograr que el alumno se involucre en la clase aportando ideas propias, que enriquecerán el tema expuesto".*** (p. 17)

Como se puede apreciar las tecnologías bien empleadas son útiles tanto para el docente como para el estudiante. Sabemos que el rol del docente dentro del proceso educativo consiste en planificar sus clases y buscar los medios o recursos didácticos para motivar y despertar el interés por el aprendizaje durante toda la clase, para que los contenidos sean asimilados por sus educandos de una manera significativa. Por otra parte, los educandos al revisar los contenidos según la opinión versada de los diferentes autores como se ha expuesto hasta aquí, desarrollan su capacidad de independencia cognoscitiva.

Al referirse al empleo de las tecnologías digitales en el área de la Geografía, Herrera Ávila (2012), expresa que ***"el uso adecuado de estas tecnologías para la enseñanza de la geografía, facilita a los discentes la identificación, localización, análisis, comprensión y síntesis de fenómenos espaciales básicos e incluso complejos"*** (p.129). Como se puede apreciar estas tecnologías son útiles herramientas para el apoyo de la labor del docente y para el aprendizaje de los discentes.

Sobre el tema, Nín & Acosta (2020), señalan que el uso de la tecnología para enseñar Geografía desarrolla en los estudiantes habilidades del pensamiento crítico que ayudan a comprender y explicar los fenómenos naturales que se producen en el planeta. Enfatizan en las herramientas y servicios que Internet brinda con fines educativos; a través de ellos los docentes pueden acceder a una amplia y variada información científica actualizada sobre temas geográficos para enriquecer y reforzar los contenidos teóricos que son tratados en las clases, así como emplear diversas aplicaciones que facilitan la vinculación de esa teoría con la práctica.

Esta tecnología permite que un mismo fenómeno geográfico pueda ser analizado desde diferentes perspectivas utilizando distintos recursos y herramientas que se adecuen a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, a sus capacidades, al dominio de procedimientos cartográficos, etc. (González, 2013); de esta forma, se están estimulando las habilidades necesarias para el fomento y desarrollo del aprendizaje autónomo.

Llegado a este punto resulta necesario cuestionarse ¿cuáles son los recursos tecnológicos apropiados para enseñar y aprender Geografía?

Según Ávila & Luz (2018), para enseñar la Geografía existen variados recursos tecnológicos, entre ellos los Sistemas de Información Geográfica (SIG), a través de los cuales se manejan datos espaciales. Estos SIG facilitan el acceso de los alumnos a lugares distantes mediante mapas digitales y fotografías, áreas y satelitales, poniéndolos en contacto directo con situaciones, acontecimientos y fenómenos geográficos. Estos recursos se pueden recuperar fácilmente de la gran red, Internet, a través del programa Google Earth para lo que solo se necesita disponer de una computadora, una tablet u otro dispositivo digital conectado a la red.

Estos sistemas además de facilitar los conocimientos geográficos y desarrollar habilidades para interpretar y representar la información geográfica de un territorio determinado, también despliega en el aprendiz valores como la responsabilidad, socialización, colaboración y compromiso (Ordoñez Ocampo, et al., 2021). Pero, para poder emplear estos sistemas el docente además de contar con los conocimientos propios de la Geografía debe dominar metodologías apropiadas que permitan enseñar a través del uso de los materiales cartográficos, según Zilio & Zappettini (2008), ***"es necesario un profesor formado en el manejo tecnológico del recurso y en su utilización en el marco de una didáctica renovadora… consiente qué recurso tecnológico utilizar, cuándo y cómo en función de un proyecto y de objetivos determinados".*** (p. 1)

Al respecto, Murillo Sosa (2011), considera que para impartir los contenidos geográficos deben ser empleadas metodologías activas que propicien la relación del estudiante con el objeto de estudio, en busca no solo de la descripción de los fenómenos geográficos mediante las particularidades del espacio, según Torres-Pérez (2018), de lo que se trata es más que eso, es del análisis espacial y producción del conocimiento geográfico que involucra tanto la creación material como la dimensión humana.

Hoy en día, el docente para cumplir el rol de facilitador del conocimiento y guía del aprendiz "nativo digital" precisa de conocimientos y habilidades tecnológicas que permitan integrar las TIC a la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. Las tecnologías educativas implican la reflexión pedagógica sobre la teoría, los métodos, la puesta en práctica de los contenidos y los recursos didácticos a emplear con la finalidad de lograr los objetivos planteados en el currículo (Ordoñez Ocampo, et al., 2021); por ende, incorporar los recursos tecnológicos se ha convertido en una necesidad para que los estudiantes puedan desenvolverse de una mejor manera en no solo en el contexto educativo, sino también en el ámbito social.

Entre los recursos tecnológicos que el docente puede hacer uso en sus clases son:

- Mapas digitales. Son la representación de la Tierra en diferentes dimensiones, muestra información sintetizada de un lugar determinado, los accidentes geográficos, el clima, entre otros aspectos. Su uso dentro del proceso de enseñanza aprendizaje permiten que los estudiantes de manera gráfica conozcan e interpreten la representación de la realidad.
- Imágenes satelitales. Son una representación visual de la información de la Tierra obtenida a través de un satélite artificial, la cual permite la reflexión del estudiante sobre las consecuencias de los desastres naturales y de las acciones depredadoras del ser humano. Los docentes pueden utilizar la plataforma de Google Earth Engine, Earth Data, EO Browser, entre otras durante sus clases para explorar una parte del planeta.
- Proyecciones. En Estudios Sociales son un medio para representar la superficie del planeta o una parte de él, consiste en la representación de una imagen ampliada de la superficie de forma temporal, para ello se utiliza algún tipo de foco para reflejar la imagen deseada, en la escuela se utiliza el "proyector".
- Medios audiovisuales. Son instrumentos tecnológicos que manifiestan información de manera acústica y visual, que complementan el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que este sea motivante, dinámico e interactivo, y que el aprendiz desarrolle la capacidad crítica y creativa, ya que a través de la visualización e interpretan asimilan la información geográfica proporcionada.

Asimismo, Garavito Lozada (2016), manifiesta que estas tecnologías ***"permite conocer las condiciones en las que vivimos, para aportar a la solución de los problemas como la contaminación, el calentamiento global o la escasez de agua, entre otros"*** (p. 23). Como se aprecia existen diversos recursos tecnológicos que pueden ser utilizados para la transmisión de información geográfica; éstos permiten que los estudiantes mejoren su capacidad para interpretar y asimilar los contenidos con respecto a esta área de estudio de las Ciencias Sociales.

Otro elemento a favor de los recursos tecnológicos es el sentido cooperativo que le otorgan a la enseñanza de la Geografía como expresión de metodológica fundamentada en la interacción social educativa.

La cooperación educativa puede ser entendida como una estrategia didáctico-metodológica para facilitar a través de un sistema de acciones de aprendizaje organizando por equipos con un objetivo común, en este empeño los estudiantes miembros del equipo se interrelacionan de manera coordinada y responsable para alcanzar la meta, de manera tal que todos puedan avanzar a niveles superiores de desarrollo. En la implementación de esta metodología se han de tener presente los siguientes aspectos:

- Interdependencia positiva. Los miembros del equipo deben comprender que el rendimiento de cada uno de ellos depende del esfuerzo de todos.
- Responsabilidad individual y colectiva. Cada miembro del equipo es responsable del cumplimiento de sus tareas, pero a la vez todos son responsables del cumplimiento de las tareas de los demás para lograr la meta común.
- Interacción estimuladora. Cada uno de los miembros del equipo promueve y apoya las tareas de todos

mediante actitudes que estimulan la motivación individual y colectiva.

- Gestión interna del equipo. Esta dada por la coordinación y planificación de las tareas y actividades, así como de las funciones a desempeñar por cada uno de los miembros del equipo para lograr la meta común.
- Evaluación interna del equipo. El equipo realiza la autoevaluación sistemática del funcionamiento interno y la efectividad de las acciones de cada participante; así como los resultados alcanzados de manera individual y colectiva.

Por consiguiente, el buen uso de recursos tecnológicos apropiados y metodologías adecuadas como la actividad colaborativa permitirán que las clases de Geografía dejen de ser tratados enciclopédicos de teorías, y se conviertan en verdaderos espacios de aprendizaje interpretativos de los fenómenos geográficos de forma tal que se convine la teoría con la práctica permitiendo al estudiante reflexionar sobre sus acciones y entender el porqué de las cosas que se han suscitado en el planeta Tierra a lo largo de su historia.

CONCLUSIONES

La Geografía más que una ciencia para el estudio de las características geográficas del planeta Tierra se orienta al desarrollo de competencias que permitan comprender e interpretar las causas, proceso y consecuencias de los diferentes problemas que se producen en los espacios geográficos en aras de contribuir a su solución.

La enseñanza de la Geografía debe responder a las nuevas concepciones del proceso educativo caracterizado por la participación activa del alumnado bajo la guía y mediación del docente en la construcción del conocimiento, el desarrollo de capacidades que permitan el razonamiento e interpretación de la teoría en su relación práctica con la realidad, la búsqueda de respuestas a los problemas suscitados por el impacto de la interacción del ser humano con el espacio geográfico en que se desenvuelve a través del análisis de los factores físicos y sociales que transforma el medio ambiente. Esta enseñanza se sustenta en los principios de integridad, territorialidad y estudio de la localidad para la mejor comprensión de los fenómenos y procesos geográficos que acontecen tanto a escala local como mundial.

El empleo de las tecnologías educativas digitales para la enseñanza de la Geografía es de utilidad tanto para los docentes como para los discentes; apoyan a los primeros en el cumplimiento de sus funciones como mediador y guía del aprendizaje de los educandos; por otro lado, facilita a los discentes la identificación, localización, análisis, comprensión y síntesis de fenómenos espaciales y desarrolla las habilidades del pensamiento crítico y la capacidad de independencia cognoscitiva. Entre los recursos tecnológicos para la enseñanza de la Geografía se encuentran: los mapas digitales, imágenes satelitales, proyecciones y medios audiovisuales.

Las tecnologías digitales favorecen las metodologías activas, entre ellas la cooperativa, para su implementación deben tenerse en cuenta la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y colectiva, la interacción estimuladora, la gestión interna del equipo y la evaluación interna del equipo.

Es necesaria la revisión y perfeccionamiento de los planes de estudio y currículo de las Ciencias Sociales para reivindicar y otorgar a la Geografía el lugar que le corresponde dentro de la enseñanza general básica frente a las nuevas realidades ambientales, sociales y territoriales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alverca Villalta, B. J. (2016). Desarrollo de actividades didácticas multimedia complementarias para el software educativo como apoyo didáctico en el área de estudios sociales del nivel de educación general básica, enmarcado a los hechos históricos, geográficos y educativos del cantón Guabo de la provincia de El Oro (Tesis pregrado). Universidad Nacional de Loja, Ecuador.

Ávila, H., & Luz, D. (2012). Nuevas tecnologías y educación geográfica: el reto actual. ***Zona próxima*** (17), 212-223.

Cuétara, R. (2004). ***Hacia una didáctica de la Geografía Local.*** Editorial Pueblo y Educación.

Espinoza Freire, E. E. (2018). Reflexiones sobre una estrategia para enseñar geografía en la Educación Básica de Ecuador. (Ponencia). C***uarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: Desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI.*** Instituto Superior Tecnológico Bolivariano, Ecuador.

Garavito Lozada, M. C. (2016). Las TIC una herramienta mediadora para la enseñanza de la geografía en la institución educativa distrital colegio Toberin. (Tesis de especialista)***.*** Fundación Universitaria Los Libertadores.

González, A. M. (2017). ***Dificultades en el uso de mapas como recurso didáctico para la comprensión de los fenómenos geográficos en estudiantes del 3er año, Cursos de Profesionalización 2016 del núcleo de la Escuela Normal "Gregorio Aguilar Barea" de Juigalpa.*** (Tesis de maestría)***.*** Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

González, R. D. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: Hacia una didáctica de la geografía innovadora. ***Didáctica Geográfica***, 14, 17-36.

González, R. D. (2018). Geografía y tiempo contemporáneo: educación geográfica y enseñanza de las ciencias sociales para el mundo global. ***Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales***, 2, 36-54.

Gros, B. (2016). The dialogue between emerging pedagogies and emerging technologies. En, ***The Future of ubiquitous learning***. (pp. 3-23). Springer.

Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. E., León González, J. L., Ugarte Armijos, M. F., & Peña Nivicela, G. E. (2020). La enseñanza de la historia una herramienta clave para la construcción de la identidad nacional. ***Revista Universidad y Sociedad***, ***12***(5), 492-499.

Herrera Ávila, D. (2012). Nuevas tecnologías y educación geográfica: el reto actual. ***Universidad del Atlántico,*** (17), 212-223.

Mendivelso, J. C. (2002). El trabajo del geógrafo y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ***Scripta Nova***, ***6***(119).

Moreno, M. (2017). Ventajas de estudiar con las nuevas tecnologías***. UNI>ERSIA ESPAÑA.*** http://noticias.universia.es/ciencia-tecnologia/noticia/2017/08/23/1155196/ventajas-estudiar-nuevas-tecnologias.html

Morón, M. (2009). ***Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como recurso de la enseñanza de la Geografía.*** (Tesis de maestría). Universidad de Huelva.

Moya Martínez, A. (2009). Las nuevas tecnologías de la información. ***Revista Digital Innovación Y Experiencias Educativas, (24).***

Murillo Sosa, L. (2011). Didáctica de la geografía y las nuevas tecnologías. Universitat Rovira I.

Nín, M., & Acosta, M. (2020). Prácticas evaluativas en la enseñanza de la geografía en educación secundaria. ***Boletín geográfico,*** (42), 83-102.

Ordoñez Ocampo, B. P., Ochoa Romero, M. E., Erráez Alvarado, J. L., León González, J. L., & Espinoza Freire, E. E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. ***Revista Universidad y Sociedad***, ***13***(3), 497-504.

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.

Romero Frías, E., & Suárez Guerrero, C. (2018). Ciencias Sociales y Humanidades Digitales: un enfoque de aprendizaje cooperativo, abierto, público y experimental. En, I. Galina Russell, M. (coords), Humanidades Digitales: recepción, institucionalización y crítica. (pp. 82-121). Bonilla Artigas Editores.

Torres Pérez, L. G. (2018). Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI. ***Perspectiva Geográfica***, ***23***(1).

Zilio, C. K., & Zappettini, M. C. (2013). Los sistemas de información geográficos en la enseñanza de la Geografía. Universidad Nacional de La Plata.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

53

LA ORIENTACIÓN FAMILIAR PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DE LOS NIÑOS DE LA INFANCIA TEMPRANA

HOME TEACHING FOR THE DEVELOPMENT OF THE AUTONOMY OF PRESCHOOL CHILDREN

Marilin de las Nieves Dupeyrón García[1]
E-mail: marilin.dup@upr.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2105-5671
Barbarita de la Caridad Cabrera Valdés[1]
E-mail: barbarita.cabrera@upr.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3390-7376
Nancy Amor Pérez[1]
E-mail: nancy.amor@upr.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2439-5724
Luis Alfredo González Collera[1]
E-mail: luis.gonzalezc@upr.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1143-3923
[1]Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Monte de Oca". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Dupeyrón García, M. N., Cabrera Valdés, B.C., Amor Pérez, N., & González Collera, L. A. (2021). La orientación familiar para el desarrollo de la autonomía de los niños de la infancia temprana. *Revista Conrado, 17(82)*, 473-483.

RESUMEN

Los resultados investigativos sobre la orientación familiar encaminada a la estimulación del desarrollo de la autonomía en los niños de la infancia temprana necesitan de una mayor promoción, en tanto, al final de esta edad se inicia el proceso psicológico de independencia del ser humano. La orientación familiar hoy, se convierte en pilar del desarrollo educativo y una vía idónea que permite dar continuidad al proceso educativo que se desarrolla en la institución infantil, en la que la autonomía, como cualidad emprende sus primeros pasos. Así, precisamente, se pretende ofrecer resultados derivados de la gestión del conocimiento sobre la orientación a la familia y las acciones estimuladoras que deben realizar con sus hijos para el desarrollo de dicha autonomía, a fin de socavar las pautas erróneas de crianza que en ocasiones se manifiestan en el seno familiar. Para la búsqueda y tratamiento de la información se aplicaron entrevistas, encuestas, observación, análisis de documentos y métodos estadísticos matemáticos. Se precisaron elementos teóricos para la gestión del conocimiento sobre la orientación familiar y la estimulación del desarrollo de la autonomía, junto a ello, se elabora un sistema de actividades a tal efecto, con un carácter asequible y contextualizado a las rutinas cotidianas.

Palabras clave:

Familia, orientación familiar, estimulación, desarrollo de la autonomía.

ABSTRACT

The investigative results on the family orientation guided to the stimulation of the development of the autonomy in the children of the early childhood need of a bigger promotion, as long as, at the end of this age the psychological process of the human being independence begins. The family orientation in these times, becomes pillar of the educational development and for the formation of the new generations and a suitable road that he/she allows to give continuity to the educational process that is developed in the infantile institution, in the one that the autonomy, as quality undertakes its first steps. In fact, in this occasion he/she seeks to offer derived results of the administration of the knowledge on the orientation to the family and the stimulative actions that should carry out with their children for the development of this autonomy, in order to tunnel the erroneous rules of upbringing that are manifested in the family breast in occasions, in this sense. For the search and treatment of the information interviews, surveys, observation, analysis of documents and mathematical statistical methods were applied. They were necessary theoretical elements for the administration of the knowledge on the family orientation and the stimulation of the development of the autonomy, next to it, a system of activities is elaborated to such an effect, with an affordable character and contextualized to the daily routines.

Keywords:

Family, family orientation, stimulation, development of the autonomy

INTRODUCCIÓN

Elevar la calidad de la educación, es una de las principales metas que se propone lograr actualmente el mundo, la cual constituye una de las armas más poderosas y eficaces de la que dispone el hombre para forjar un futuro mejor, logrando con ello que cada ser humano alcance una vida plena y autónoma.

La política educacional en Cuba centra sus esfuerzos en un objetivo fundamental: la formación armónica y multilateral del individuo desde edades tempranas. Se puede plantear entonces que el propósito de la educación es único, pero en cada período evolutivo se plantean tareas concretas según sus características.

Garantizar una atención educativa de calidad por parte de los agentes educativos, favorece el desarrollo que se propone en cada ser humano, particularmente, el referido al desarrollo social personal; no solo por lo que propicia como parte de la esfera afectiva, sino porque, además, matiza todos los procesos que responden a la educación y formación de cualidades psicológicas de la personalidad, entre ellas, la autonomía. De ahí que la Primera Infancia tiene como fin lograr el máximo desarrollo integral posible de cada niño, desde su nacimiento hasta los seis años (Viveros Albornoz, 2016).

En tal sentido, una de las tareas preponderantes de la primera infancia es el desarrollo social personal del niño de (0 a 6 años). Resalta su relevancia, si se considera que este desarrollo engendra y favorece la estructura y manifestaciones de actitudes en el desarrollo de la autoestima, autovaloración y autoconciencia que en el proceso de socialización alcanza el niño con seguridad, responsabilidad, orden lógico, fuerza de voluntad, es decir, autonomía psíquica, física, moral y social.

Al respecto López & Siverio (2016), enfatizan en la influencia a ejercer en el niño mediante ***"las cosas que quisieran saber y hacer, en el proceso de realizarlas; lo que contribuirá…. a que el niño se haga más consciente de lo que hace, para qué lo hace, cómo y con qué lo hace".*** (p.19). Así, proporcionándoles tareas como son las encomiendas sencillas tanto en el orden material, como social, con fines concretos hacia la obtención de un resultado, el niño va a alcanzar logros apreciables en el desarrollo de comportamientos, hábitos y habilidades, que contribuirán al desarrollo de manifestaciones de independencia y de validismo hacia la autonomía.

Ello significa que se debe exigir la construcción de conocimientos para que ***"el niño tenga la posibilidad de comprender de manera amplía su entorno y el mundo cotidiano en el que interactúa diaria y constantemente, con el fin de que en un futuro pueda actuar sobre su propia realidad"***. (Escobar, et al., 2016. p.78)

Para estos fines, es la familia la principal estimuladora de esta cualidad en su hijo; claro, guiada por la orientación de los educadores, los que actúan en este caso como agentes indirectos de dicho desarrollo. La familia es la que aporta los primeros conocimientos y emociones para integrarse a la vida en sociedad, convirtiéndose en una instancia mediadora entre el individuo y la sociedad, es el escenario privilegiado donde se lleva a cabo el desarrollo de la identidad y el proceso de socialización del individuo (Montiel & Suárez, 2018).

Se considera y comparte el criterio que es ineludible la tarea de orientar a este preponderante agente educativo para estimular el desarrollo social personal autónomo, con unidad de criterios en el trabajo educativo, entre las condiciones de vida familiar y la institución educativa. Razones por las cuales es esencial lograr la capacidad de controlar, afrontar y tomar por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias al desarrollar las actividades básicas de la vida diaria con autonomía, ya que es un proceso en el que el niño pasa de la dependencia a la independencia.

Por todas estas razones el objetivo del presente artículo consiste en socializar un sistema de actividades de orientación familiar dirigido a la estimulación del desarrollo de la autonomía, a partir de la realización de encomiendas sencillas en los niños de la infancia temprana

DESARROLLO

Materiales y métodos

El estudio se realizó en el círculo infantil "XI Festival", en el período comprendido entre el 2018 y el 2019. La investigación se sustentó filosóficamente en la concepción dialéctico-materialista, a partir de la cual fueron concebidos, aplicados e interpretados los métodos y técnicas de investigación.

En el nivel teórico se emplearon los métodos: análisis-síntesis e inducción-deducción, así como el sistémico-estructural-funcional para lograr una coherencia metodológica entre los componentes del resultado que se propone. Se emplearon métodos y técnicas del nivel empírico para constatar la realidad del proceso objeto de investigación; entre ellos se destacan: la observación, la entrevista, la encuesta, el análisis documental y la Matriz DAFO a la muestra seleccionada.

Resultados

Durante el proceso de ejecución de las tareas que responden al Proyecto de Investigación sobre las Estrategias Educativas dirigidas al desarrollo social–personal, desde el accionar con las agencias educativas para garantizar el desarrollo integral en los niños de la primera infancia, de la Universidad de Pinar del Río, en el curso escolar 2018-2019, se pudo constatar el estado y desarrollo del trabajo de orientación familiar para la estimulación del desarrollo de la autonomía, a partir de la realización de encomiendas sencillas en las siguientes variables, según lo que se establece para el trabajo en Proyectos Institucionales del Departamento-carrera de la Educación Preescolar de la Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca", de Pinar del Río (2019), destacándose las siguientes: pertinencia e impacto social, personal docente, niños y familia.

Estructura del sistema de actividades

- Fundamentación del sistema de actividades.
- Objetivos generales.
- Objetivos específicos.
- Dosificación de los contenidos a trabajar con la familia en las diferentes vías de orientación.
- Planificación de las actividades contempladas dentro del sistema de actividades (Actividades conjuntas, boletines, charlas educativas, visitas al hogar).
- Sistema de evaluación.

En este sentido se presenta como:

Objetivo general: ofrecer a las familias orientaciones educativas que le permitan estimular el desarrollo de la autonomía a partir de la realización de encomiendas sencillas (autoservicio, domésticas y en la naturaleza) en los niños del tercer año de vida en la institución educativa a partir de elementos teóricos y metodológicos.

Objetivos específicos:

- Contribuir a la adquisición de conocimientos básicos por la familia, acerca la estimulación del desarrollo de la autonomía, a partir de la realización de encomiendas sencillas por los niños del tercer año de vida.
- Promover cambios de actitud en la familia en cuanto a la estimulación de la autonomía, durante la realización de encomiendas sencillas por los niños, para estimular su desarrollo social personal autónomo.
- Fomentar en los niños del tercer año de vida un estado emocional positivo, visto a través de la estimulación de la autonomía durante la realización de encomiendas sencillas, generado por la influencia de los agentes educativos, hacia el logro del desarrollo autónomo de la personalidad infantil.

A continuación, a modo de ejemplificar el sistema de actividades elaborado, se comparten algunas de las actividades concebidas para orientar a la familia.

Actividad grupal No 1.

Tema: importancia de la estimulación del desarrollo de la autonomía a partir de la realización de las encomiendas sencillas.

Objetivo: demostrar a la familia cómo a partir de la realización de encomiendas sencillas, pueden estimular el desarrollo de la autonomía en el niño.

Primer momento:

Se invita a los padres a realizar un intercambio y se les pregunta: ¿les fue útil el boletín que se les entregó para documentarse?; ¿qué no entendieron de lo que estudiaron por él?; ¿de acuerdo a la búsqueda que realizaron en su estudio; comprendieron cómo estimular la autonomía en los niños?; ¿qué acciones proponen para ello a sus hijos en el hogar?

Se explicará a los padres la necesidad de estimular la autonomía en los niños para la formación de cualidades sociales y personales de su personalidad, y las diferentes tareas para el desenvolvimiento con propositiva autonomía durante su actividad educativa. De manera distintiva, se enfatizará en la necesidad que tiene el niño de pasar de la posición de gran dependencia, a una de menor dependencia, lo que favorece la capacidad de actuar con seguridad y autonomía en situaciones y contextos sociales adecuados en todo momento educativo.

A continuación, se orienta y demuestra a los padres cómo ellos ejecutarán las tareas antes explicadas. A partir de la técnica participativa "Elige tu color", ellos van a seleccionar una tarjeta de color (roja, azul y verde) en las que al dorso se explica cuáles son los componentes de la autonomía que ellos deben conocer para estimularlos en su niño. Asimismo, ejemplos de sencillas encomiendas que fomentan ese desarrollo. En el segundo momento de la actividad trabajarán con un contenido y se explica el proceder por ellos; ejemplificándoles con acciones domésticas que de acuerdo a su edad y particularidades pueden realizar (motivar a los niños para que intenten y aprendan a llevar y colocar la silla a la mesa después de las comidas, colocar un juguete u objeto en su lugar, trasladarlo de lugar, ordenar el lugar donde guardan los juguetes y recojan algo que se ha caído en el piso)así, se comentará el contenido de cada tarjeta seleccionada, y a continuación conversarán sobre lo escuchado.

Segundo momento

Desarrollo: motivados los padres con la técnica participativa "Elige tu color", se prepara un saquito maravilloso y en su interior habrá flores rojas y azules, explicándoles que los que cojan las azules harán de padres, los que cojan las rojas harán de niños y comenzarán a trabajar entre sí en parejas. Mientras ellos actúan de papá y de niño ejecutando las orientaciones dadas para estimular el desarrollo de la autonomía, se enfatizará en la importancia de crear un ambiente adecuado para que se concentren y estén bien motivados en la necesidad de hacer demostraciones a los pequeños, estimular los logros alcanzados. Así, se atenderán las diferencias individuales y compartirán los criterios con los padres.

Tercer momento.

Cierre: los padres volverán al intercambio con la educadora. En este momento se indagará sobre el nivel de satisfacción de los participantes en relación con la importancia y necesidad que merita estimular la personalidad autónoma de sus hijos, mediante preguntas, entre otras: ¿cómo se sintieron?; ¿algún papá puede expresar sus consideraciones sobre la importancia de estimular el desarrollo de la autonomía en sus hijos?; ¿consideran que estas tareas orientadas al niño estimulan su autonomía al realizarlas?; ¿qué pueden hacer para que los niños realicen algunas de estas acciones por sí solos?; ¿qué deben hacer para lograr que todos en casa se involucren en las actividades para estimular la autonomía en sus niños a partir de la realización de las encomiendas dadas?; ¿qué les resultó difícil?; ¿de qué trataba la actividad de hoy?

Se les dará el tema a trabajar para el próximo encuentro sobre los logros del desarrollo de la autonomía. Para ello se les orientarán bibliografías y boletines informativos para consultar todo lo relacionado con los logros de la autonomía y cómo se pueden estimular mediante la realización de encomiendas sencillas desde las condiciones del hogar.

Actividad grupal 2

Tema: los logros del desarrollo de la autonomía en los niños. Su estimulación.

Objetivo: demostrar a la familia cómo estimular el desarrollo autónomo del niño y para el alcance de los logros del desarrollo de la autonomía, mediante encomiendas sencillas.

Primer momento

Se intercambia con la familia sobre la última actividad orientada para lo que se pueden realizar preguntas: ¿compartieron con los demás miembros de su familia lo aprendido en la actividad anterior?; ¿qué les aportó proponer al niño tareas laborales o domésticas?; ¿cuáles?; ¿consideran importante ese desarrollo en su niño?

Se orienta a la familia sobre el objetivo de la actividad, el cual se concibe para orientarlos de cómo durante la realización de las encomiendas, tanto laborales como sociales, se puede estimular a los niños hacia el alcance de los logros del desarrollo de la autonomía. ¿Qué formas de estimulación conocen?

Se muestran diferentes presentaciones digitales donde los padres pueden leer los logros del desarrollo de la autonomía, se intercambia sobre ellos y la manera en que pueden utilizar los estímulos emocionales hacia la valoración de los resultados del desempeño del niño, para alcanzar este desarrollo social personal (qué bien lo hiciste; qué contentos están los peces a los que le diste de comer; cómo brillan las hojas de las plantas después que las limpiaste; qué bien organizados te quedaron los juguetes; qué bonito estás después de lavarte la cara y cepillarte los dientes, y otros). Se hará la demostración de cómo estimular los logros tratados para la edad en los momentos educativos con el pequeño, donde pueden participar varios integrantes de la familia.

Segundo momento

Desarrollo: en este momento se reparten tirillas de papel, en unas aparecen los logros y en otras acciones educativas para estimularlos, explicándoles que los que tomen tirillas con los logros harán de padres y los que contengan acciones educativas harán de niños. Así, comenzaran a trabajar con su niño el logro escogido mediante las acciones que se sugieren en las tirillas, en relación con las encomiendas en la naturaleza, de autoservicio y domésticas. Los padres aplicarán las formas de estimulación demostradas, podrán realizar otras formas de estimulación de los logros por iniciativa. Durante este momento la educadora atenderá las diferencias individuales y compartirá los criterios con los padres, así como demostrará de manera individual si es necesario mientras los padres aplican lo explicado en el primer momento.

Tercer momento

Cierre: se repartirán a las familias unas tarjetas con preguntas sobre el tema impartido. Lo más importante es que los padres reflexionen en cuanto a la temática dada, para ellos se le podrá preguntar: ¿por qué crees que sea importante estimular el desarrollo de los logros de autonomía? ¿Compartir mediante el estímulo los resultados de las tareas que realiza tu niño favorece los logros del desarrollo de la autonomía en ellos? Se les recuerda que

el estímulo es la vía más importante de la relación emocional con respecto a su esfuerzo laboral en la edad temprana y con ello el niño comienza a sentir la necesidad de conocerse a sí mismo. Se les comunica sobre el tema siguiente relacionado con las actividades de autoservicio, aportándoles bibliografías para profundizar en ese contenido. Finalmente se solicita que escriban en un papelógrafo aquellos aspectos de los logros del desarrollo de la autonomía que les resulten de mayor interés o en los cuales necesitan ayuda para conducirlos en condiciones del hogar, y debatir en otras actividades de orientación familiar.

Actividad grupal 3

Tema: las actividades de autoservicio que se realizan desde el seno familiar, para estimular la autonomía.

Objetivo: demostrar a la familia cuáles son las tareas de autoservicio que se pueden realizar en el hogar para estimular la autonomía.

Primer momento

Se comienza con el debate entre la familia que participa, sobre el tema anterior tratado, para ello se utilizarán las siguientes interrogantes: ¿qué les aportó el boletín que les fue entregado?; ¿consideran útil para la estimulación de la autonomía en sus hijos lo recomendado en el boletín?; ¿qué inquietudes tienen del tema anterior?; ¿qué dificultades tuvieron para estimular al niño? ¿Qué le resulto más difícil?; ¿antes de orientarles a sus niños las tareas, jugaron con ellos motivándolos a realizar las encomiendas que vieron en el boletín?; ¿cuáles de las encomiendas hicieron?; ¿Lograron sus niños hacerlo solos o con la ayuda de algún miembro de la familia?

En tal sentido se explica a los padres sobre la necesidad que tiene el niño de realizar encomiendas dirigidas a la formación de hábitos de autoservicio en el hogar en esta etapa de su vida. La educadora destacará el rol que debe desempeñar la familia para transmitirle a sus hijos las nociones y conocimientos concretos acerca de cómo ellos pueden por sí solos ir satisfaciendo sus necesidades básicas vitales (vestirse, desvestirse, cepillarse, calzarse, lavarse la cara) y de esta forma arraigar costumbres para lograr el desarrollo de su validismo hacia comportamientos autónomos. Se demuestra cómo lo harán en el segundo momento de la actividad, mediante ejemplos. Es importante trasmitirles a los padres en este momento la necesidad de establecer constantemente una buena comunicación con el niño, tanto a través de la palabra y el afecto emocional que se ofrece al estimular los resultados que alcanza.

Segundo momento

Desarrollo: a continuación se motivará a los padres mediante una técnica participativa, se repartirán láminas, unas con ilustraciones de niños realizando aseo personal y otras comiendo solos (los que tengan la ilustración de aseo personal harán de niños, los que tengan ilustraciones de niños comiendo solos harán de padres), hacen sus parejas e irán trabajando entre sí, mientras la educadora atenderá las diferencias individuales y compartirá los criterios con los padres, así como la demostración de manera colectiva.

Tercer momento.

Cierre: se propicia el intercambio con los padres mediante varias preguntas para comprobar el contenido dado, entre ellas: ¿qué les pareció la actividad?; ¿cómo se sintieron?; ¿qué les resulto difícil?; ¿cómo lo harás en tu casa?; ¿cómo los pueden estimular? Se comunica el tema a trabajar para el próximo encuentro el cual está relacionado con las actividades domésticas y se les entregará un boletín, donde los padres podrán consultar sobre las tareas domésticas que se pueden plantear al niño. Se les pedirá a los padres que elaboren un resumen de las encomiendas que más prefirieron ser realizadas por sus hijos y traerlas para la próxima actividad.

Actividad grupal 4

Tema: las actividades domésticas. La cooperación conjunta de los miembros de la familia.

Objetivo: demostrar a los padres cómo trabajar de conjunto con los niños en la realización de encomiendas domésticas desde las condiciones del hogar.

Primer momento.

Se desarrolla un debate con la familia sobre la última actividad orientada, utilizando las siguientes interrogantes: ¿qué inquietudes tienen del tema que se abordó en la actividad anterior?; ¿qué dificultades se presentaron para realizarlas en el hogar?; ¿qué encomiendas utilizaron para realizar la actividad orientada?; ¿cómo se manifestó en el niño?; ¿otros miembros de la familia pudieron estudiarlo?; ¿qué opinaron? Seguidamente se demuestra cómo trabajar de conjunto con el niño en la realización de estas encomiendas domésticas a través de ejemplos: organizar sus pertenencias, colocar las sillas junto a la mesa, sus juguetes en el estante, limpiarlos, ordenarlos, etc. Se preguntará: ¿cuáles son las encomiendas domésticas que más prefieren realizar sus hijos?

Posteriormente se invita a los padres a dividirse en dos grupos, y seleccionarán una de las formas de realización

de tareas domésticas, se les explicará que deben crear las condiciones materiales y de estimulación para que ellos se inserten y después dirán las encomiendas seleccionadas. Los padres deben saber que es importante tener en cuenta que estas deben estar al alcance de los niños (que requieran de esfuerzo mínimo) el uso de los medios de trabajo, la motivación antes de realizarlas y el ambiente afectivo y comunicativo que debe primar, principalmente conversando, preguntando y estimulando todas sus acciones.

Segundo momento

Desarrollo: los padres trabajarán en grupos (padres e hijos) siguiendo las orientaciones recibidas. Para dividir el grupo se utilizará la técnica participativa, ¿Qué hago?, la cual consiste en observar dibujos realizados sobre el campo y los animales por los niños, seleccionando uno según lo que represente (trabajo en el campo, ilustraciones de animales) Seguidamente ellos podrán ejecutar las acciones de estimulación hacia el desarrollo de actividades domésticas con sus hijos, así como la forma de organización conjunta que pueden asumir todos en el hogar. Durante el desempeño de los padres, la educadora atenderá las diferencias individuales, compartirá criterios con los padres, así como se demostrará de manera colectiva e individual si es necesario.

Tercer momento

Cierre: en esta parte de la actividad los padres vuelven a unirse junto a la educadora, la que intercambiará con ellos sobre lo realizado en el segundo momento de la actividad, realizando preguntas como: ¿qué les aportó la actividad?; ¿qué les resultó más difícil?; ¿cómo lo harán en su casa?; ¿cómo orientarás a las demás personas del hogar para que también trabajen con el niño sobre el tema del desarrollo de encomiendas domésticas?; ¿consideran que estas favorecen el desarrollo de la autonomía en el niño?; Se les comunica el tema para la próxima actividad sobre las actividades en la naturaleza. Podrán consultar el boletín informativo sobre las encomiendas en la naturaleza.

Actividad grupal 4

Tema: las actividades en la naturaleza para favorecer el desarrollo de la autonomía.

Objetivo: demostrar a la familia cómo estimular la autonomía mediante el desarrollo de encomiendas en la naturaleza.

Primer momento

Se propone a la familia, mediante la técnica participativa "Lluvia de ideas", escribir en un papelógrafo sus impresiones sobre las encomiendas domésticas propuestas y desarrolladas por sus niños en el hogar, en relación con las abordadas en el tema anterior y lo estudiado en el boletín que les fue entregado. De acuerdo a sus opiniones, se intercambia sobre el valor formativo y educativo de estas encomiendas para fomentar la autonomía social personal en el pequeño.

Seguidamente se les demuestra cómo trabajarán lo orientado para la realización de las tareas en la naturaleza (regar las plantas, limpiar las hojas más grandes de las plantas, alimentar animales, recoger hojas secas, recoger flores); precisándoles cómo organizar estas para lograrlas diariamente y con un orden lógico para poder instaurar en los pequeños hábitos y habilidades con independencia y autovalidismo hacia la autonomía. Con la técnica participativa "La caja de sorpresa", que consiste en seleccionar una tarjeta, unas que ilustran flores y otras mariposas, así, los que cojan flores harán de niños y los que cojan mariposas harán de padres, hacen sus parejas para trabajar entre sí, la orientación de acciones o tareas dadas en la naturaleza.

Segundo momento

Desarrollo: los padres, una vez divididos, ejecutarán las acciones educativas orientadas para poner en práctica en el hogar la realización de encomiendas en la naturaleza por los pequeños, y cómo ellos pueden interactuar con sus hijos para favorecer con el desarrollo de actitudes autonómicas. Durante el desempeño de los padres la educadora atenderá las diferencias individuales y compartirá criterios con ellos, así como demostrará de manera individual si es necesario con otras tareas o acciones.

Tercer momento.

Cierre: la educadora vuelve a intercambiar con los padres para conocer el nivel de satisfacción de estos hacia la actividad ofrecida, realizando algunas preguntas: ¿cómo se sintieron?; ¿qué aprendieron en el día de hoy?; ¿qué le resultó más difícil?; ¿qué logros pueden alcanzar ellos con estas encomiendas?; ¿cómo lo van a trabajar en el hogar?; ¿cómo estimular a tu niño cuando realice su tarea? Se comunica el tema de la próxima actividad, donde se demostrará cómo trabajar de manera integrada todas las encomiendas para la estimulación del desarrollo de la autonomía en condiciones del hogar.

Etapas de la instrumentación del sistema de actividades

Primera etapa:

La primera etapa es de sensibilización en la que los docentes desarrollan niveles de disposición, compromiso y responsabilidad superiores para enfrentar los nuevos retos de orientar a la familia en relación con las funciones educativas a emplear en el logro de resultados superiores de calidad, teniendo en cuenta las variables evaluadas.

Segunda etapa:

Esta etapa se relaciona con el diagnóstico de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (matriz FODA) resultado del proceso de preparación previo de la investigación y la aplicación de métodos teóricos, empíricos y estadísticos.

Fortalezas

El vínculo del colectivo pedagógico y la familia en la solución científica de los problemas del desarrollo infantil en la institución educativa, a través de estrategias educativas y metodológicas de la práctica educativa.-El reconocimiento social, de los agentes y agencias educativas comunitarias al trabajo de la institución infantil en la orientación familiar.-El vínculo intersectorial de la institución con otros agentes y agencias educativas que contribuyen al proceso de orientación familiar, a la vez que fortalece el funcionamiento de estas relaciones de intercambio de saberes entre las partes.-Los docentes de mejor evaluación y experiencia profesional dirigen el proceso educativo en el segundo ciclo que garantiza la sostenibilidad del claustro pedagógico, con una experiencia profesional manifestada en un promedio de 16,7 años de labor en la primera infancia e igual promedio en la permanencia en el segundo ciclo de vida en la institución.

Oportunidades

La planificación, organización y cumplimiento del horario de vida y educativo, basado en la comunicación, la conversación, la utilización de métodos que garantiza la formación de funciones y cualidades psicológicas como la autonomía, en las interrelaciones que establece el niño con el adulto en su entorno social. -Existencia de estrechos vínculos de los docentes con la familia, que garantizan la formación de una personalidad autónoma en los niños y la utilización de los espacios educativos.

Resultados del trabajo metodológico, la superación profesional y el trabajo científico-metodológico de los docentes que avalen la pertinencia de la orientación familiar en correspondencia con el programa educativo. -Aprovechamiento de los recursos (gabinete metodológico, materiales de apoyo, bibliografías especializadas, nuevas tecnologías (televisores, DVD, tabletas, computadoras), y otras condiciones que favorecen el proceso de orientación familiar.

Debilidades

Solo el 30% de la familia orienta a los niños para que realicen encomiendas sencillas (de carácter social y material) de manera sistemática con adecuados procedimientos y logra que sus hijos realicen las acciones, siempre motivándolos.

En la entrevista, los padres (30%), refirieron que estimulaban poco a sus hijos con este tipo de actividad, otros (25%), plantearon desconocer qué estimular y cómo hacerlo. Prevalece la participación materna en la mayoría de las actividades de orientación familiar, la figura del padre tiende a sentirse responsable con otras funciones en el hogar (12%).

La creación de condiciones en el hogar para fomentar el desarrollo social personal hacia la autonomía, no responde en la mayoría de los casos a las necesidades y logros esperados en este sentido. Los materiales y juguetes que los adultos proporcionan a los niños, generalmente no satisfacen las necesidades de realización de acciones sencillas acorde a la edad, lo que no contribuye a su desarrollo integral. Se aprecia una tendencia al uso desmedido de medios de nueva tecnología. (72%) Insuficiencias en la comunicación e interacción de la familia con sus hijos en la realización de actividades que estimulen la formación de hábitos, habilidades y comportamientos hacia la autonomía.

Amenazas

Las actividades de orientación familiar que favorezcan la estimulación del desarrollo de la autonomía, de modo que garantice la interacción de docentes, padres, otros familiares y miembros de la comunidad.-Desarrollo de acciones educativas conscientes y sistemáticas para el desarrollo de la autonomía social personal de los niños por los padres y demás miembros de la familia.-El desarrollo integral de la personalidad autonómica del niño para enfrentar con capacidad y confianza en sí mismo los retos y aprendizajes que debe afrontar en etapas posteriores del desarrollo infantil y en la adolescencia.

Tercera etapa:

Esta etapa abarca la valoración del sistema de actividades en la práctica educativa con acciones dirigidas a evaluar los resultados en el trabajo de orientación familiar,

permitiendo lograr cambios en las funciones educativas, culturales y sociales que ejerce con sus hijos. Analizar desde los órganos de dirección, y el consejo de círculo los fines, objetivos, características, tiempo, entre otros, del sistema de actividades para el desarrollo de la labor educativa por parte de la familia, en función de favorecer la educación y formación de cualidades de la personalidad autonómica de los niños. Consolidación de la labor de orientación educativa por los docentes, propiciando cambios en los modos de actuación en el trabajo de orientación familiar, mediante las vías concebidas para esta actividad, tanto en las actividades docentes metodológicas, como científicas metodológicas que se desarrollan en el centro educativo.

La labor de formar a las nuevas generaciones necesita de la integración y coherencia de todas las acciones educativas que reciben los niños, especialmente, los niños de la Primera Infancia. Los agentes y agencias educativas, particularizando en la familia, deben estar preparados para realizar un proceso educativo de calidad que contribuya al fin de la educación de este nivel educativo de lograr el máximo desarrollo integral posible en cada uno de los niños de 0 a 6 años, lo que, al mismo tiempo, constituye un derecho.

La necesidad social del surgimiento de estrategias que generen acciones para la orientación familiar está dada por las insuficiencias que evidencian los padres para conducir la educación de los hijos, por cuanto, de ellos depende el desarrollo social personal de los pequeños, los que serán los nuevos hombres y mujeres de la sociedad que se construye.

Desde los fundadores de la Filosofía Marxista sus estudios han develado los concluyentes sociales básicos sobre la familia y su papel en la sociedad. Al estudiar esta institución social descubren su determinación y funciones más generales, lo que les permitió elaborar su concepción materialista de la historia, y sentaron las bases para comprender el papel social de la familia y su razón esencial para la existencia humana.

En tal sentido, Engels (1967), demostró que *"la familia es una categoría histórica y que por tanto cambia de acuerdo con las transformaciones sociales, en cuyo contexto hay que estudiarla y comprenderla".* (p.125)

Así, las políticas sociales del estado cubano se encaminan hacia la proyección de acciones educativas que garanticen adecuadas condiciones de vida y educación del niño *"dirigidas a asegurar que se preserven sus derechos y, por ende, se logre su bienestar y su desarrollo integral y pleno".* (Siverio, et al., 2012, p.5)

Se reconoce por autores y organizaciones internacionales que invertir en la primera infancia es totalmente conveniente. Ellos expresan y concuerdan que *"el desarrollo Infantil Temprano es la vía más poderosa que tiene una sociedad para sentar bases de equidad… El desarrollo infantil temprano se ha venido posicionando progresivamente en la agenda internacional y nacional, gracias a los avances en el conocimiento científico sobre el papel clave de esta etapa para el desarrollo humano y el desarrollo social y también debido a la creciente voluntad política de los gobernantes y tomadores de decisión*". (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, citado por Cabrera & Dupeyron, 2019.p.227)

En consonancia, autores como Castro, et al. (2009), citado en Moreno, et al. (2019), valoran la apremiante necesidad de guiar el desempeño de la familia en la formación de las nuevas generaciones. En este mismo orden de ideas, Arias (2010), afirma que *"en el proceso de desarrollo humano, la familia, quién lo duda, resulta un contexto básico, un espacio de interacción afectivo que posibilita y favorece o desfavorece el desarrollo cognitivo, afectivo y a la vez social de cada individuo desde la temprana infancia. Cada miembro del núcleo familiar es referente clave en la adquisición de hábitos de vida de los demás miembros".* (p.12)

Lo anterior permite entender que es en el seno de la familia donde se forman los modelos de conducta social que contribuyen a la configuración de los principios básicos, generando en el ser humano el desarrollo en relación a su identidad, al respeto, maneras de convivir, costumbres sociales y culturales, la tolerancia y otras que favorecen una vida próspera en cada hombre, mujer y de su entorno. De ahí la importancia de concientizar que es el contexto familiar el ambiente adecuado, flexible y armonioso donde se cultivan esos valores y se plantean los principios que sustentan el desarrollo personológico del niño al integrarse a la sociedad.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Arés (2002), citada por Casas (2018), asegura que *"la familia se desarrolla a través de distintas etapas del ciclo vital y cada etapa exige nuevas demandas de adaptación" (p. 3).* Afirma la mencionada autora que la familia aún continúa siendo *"la instancia de intermediación entre el individuo y la sociedad, constituye el espacio por excelencia para el desarrollo de identidad y es el primer grupo de socialización del individuo… Puede ser la principal fuente para: el desarrollo sano del individuo o también de los trastornos emocionales".* (p. 3)

Por lo que, al orientar a la familia en relación con la educación de sus hijos, debemos considerar sus potencialidades

más funcionales; y cómo estas pueden preponderar una adecuada satisfacción de las necesidades del desarrollo y crecimiento sano de sus hijos, lo cual se genera.

"En la medida en que exista un equilibrio en el cumplimiento de sus funciones y disponga de recursos adaptativos para enfrentar los cambios… la presencia de límites y jerarquías claras; el respeto al espacio físico y emocional de cada miembro y su posibilidad para expresar sentimientos; la existencia de reglas flexibles, claras y precisas; la capacidad de reajuste ante los cambios; la existencia de una comunicación clara y directa; la presencia de códigos de lealtad y pertenencia al grupo familiar sin perder la identidad y la autonomía; y que la distribución de los roles y las estrategias para resolver situaciones de conflicto sean adecuadas". (Barón, et al., 2017, p. 38)

De ahí la importancia de planificar científicamente la orientación a la familia, responsabilidad contenida en los educadores que tienen la ardua labor de prepararla de manera consciente. Ello constituye una meta alcanzable, pues se trata de lograr que la familia llegue a adquirir conocimientos, procedimientos, actitudes y a desarrollar determinadas habilidades que le permitan ejercer con eficiencia su función educativa y participe en la estimulación del desarrollo integral de sus hijos.

Lo anteriormente planteado nos permite valorar que se está ante un tema latente que aún no ha sido agotado y que reclama de un perfeccionamiento de la calidad de la atención educativa que se ofrece; que los padres, aunque han superado los niveles de conocimientos acerca de la educación de los niños de 0 a 6 años, aún carecen de preparación psicológica, pedagógica y metodológica para lograr una dirección eficiente en el ámbito familiar y social.

Al respecto en el Documento de Organización y dirección de la institución infantil, editado por el MINED y vigente en la actualidad, se plantea la necesidad de organizar el trabajo con la familia y el papel del Consejo del Círculo Infantil (González, et al., 2012). En este documento se norman los objetivos y las vías para garantizar la orientación familiar desde la institución, y provee a los encargados de ejecutarla (directivos-educadores-familia), de los saberes necesarios para realizar una correcta selección de los temas relacionados con el desarrollo de sus hijos.

En tal sentido, se deben emprender actividades con acciones de orientación que involucre a la familia en todas las esferas de su contexto y entornos sociales, donde se tenga en cuenta las diferencias de cada uno de los miembros que la integran, encaminados a guiarlas en cada uno de los procesos en la que se requiere tomar decisiones para la solución de problemas en la crianza de los hijos, y a su vez ayudarlos a promover una formación sana y armónica de la personalidad autónoma de los infantes.

Basado en ello, Arias (1988), citado por Torres (2019), plantea que "*la familia y en especial los padres se constituyen como un "otro", mediante el cual los niños… obtienen conocimientos, habilidades y capacidades… promueve su desarrollo"; si bien los "otros" constituyen agentes potenciadores para la formación y desarrollo del individuo, también los "otros" necesitan ser potenciados para desempeñar de una manera más óptima su función".* (pp. 83-84).

De igual manera, Reinoso (2003), citado por Denis (2016), enfatiza en la necesidad de organizar el trabajo educativo con carácter desarrollador en la institución hacia la preparación familiar; pues la vida del niño transcurre en ambos lugares, donde crece y se desarrolla, *"lo que posibilita en el sujeto la apropiación activa y creadora de la cultura, desarrolla el auto perfeccionamiento constante de su autonomía y autodeterminación en íntima relación con los procesos de socialización".* (p.23)

También, Rico (2008), citada por Díaz, et al. (2018), llaman la atención sobre la importancia de estrechar los vínculos entre la familia y el centro educativo, los cuales se ocupan de la educación del hombre nuevo y resaltan lo apremiante de orientar y educar a las familias para este empeño, afirmando que *"la escuela como institución tiene que enfocar cada vez más su trabajo en el sentido de orientar a la familia para garantizar que esta asuma su responsabilidad educativa en una dirección más acertada y positiva"*. (p. 6)

Por lo tanto, es en el seno familiar donde se fomentan las manifestaciones de importantes motivaciones psicológicas y realizan diferentes actividades, se estrechan los sentimientos de pertenencia y se resuelven los problemas de convivencia, lo que permite favorecer positivamente la formación integral de la personalidad autónoma de los pequeños.

Coincidente con los criterios de Barón, et al. (2017), se reconoce como elemento importante que la familia se modifica continuamente para adaptarse y atender las tareas de desarrollo, las propias de las etapas de su ciclo vital y para realizar las tareas de afrontamiento necesarias para desafiar las crisis, los problemas y los momentos difíciles que satisfaga las necesidades individuales de sus integrantes y desarrolle en ellos sentimientos de identidad familiar, seguridad, autonomía y bienestar en el grupo.

Razones que permiten comprender que el ser humano aprende a relacionarse desde pequeño con la familia, es decir, allí se aprenden las bases para la interacción con

los demás; también los estilos de vida, las formas de pensar, los valores, los hábitos, entre otros, que sirven para configurar la personalidad del individuo, que posteriormente se desenvolverá en un contexto sociocultural.

Por lo que "*la práctica pedagógica de los agentes educativos que atienden primera infancia se considera el ejercicio constante de dicho agente en busca del desarrollo de competencias que permitan a la población atendida (primera infancia) el máximo de su potencial por medio de la interacción entre todos los participantes del acto educativo, sea en espacios formales o informales de educación, y que genere un elemento de humanización, de reflexión y de transformación".* (Vásquez, 2008, citado por Gómez, 2017, p.181)

CONCLUSIONES

El sistema de actividades de orientación familiar para estimular el desarrollo de la autonomía a partir de la realización de encomiendas sencillas generó un impacto significativo, que podrá tener una relevancia a nivel de las instituciones educativas y de la universidad, en todos los grupos de interés identificados, a nivel local y regional.

El sistema de actividades busca que los educadores partan de la realidad para construir el trabajo de orientación familiar a partir de sus propias experiencias. Este sistema de actividades de orientación familiar busca que los agentes y agencias educativas comprendan, analicen, interpreten y valoren la necesidad de estimulación de la autonomía desde edades tempranas en todos los procesos educativos que desarrolla en el niño, a la vez sean preparados creativamente para estos fines.

Al evidenciar las actividades en el sistema de actividades para el trabajo de orientación a la familia, llevará a que los educadores modifiquen la metodología del trabajo con la familia, para que desarrolle un trabajo autónomo, competente y desarrollador, que tiene en cuenta la diversidad de la población infantil según sus ritmos de desarrollo integral. Por otra parte, las acciones pedagógicas tratan de introducir y provocar en el programa educativo vigente, cambios en las prácticas educativas de los agentes educativos, significativamente en la familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arias Beatón, G. (2010). Leer en familia. Suplemento Especial Universidad para todos. Curso de Lectura y Comprensión. Academia.

Barón Hernández, D., Uriarte Santana, E., Morales Ramos., Arés Muzio, P., Roca Perara M. Á., & Tamargo Barbeito, T. O. (2017). Las tareas del proceso de reconstitución familiar: indicadores para la evaluación de la funcionalidad familiar. Alternativas cubanas en Psicología, 5(13), 36-50.

Cabrera Valdés. B., & Dupeyron García, M. N. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. Revista Mendive, 17(2), 222-239.

Casas López, M. (2018). Reflexiones sobre los cambios ocurridos en la familia cubana actual. Comité Científico del Hospital Pediátrico William Soler-Servicio de Atención Integral al Adolescente. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/1%

Denis Rojas, O. (2016). La preparación metodológica de las educadoras para la formación laboral en la Educación Preescolar. (Trabajo profesional en opción al título académico de Especialista de posgrado en Gestión y Desarrollo de la Formación Laboral). Universidad de Holguín.

Díaz Pompa, F., García Gutiérrez, A., Hernández Torres, I., & Lores Leyva, I. (2018). El proceso de orientación familiar en Cuba. Su evolución histórica. Innovación Tecnológica, 19.

Engels, F. (1967). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Obras escogidas. Progreso.

Escobar Londoño, J.V.; González Álzate, M.N., & Manco Rueda, S.A. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 47, 64-81.

Gómez Cardona, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 52, 174-184.

González Oliva, A. M., Rodríguez Pérez, M., Reina Díaz, A., Jiménez Huesa, L. F., & Rodríguez Felipe, I. (2012). Organización y dirección de la institución infantil. Pueblo y Educación.

López Hurtado, J., Siverio Gómez, A.M. (2016). El Proceso Educativo para el desarrollo integral de la Primera Infancia. Pueblo y Educación.

Montiel Patiño, G. E., & Suárez Estévez, A. E. (2018). La familia: espacio por excelencia para la educación familiar. VARONA, Revista Científico-Metodológica, 5(67).

Moreno Corrales, B., Conill Armenteros, J, A., & González Calero, R. (2019). Actividades de 2019 orientación familiar para el desarrollo de la habilidad conversar en la edad preescolar. Mendive, 17(3), 437-453.

Siverio Gómez, A. M, Rivera Ferreiro, I., Valdés Cabot, M., Grenier Díaz, M.E., Pérez Moran, M., Albite González, A., & Padrón Mojarrieta, B. (2012). Para que la familia eduque mejor. Materiales de orientación para los agentes educativos que preparan a las familias con niños y niñas de 0 a 6 años. Pueblo y Educación

Torres Hernández, Y. (2019) La superación de las promotoras del programa "educa a tu hijo" para la atención educativa a los niños con signos de alarma del trastorno del espectro de autismo. (Tesis Doctoral). Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca".

Viveros Albornoz, S. M. (2016). La educación en la primera infancia como base del desarrollo. Revista de Sociología, 5.

Fecha de presentación: julio, 2021, **Fecha de Aceptación**: agosto, 2021, **Fecha de publicación**: septiembre, 2021

54

SITIO WEB RAUDOL RUÍZ AGUILERA: LEGADO PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA CUBANA

RAUDOL RUÍZ AGUILERA WEBSITE: LEGACY FOR CUBAN PHYSICAL EDUCATION

Roberto Alexis Vera Orihuela[1]
E-mail: ravera@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0825-8378
Blas Yoel Juanes Giraud[2]
E-mail: blasyoel2015@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8390-5726
Yorisel Oriana Carmenate Figueredo[1]
E-mail: ycarmenate@ucf.edu.cu
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0726-9478
[1] Universidad de Cienfuegos" Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.
[2] Convenio Universidad Metropolitana del Ecuador- Universidad de Cienfuegos" Carlos Rafael Rodríguez". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vera Orihuela, R. A., Juanes Giraud, B. Y., & Carmenate Figueredo, Y. O. (2021). Sitio Web Raudol Ruíz Aguilera: legado para la Educación Física cubana. ***Revista Conrado, 17(82)***, 484-488.

RESUMEN

A través de las diferentes épocas la actividad física ha tenido una función importante para la vida de las personas. Esto ha resultado en una evolución de las metas y objetivos de la Educación Física. Numerosas han sido las personalidades que se han dedicado al estudio del movimiento humano en Cuba y el mundo. Es objetivo de esta investigación valorar la trayectoria profesional de Raudol Ruiz Aguilera en la Educación Física y el Deporte quien incansablemente se mantuvo aportando a instituciones con las que tuvo la oportunidad de colaborar; su diseño del Instituto Superior de Educación Física, el concepto de preparación de especialistas con elevado rigor científico a partir de igual exigencia a los profesores, la respetuosa y familiar identificación con sus alumnos, así como el desarrollo de la voluntad y los valores, generaron sin lugar a duda un ambiente académico sin precedentes dentro del sistema de Educación Superior cubano.

Palabras clave:

Educación Física, tecnología, historia.

ABSTRACT

Throughout the different eras, physical activity has played an important role in people's lives. This has resulted in an evolution of the goals and objectives of Physical Education. Numerous personalities have been dedicated to the study of human movement in Cuba and the world. It is the objective of this research to assess the professional career of Raudol Ruiz Aguilera in Physical Education and Sport who tirelessly kept contributing to institutions with which he had the opportunity to collaborate; its design of the Higher Institute of Physical Education, the concept of preparation of specialists with high scientific rigor based on equal demands on teachers, the respectful and familiar identification with their students, as well as the development of will and values, undoubtedly generated an unprecedented academic environment within the Cuban Higher Education system.

Keywords:

Physical education, technology, history.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF), como disciplina, ha ido construyéndose a lo largo de la historia un corpus de conocimiento propio, a base de constantes y desiguales incorporaciones de las diversas ciencias. Así, según los momentos históricos, unas han contribuido más que otras a la conformación de ese corpus, y las ciencias médicas de la educación, o las psicológicas, han formado parte de ella de una manera u otra (Mujica & Orellana, 2020).

Atendiendo a los antecedentes y a las opiniones de algunos autores en torno a la sociología de la EF, no se debería realizar una aproximación histórica, tratándola de manera aislada, sino considerándola inmersa en un contexto sociopolítico-cultural. En otras palabras, los distintos métodos y modelos surgidos a lo largo de la historia de esta disciplina son fruto de los principios generales de la ideología, la religión o de la ciencia dominantes en cada época (Burgueño, et al., 2020).

Tradicionalmente, la historia de la disciplina se divide en dos grandes eras: era gimnástica antigua (desde el año 400 a.C. hasta el siglo XVIII), era gimnástica moderna (desde el siglo XVIII) durante las que se producirá el nacimiento de las grandes Escuelas y Movimientos gimnásticos que darán lugar a lo que hoy conocemos por Educación Física y deportiva, tiene sus orígenes en las antiguas civilizaciones, India y China (Poblete, et al., 2017; y Zueck, et al., 2019)

En la Antigüedad Clásica ya surgen las primeras diferencias entre Actividad física (Gimnasia) y otras prácticas corporales; sus máximos exponentes son Grecia y Roma.

DESARROLLO

Hablar del proceso de la Educación Física en Cuba en el Siglo XIX, se puede resumir en que el pensamiento pedagógico de la época y las escuelas gimnásticas europeas, van a tener una repercusión importante en Cuba. Con la fundación del primer gimnasio en 1839, en la Habana que constituyó al mismo tiempo, el primero en América Latina (Sosa, 1997).

Este primer gimnasio fue precursor y motivador de un importante movimiento que propicia el desarrollo de Instituciones de este tipo en todo el país, base principal para el ulterior desarrollo de la Educación Física en Cuba, que en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, tuvo al Dr. Luis de Agüera como uno de los más destacados y máximos propulsores de la Educación Física.

Con el triunfo de la Revolución se estremece toda la estructura social, política y económica del país, comienza una nueva etapa la cual se consideró como Etapa Gimnástico-Deportiva Masiva. Comienza un cambio en las concepciones y principios para garantizar el desarrollo pleno de la Educación Física y el Deporte de forma masiva y asequible a toda la población. Es la Década del 60, para muchos la Etapa de Oro para el desarrollo de la Educación Física y el Deporte en Cuba, por varias razones:

- Se declara el “Deporte Derecho del Pueblo” y el “Derecho de todos a la Educación.”
- Se extiende masivamente los servicios de Educación Física y el Deporte a todo el sector escolar y social. Ejercicios Gimnásticos como contenidos esenciales de los Programas de Educación Física, desarrollo de tablas gimnásticas, período de grandes desfiles gimnásticos y los fisminutos escolares.
- Se logra la incorporación de forma progresiva de toda la población a la práctica de la Educación Física y del Deporte, apoyadas en los principios y voluntad política existente en esta etapa, mediante toda una serie de medidas y acontecimientos tales como: El 23 de Febrero 1961 establecido por la Ley 936 dictada por el Gobierno Revolucionario, se crea el Instituto Nacional de Deporte Educación Física y Recreación (INDER), lo cual le da responsabilidad, autonomía, personalidad jurídica, además de determinar sus funciones que entre otras fueron el Desarrollo de actividades escolares para educar y competir, Desarrollo de las actividades Recreativas, Creación del sistema de supervisión y formación de profesores, Creación del Calendario Único de Competencias por categorías, Llevar el Deporte, la Educación Física y la Recreación a los lugares más apartados, Usar los medios de información para que se conozca las actividades que se realizan, Garantizar el uso múltiple de los recursos e instalaciones deportivas.

En toda esta etapa de trabajo y desarrollo de la Educación Física, en el Deporte y la Recreación se destacan algunas personalidades entre ellas inicialmente, José LLanusa, Raudol Ruíz, Huberto Gil, Orlando Tapia, Caridad Calderón Jarrín, Ariel Ruíz Aguilera, Alejandro López Rodríguez, Pedro Luis de la Paz y Cesar Vega, entre otros como especialista extranjero Mincho Todorov, unidos a un grupo de especialistas del antiguo campo socialista. Una de estas figuras fue Raudol Ruiz Aguilera (López, 2016).

Raudol Rafael Ruíz Aguilera nació el 27 de octubre 1927 en la provincia de Santiago de Cuba, procedente de la clase social obrera. Sus padres eran Rafael Ruíz y Evangelina Aguilera, hermano de Manolo y Ariel. Su esposa, aún viva, fue Gloria Álvarez González con quien tuvo dos hijos llamados Gloria y Vivian. Tuvo cuatro nietos llamados Yilian, Eyleen y Raudol Rafael. Le gustaba el deporte, fundamentalmente las carreras de velocidad en

Atletismo y el Béisbol. La música, si no se hubiera dedicado al deporte hubiera sido, sin lugar a duda, un gran cantante. Le encantaba celebrar, hablar y compartir con amigos, leer y estudiar. Necesitaba aprender más cada día. Era un constante y apasionado lector.

Sus anhelos eran el derecho supremo de todas las personas del mundo a la práctica del deporte, la formación de niños y adolescentes con mente y cuerpo sanos, la creación de un Instituto Superior de Educación Física y Deportes que fuera reconocido por su nivel científico y la calidad de sus egresados, la eliminación de vicios, discriminación y cualquier tipo de exclusión en la práctica del deporte y el olimpismo.

Sus mayores pasiones eran la familia. Era el mayor estímulo para sus metas. Regaló a su esposa, hijas y nietos un amor y pasión sin límites. Su trabajo, Especialmente el Fajardo y el INDER fueron parte integral de su vida. Su desvelo por ellos fue la manera de expresar su amor por los seres humanos, por verlos crecer y desarrollarse hasta alcanzar su máximo potencial (Cuba. Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación, 2010).

Sus mejores cualidades eran la facilidad y fuerza para expresar ideas, la confianza en los jóvenes, apertura a los cambios y avidez por el conocimiento, la voluntad, integridad y coherencia en sus actos, El poder de convocatoria, convencimiento y persuasión, la facilidad para anticiparse a hechos y acontecimientos. Muere el 8 de diciembre 1990 en La Habana (Cuba. Ministerio de Educación, 1997, 2011).

Títulos recibidos

(1948) Profesor de Educación Física – INEF Santiago de Cuba. **(1959)** Profesor de Educación Física – Universidad de la Habana. **(1976)** Doctor en Ciencias Pedagógicas – DHKF Leipzig, Alemania

Responsabilidades en eventos nacionales

Miembro del Comité Organizador del I y II Congresos Nacionales de Educación y Cultura. Presidente de la Comisión de Historia del PCC del INDER. Miembro del Comité Organizador y Presidente del Círculo Internacional Deportivo desarrollado en el marco del XI Festival de la Juventud y los Estudiantes. Presidente del Círculo Internacional Deportivo desarrollado durante la VI Cumbre de Jefes de Estado o Gobiernos. Miembro del Comité Organizador y Secretario Ejecutivo del Seminario Científico Internacional celebrado por el XX Aniversario del INDER. Miembro de la Comisión Organizadora para los eventos Tiempo Libre y Recreación en Cuba y el Deporte en América Latina.

Responsabilidades en organismos internacionales

Miembro Ejecutivo del Comité Internacional de Sociología del Deporte, **1964-1978.** Miembro fundador del Comité de Estandarización para la Educación Física, **1966-1981.** Asesor Internacional y Vicepresidente del Comité Organizador para los Congresos Mundiales de Ciencias aplicadas al Deporte (Moscú **1974**, Quebec **1976**, Georgia **1980**). Miembro fundador y Vicepresidente Organización Deportiva Intergubernamental para Latinoamérica y el Caribe (ODILAC), **1980-1982.** Miembro Ejecutivo y Vicepresidente del Consejo Internacional de Educación Física y Deportes (CIEPS), **1976-1988.** Coordinador para la esfera de la Educación Física y Deportes de los Países No Alineados, **1977-1982.** Presidente del Comité Intergubernamental de la UNESCO para el desarrollo de la Educación Física y el deporte, **1976-1980,** reelecto **1983-1984.** Vicepresidente del Comité Intergubernamental UNESCO para el desarrollo de la Educación Física y el deporte, **1981-1983.**

Eventos científicos en los que participó

1962 Seminario Deporte en América Latina - Cuba. 1964 Congreso de Ciencias del Deporte – Japón. 1967 Seminario Internacional de Sociología del Deporte – Alemania. 1967 Seminario Internacional Deporte y Derecho – México. 1968 Conferencia Internacional Deporte para todos – CIEPS UNESCO, México. 1970 Simposio Internacional Desarrollo de la Educación Física y el Deporte en Cuba – Cuba.1971 Congreso Nacional de Educación y Cultura - Cuba. 1973 Congreso sobre el desarrollo de la Educación Física—Bulgaria. 1974 Simposio Internacional El Deporte y la Juventud – CIEPS UNESCO, Polonia. Conferencia de Ministros de Deporte – Bélgica. 1976 Conferencia Ministros y Altos Funcionarios del Deporte – Francia. 1977 Comité Intergubernamental de la UNESCO para la Educación Física y el Deporte – Francia. 1978 Círculo Internacional Deportivo XI Festival – Cuba. 1979 Reunión de Expertos del Deporte de los Países No Alineados – Argel (Tabla 1).

Tabla 1. Investigaciones y estudios aplicados al servicio de la docencia.

Estudios sobre las cualidades físicas priorizadas para el Atletismo	1950-52	INEF
Investigación sobre La preparación física y la velocidad de los atletas del Béisbol	1955-61	Ligas de Béisbol Profesional en Cuba y USA
Estudio sobre las áreas de participación escolar	1961-63	INDER

Investigación sobre Educabilidad de las actividades para la integración del programa de Educación Física	1961-62	INDER
Estudio pedagógico sobre la dirección del aprendizaje en materias del ejercicio de la profesión	1964-67	ESEF Manuel Fajardo
Estudio pedagógico sobre la dirección del aprendizaje en materias del ejercicio de la profesión	1966	ESEF Manuel Fajardo
Investigación sobre Pruebas de eficiencia física	1969-70	INDER
Estudio sobre contenido y métodos para la formación de maestros	1970	MINED
Investigación sobre La Educación física y sus relaciones con la educación permanente - Investigación socio pedagógica	1974	INDER
Estudio sobre los orígenes de los Juegos Centroamericanos y Panamericanos	1975-76	INDER
Investigación sobre Factores incidentes en el desarrollo de la voluntad de los atletas de Alto Rendimiento	1975	INDER
Investigación sobre Espacio vital para el desarrollo de la Educación Física, el deporte y la recreación en las nuevas comunidades	1976	INDER

Misiones técnicas

En Europa:

1963 Checoslovaquia – Asesor Técnico. 1964 Bulgaria – Preparación de Reunión de ministros del campo socialista. 1971 Polonia – Preparación de Reunión sobre la Juventud, la Educación y el Deporte. 1975 Bulgaria – Asesor Técnico para Conferencia Internacional AISEP.

En América:

1973 Chile – Asesoría para el desarrollo de la Educación Física y el Deporte al Gobierno de la Unidad Popular. 1975 Venezuela – Asesor Técnico para Conferencia Regional Habitat, América Latina. 1976 Canadá – Asesor Internacional para la preparación del Congreso Mundial de Ciencias Aplicadas. 1977 México – Asesor Internacional de Salud y Educación Física. 1981 Nicaragua – Asesoría para la elaboración del Plan de desarrollo de la Educación Física y el Deporte (Tabla 2 y 3).

Tabla 2. Publicaciones (1952-1969).

Acondicionamiento Físico de los alumnos	1952	Folleto INEF
Teoría del Coaching y Arbitraje Deportivo	1955	Libro de Texto INEF. Con Julio Fernández Corujedo
Anteproyecto para la creación de los Círculos Sociales Obreros	1960	I Reunión Nacional de Especialistas
Experiencias iniciales de la Revolución en materia de Recreación	1961	Seminario Municipal Habana
La Educación Física Escolar en los Planes de Desarrollo del Proceso Educacional	1962	Seminario Científico FEU Habana
Las Áreas de Participación, un aporte de la Revolución Cubana al desarrollo y felicidad de los escolares	1964	Departamento Nacional MINED
El monitor de Educación Física	1966	Departamento Divulgación INDER.

Tabla 3. Publicaciones (1970-1992).

La Educación Física en el año 2000	1970	Revista Educación Física MINED
El Deporte y la Educación Permanente	1971	Seminario Interdisciplinario Educación Permanente UNESCO
Deporte Educativo y su desarrollo en Cuba. Perfil sociológico	1972	Semanario deportivo especial LPV No. 529-530
Consideraciones acerca del desarrollo científico en el deporte en Cuba	1975	Editorial José Antonio Huelga
Estudio socio-pedagógico de la voluntad como factor principal del rendimiento atlético	1976	Memorias Congreso Mundial de Ciencias, Quebec
La eficiencia física escolar. Objetivo básico fundamental	1979	Revista Educación Física
Desarrollo del Deporte Escolar en Cuba	1983	Archivo Dirección Participación Masiva INDER

Principales Condecoraciones

Premio Sir Phillips Noel Baker: Significó un reconocimiento a su labor y al deporte cubano. Por primera vez se le otorga a un latinoamericano. Medalla de Honor del Konsomol: otorgada en reconocimiento a su aporte al desarrollo del deporte en el campo socialista. Distinción por la Educación Cubana. Distinción Educador Destacado del Siglo XX en Cuba, por el valor de su obra pedagógica. Premio Internacional Distinguished Service Award conferido por su notable contribución a educación, la investigación y el servicio, en función del desarrollo del Deporte Internacional.

Otros Reconocimientos recibidos

Orden Giraldo Córdova Cardín por 25 años de servicios a favor del deporte cubano. Reconocimiento del INDER por su contribución a la fundación de las Escuelas Formadoras de Educación Física y Deportes. Reconocimiento Especial por su aporte a la organización del XI Festival de la Juventud y los Estudiantes. Reconocimiento de la Editorial Científico Técnica por su contribución a la labor exitosa de esa institución al servicio de la Ciencia y la Técnica, en el XX Aniversario de su constitución. Reconocimiento (Posmortem) del INDER por la Obra de toda la vida dedicada a la Ciencia.

CONCLUSIONES

Con la valoración de la trayectoria profesional de Raudol Ruiz Aguilera se pone a disposición de profesores y estudiantes una actualización de datos tomados del currículo y documentos personales, de quien dedicó toda su vida al estudio y la investigación en función del desarrollo de la Educación Física y el Deporte.

Incansablemente hasta su último día, se mantuvo aportando a instituciones con la que tuvo la oportunidad de colaborar. Su diseño del Instituto Superior de Educación Física, el concepto de preparación de especialista con elevado rigor científico a partir de igual exigencia a los profesores, la respetuosa y familiar identificación con sus alumnos, así como el desarrollo de la voluntad y los valores, generaron sin lugar a duda un ambiente académico sin precedentes dentro del sistema de Educación Superior en Cuba.

Desde muy joven, con la fuerza de convicciones y facilidad en la oratoria que le caracterizaban, defendió en el ámbito nacional e internacional sus ideas acerca de la práctica de la Educación Física como elemento ineludible en el desarrollo individual y colectivo de las personas, pero sobre todas las cosas, el principio del deporte como Derecho de Todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burgueño, R., Bonet-Medina, A., Cerván-Cantón, Álvaro, Espejo, R., Fernández-Berguillo, F., Gordo-Ruiz, F., Linares-Martínez, H., Montenegro-Lozano, S., Ordoñez-Tejero, N., Vergara-Luque, J., & Gil-Espinosa, F. (2020). Educación Física en Casa de Calidad. Propuesta de aplicación curricular en Educación Secundaria Obligatoria. Retos, 39, 787-793.

Cuba. Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación. (2010). Memorias de los Festivales y Concursos de la Clase de Educación Física y Premio Nacional de Investigaciones de la Dirección Nacional de Educación Física. INDER.

Cuba. Ministerio de Educación. (1997). Documentos fundamentales para el desarrollo de la Educación Física y el Deporte escolar. MINED.

Cuba. Ministerio de Educación. (2011). Documentos internos de los Departamentos de Educación Física del INDER y el MINED de 1961 al 2011. MINED.

López Rodríguez, A. (2006). La Educación Física más Educación que Física. Pueblo y Educación.

Mujica Johnson, F., & Orellana Arduiz, N. (2020). El amor en educación física: una perspectiva filosófica basada en Max Scheler y José Ortega y Gasset. Retos, 39, 857-862.

Poblete-Valderrama, F., Linzmayer Gutiérrez, L., Matus Castillo, C., Garrido Méndez, A., & Flores Rivera, C. (2017). Percepción de estudiantes de Pedagogía en Educación Física hacia sus profesores. Retos, 33, 143-147.

Sosa Rodríguez, E. (1997). Historia de la Educación en Cuba. Siglos XVI - XVII. Editorial Pueblo y Educación.

Zueck Enríquez, M., Ramírez García, A., Rodríguez Villalobos, J., & Irigoyen Gutiérrez, H. (2019). Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. Retos, 37, 33-40.

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: 1990-8644
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