

ISSN: 1990-8644

Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

Volumen 18 • Número 84 • Enero - Febrero • 2022

“Las publicaciones científicas
y la ciencia abierta”



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



Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8844
RNPB: 2081

CONSEJO EDITORIAL

Director (a)

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

Editor (a)

Lic. Regla Dolores Quesada Cabrera, Universidad de Cienfuegos

Jefe de Edición

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

Junta editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

Editores asociados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Producción editorial

Correctores (as) de estilos

MSc. Alicia Martínez León, Universidad de Cienfuegos, Cuba

MSc. Dolores Pérez Dueñas, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Diseñador (a)

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

DI. Yunisley Bruno Díaz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Traducción y redacción en Inglés

MSc. Miladys Álvarez Migueles, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Soporte Informático

MSc. Miriam Serralvo Calá, Universidad de Cienfuegos, Cuba

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

CONTENIDOS

00 _ EDITORIAL	05
Eugenia del Carmen Mora Quintana	
01 _ ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS	06
José Eduardo Salazar Béjar, Maritza Librada Cáceres Mesa	
02 _ ¿CÓMO POTENCIAR LA COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA ABIERTA ORIENTADA AL DESARROLLO SOSTENIBLE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS?	17
María Eulalia Martín Rivero, Alexander Gorina Sánchez, Isabel Alonso Berenguer, Nelvis Gorina Sánchez	
03 _ LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA: REFLEXIONES PRÁCTICAS	30
Vicente Llerandi Padrón, Yury Douglas Barrios Palacios	
04 _ LA INTERCULTURALIDAD: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL	40
Andria Ismaire García Méjica, Ileana Rosa Domínguez García	
05 _ AUTOMATION OF THE PERFORMANCE INDICATORS ASSESSMENT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS: STRUCTURAL ANALYSIS	49
Maxim Sergeevich Logachev, Irina Viktorovna Kulibaba, Sergey Vladimirovich Nazarenko, Tatiana Nikolaevna Seregina, Maxim Romanovich Logunov	
06 _ GESTIÓN DE LA SOCIALIZACIÓN ORGANIZACIONAL DE LOS DIRECTORES ESCOLARES NOVELES: FUNDAMENTOS CONCEPTUALES, ORIENTADORES Y REFERENCIALES	58
Alexei Romero Llorente, Pedro Valiente Sandó, José Javier Del Toro Prada	
07 _ EL DESARROLLO HUMANO EN TIEMPOS DE COVID-19	68
Yaima Beatriz Tabares Cruz, Katuska Mederos Mollineda	
08 _ FACTORES INFLUYENTES EN LA RESPONSABILIDAD ACADÉMICA EN MAESTRANTES CHINOS DEL CEPES-UNIVERSIDAD DE LA HABANA	74
Yaneisy González Espino	
09 _ MODELO DE LECTOESCRITURA. PERCEPCIONES Y RETOS DESDE LA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL	84
Mary América Arteaga Rolando, Gilberto Carrión Barco	
10 _ TRAINING OF STUDENTS IN RUSSIAN ENGINEERING UNIVERSITIES	92
Valeriia Valerevna Semenova, Anna Evgenevna Gorokhova, Sergey Valeryevich Bank, Evgeniy Veniaminovich Skubriy, Liudmila Eduardovna Gorlevskaya	
11 _ EL CONCEPTO REGIÓN HISTÓRICA EN LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL. SU IMPORTANCIA	100
Jesús Abundio Uncal García, Esther María Hernández Moreno	
12 _ MODELO DE CUATRO HÉLICES: UNA VARIANTE PARA LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO ECONÓMICO EN ECUADOR	108
Oscar Roberto Espinoza Lastra, Jimena Elizabeth Montes de Oca Sánchez, Sary Del Rocío Álvarez Hernández, Mireya Silvana Cuaran Guerrero	
13 _ CULTURA ORGANIZACIONAL Y ESTILOS DE LIDERAZGO EN PASANTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE TURISMO	118
Oscar Vásquez Nieva, María Alejandra Blanco, María Eugenia Blanco	
14 _ ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EL ALTO APROVECHAMIENTO ACADÉMICO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	125
Diego Raúl Bonifaz Díaz, Olivia Elizabeth Altamirano Guerrero, Patricio Alonso Jaramillo Guerrero, Alvaro Paul Moina Veloz	
15 _ PROJECT-RESEARCH ACTIVITIES BY MEANS OF A CONTEST MOVEMENT IN THE EDUCATIONAL SPACE	133
Svetlana I. Soloveva	
16 _ EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL CONTEXTO ECUATORIANO	146
María Fernanda Morales Gómez de la Torre, Carlos Vinicio Chiluisa Guacho, María Verónica Aveiga Hidalgo, Sara Ximena Guerrón Enríquez	
17 _ LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE PROCESOS CULTURALES. RETOS DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	155
Máryuri García González, Renier Helvio Fernández García	
18 _ FACTORES DE PERSONALIDAD EN JÓVENES MEXICANOS Y SU RELACIÓN CON DILEMAS ÉTICOS SOBRE COVID-19	162
Andrómeda Valencia Ortiz, Rubén García Cruz, Mauricio Consuelos Barrios, Luis Vicente Rueda León	
19 _ EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA	172
María Auxiliadora Zambrano Briones, Adela Hernández Díaz, Karina Luzdelia Mendoza Bravo	
20 _ IMPACT OF STEM EDUCATION ON SOFT SKILL DEVELOPMENT IN IT STUDENTS THROUGH EDUCATIONAL SCRUM PROJECTS ..	183
Rita Yuriyevna Stytsyuk, Tatiana Nikolaevna Lustina, Vladimir Dmitrievich Sekerin, Marina Martynova, Mikhail Yurjevich Chernavsky, Natalya Vladimirovna Terekhova	
21 _ LA GAMIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA	193
Rosa Leonor Maldonado Manzano, Marcia Esther España Herreria, Iyo Alexis Cruz Piza, Nelly Valeria Vinueza Ochoa	

22 _ LA AGRESIVIDAD EN LOS ESCOLARES ADOLESCENTES. UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA DEL 2015 AL 2020	202
<i>Pavel Cordero Ríos</i>	
23 _ FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD RESPONSABLE EN EL PROCESO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ECUATORIANA	207
<i>Kenia Mariela Peñafiel Jaramillo, Diana Aguilar Suárez, Daniela Abigail Cobo Álvarez, Mercedes Isabel Guamán Guamán</i>	
24 _ USO DE LAS CONTRASEÑAS ENTRE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA	218
<i>Ramón Ventura Roque Hernández, René Adrián Salinas Salinas, Dante Rodríguez Cordero, Mario Alberto Villarreal Álvarez</i>	
25 _ LA ENSEÑANZA DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS JURÍDICOS	225
<i>Iyo Alexis Cruz Piza, Patty Elizabeth Del Pozo Franco, Alex Javier Peñafiel Palacios, Raúl Fabrício Sánchez Santacruz</i>	
26 _ LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS UNIVERSITARIOS	235
<i>Juan Pablo Arévalo Coronel</i>	
27 _ COMPETENCIA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL EN UNIVERSITARIOS DE ALTO RENDIMIENTO DE ÁREAS STEM Y CIENCIAS SOCIALES	243
<i>Giovana Hurtado Magán, Patricia Medina Zuta</i>	
28 _ ACEPTACIÓN DE LA VACUNACIÓN AL COVID-19 Y LAS RESTRICCIONES DEL USO DEL CARNÉ AL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE MILAGRO	253
<i>Tanya Veridiana Cueva Kean Chong, Joselin Beatriz Noboa Cueva</i>	
29 _ RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ECUATORIANA	262
<i>Maikel Yelandi Leyva Vázquez, Rosa Leonor Maldonado Manzano, Marcia Esther España Herrería, Alexandra Dolores Molina Manzo</i>	
30 _ FUNDAMENTACIÓN DEL CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS Y COMERCIALES ADSCRITAS A LA FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y COMERCIALES DE LA UNEMI	271
<i>Walter Loor Briones, Karla Game Mendoza, Walter Isaac Loor Mendoza</i>	
31 _ LOS ESQUEMAS LÓGICOS COMO RECURSO DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. UN PROCEDER METODOLÓGICO PARA LA PREPARACION DEL DOCENTE	279
<i>Jenny Guevara Manso, Bety Díaz Cárdenas, Gladys Pilar Hernández Morales</i>	
32 _ APRENDIZAJE BASADO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO-REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN POLICIAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	288
<i>Betty Leonor Guarnizo Miranda</i>	
33 _ COMPETENCIA HUMORÍSTICA DOCENTE: DEFINICIÓN, MODELO Y RÚBRICA DE EVALUACIÓN	292
<i>Alexander Toribio López, Angel Deroncele Acosta</i>	
34 _ LAMINARIO DIGITAL, HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MORFOLOGÍA MICROSCÓPICA SEMIPRESENCIAL	303
<i>Nisel Polo de la Torre, Yairis León Companioni</i>	
35 _ HERRAMIENTAS DEL AULA VIRTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA DURANTE LA PANDEMIA, UNA REVISIÓN LITERARIA	310
<i>Mónica Maribel Muñoz Córdor</i>	
36 _ ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	316
<i>Alex Javier Peñafiel Palacios, Alexandra Dolores Molina Manzo, Patty Elizabeth Del Pozo Franco, Federico Miguel Estrella Gómez</i>	
37 _ FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA EN DOCENTES Y ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN PERÚ	324
<i>Juana Rocío Solís Jara</i>	
38 _ FEATURES OF REFLECTION OF SUBSTANTIVATES WITH CORRELATIVE ADJECTIVES IN EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE	332
<i>Gunel Chingiz Gizi Mamedova</i>	
39 _ PROSPECTIVA DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA DESDE LA ESCUELA, UNA REVISIÓN LITERARIA	337
<i>Luz Maribel Llampén Acuña, Flor Delia Heredia Llatas</i>	
40 _ EDUCACIÓN INICIAL Y PANDEMIA. CORRESPONSABILIDAD ESTATAL EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS Y NIÑAS	344
<i>Eliana del Rocio Rodríguez Salcedo, Nelly Natalia Cáceres Sánchez, Jacqueline Alexandra Agudo Durán</i>	
41 _ LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS EN AMÉRICA LATINA, ACERCAMIENTO HISTÓRICO	353
<i>Raúl López Fernández, Tomás Crespo Borges, Eric Crespo Hurtado</i>	
42 _ ESTADO NUTRICIONAL Y HÁBITOS ALIMENTARIOS EN UN EQUIPO INFANTIL DE ATLETISMO	360
<i>Marisol Toledo Sánchez, Oscar Enrique Mato Medina, José Jesús Matos Ceballos, Juan Pablo López Pérez</i>	
43 _ LA EDUCACIÓN CIUDADANA COMO DIMENSIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN CUBA	365
<i>Maydel Gómez Lago, Dayamí Valdivié Mena, Maybely Véliz Rodríguez</i>	
NORMAS	371

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana¹

E-mail: ecmora@ucf.edu.cu

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

Antes de la aparición de las Revistas Científicas, los científicos se limitaban en dar a conocer sus descubrimientos, hasta tanto desarrollar su descubrimiento en algo de lo que podrían beneficiarse para luego revelarlo como suyo propio, lo que causo problema porque significaba que estos no fueron compartidos con rapidez y que a veces era difícil para el descubridor probar su autoría. En la actualidad este panorama cambio, finalmente el sistema de mecenazgo individual dejó de proporcionar la producción científica y comienza una tendencia de poner en común la investigación por múltiples científicos, existen investigadores presionando a instituciones y universidades para participar en el desarrollo tecnológico compartiendo saberes, investigaciones y recursos en bien de la sociedad, esta concepción se acerca a lo que hoy se denomina la ciencia abierta.

La ciencia abierta es el movimiento que busca la apertura de la investigación científica para beneficio de toda la sociedad; y se presenta como un medio capaz de articular y dinamizar las políticas de ciencia, tecnología e innovación, no se limita a facilitar el libre acceso a publicaciones científicas y datos de investigación, su finalidad implica el desarrollo de aspectos más amplios y complejos que contribuyan a la producción de un conocimiento científico abierto y colaborativo que responda a los retos de la sociedad actual

Actualmente solo unos pocos países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania, Italia y Canadá, generan la producción en ciencia abierta, coincidiendo con los de mayor desarrollo científico, estos desarrollos localizados en países específicos implica la necesidad de impulsar el desarrollo de la ciencia abierta en más en regiones como Cuba y Latinoamérica, ya que la ciencia abierta no es solo utilizar o consultar lo que generan otros, sino trabajar en una forma de hacer ciencia que involucra otras formas de trabajo que conllevan la reproducibilidad, colaboración abierta y retroalimentación permanente en la investigación.

El camino de la ciencia abierta, estimula la participación de investigadores, editores y bibliotecarios con la utilización de herramientas y plataformas que faciliten el dialogo multidisciplinario de quienes integran el proceso, así como nuevos elementos en la comunicación científica como son: la edición electrónica, el acceso abierto y las redes sociales.

Muchas gracias por acompañarnos

Atentamente

Directora de la Revista

01

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

METACOGNITIVE STRATEGIES TO ACHIEVE MEANINGFUL LEARNING

José Eduardo Salazar Béjar¹

E-mail: eduardo_bejar@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9107-6534>

Maritza Librada Cáceres Mesa¹

E-mail: maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Salazar Béjar, J. E., & Cáceres Mesa, M. L. (2021). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Revista Conrado*, 18(84), 6-16.

RESUMEN

El siguiente artículo, pretende mostrar una revisión teórica con una propuesta práctica sobre lo que es la metacognición y sus implicancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del conocimiento en los contextos educativos. El trabajo se inicia con una introducción que señala la importancia del conocer, por lo que se hace una revisión conceptual y se abordan los tipos de conocimiento; luego se realiza una revisión teórica sobre el aprendizaje significativo de Ausubel, así como las distinciones entre aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento y entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo.

Se expone someramente el concepto de la metacognición, abordando autores representativos que enriquecen los elementos que caracterizan el concepto, llevándonos a comprender la importancia de la metacognición, esto nos permite inferir que el estudiante competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como estudiante. Dado que la metacognición tiene una estrecha relación con las estrategias de aprendizaje se aborda brevemente esta temática, con el propósito de explicitar como promocionar las estrategias metacognitivas en el proceso educativo. Finalmente se expone una propuesta personal sobre como potenciar los procesos de aprendizaje desde la metacognición en los contextos educativos.

Palabras clave:

Aprendizaje significativo, aprendizaje receptivo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje memorístico.

ABSTRACT

This article aims to present a theoretical review with a practical proposal on what metacognition is and its implications in the teaching-learning process and the development of knowledge in educational contexts. The work begins with an introduction that points out the importance of knowing, so a conceptual review is made and the types of knowledge are addressed; then a theoretical review on Ausubel's meaningful learning is presented, as well as the distinctions between receptive learning and discovery learning and between rote learning and meaningful learning.

The concept of metacognition is briefly discussed, citing authors of landmark works that substantiate the key elements of the concept, enabling us to understand the importance of metacognition, which in turn leads us to infer that competent students use their metacognitive knowledge to effectively self-regulate their learning and, thus the regulation applied on their own learning can lead them to acquire new knowledge on the basis of students' own resources. Given the assumption that metacognition has a close relationship with learning strategies, this topic is addressed with the purpose of explaining how to promote metacognitive strategies in the educational process. To conclude, a personal proposal is presented on how to enhance learning processes from metacognition in educational contexts.

Keywords:

Meaningful learning, receptive learning, discovery learning, rote learning.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento humano implica siempre una reflexión en relación a aquello que se trata de conocer, cómo se origina ese conocimiento o, en otras palabras, preguntarnos sobre las cuestiones epistemológicas de ese conocimiento. Por ello se dedican unas líneas a la comprensión del constructivismo y su relación con la metacognición y el aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva se distinguen tres tipos de conocimiento, a saber: *conocimiento científico o disciplinar*, que se caracteriza por la compilación del conocimiento en un área de la realidad más o menos extensa; *conocimiento representacional* que, desde una perspectiva individual, es el conjunto de representaciones de la realidad almacenadas en la memoria y; *conocimiento construido*, es decir, compartido por diversos sujetos especialistas en un campo determinado o por la mayor parte de los sujetos de una comunidad siendo, en este caso, el conocimiento producto de una construcción social. El conocimiento representacional se ha convertido en el eje de la psicología cognitiva, de la ciencia cognitiva y la psicología de la instrucción.

Según Palmer y Kimchi (1986) y Menéndez et al. (2021) existen cinco sistemas para representar el conocimiento:

- a. El sistema proposicional. Su unidad básica es la proposición, es decir, un enunciado que se puede evaluar como verdadero o como falso.
- b. El sistema analógico, constituido, fundamentalmente, por la imagen mental.
- c. El sistema procedimental. Consiste en el conocimiento de un conjunto de procesos cognitivos para llevar a cabo alguna acción. Se caracterizan porque:
 1. poseen una estructura jerárquica cuyo objetivo global se logra mediante el establecimiento de subobjetivos;
 2. se ejecutan en cascada, es decir, algunos de los pasos producen resultados intermedios necesarios para los pasos posteriores;
 3. la memoria activa controla al mismo tiempo, los datos exteriores y los procedentes de la memoria a largo plazo;
 4. el criterio de ejecución es la correcta finalización de la tarea y no el término de uno de sus pasos.
- a. El sistema distribuido y paralelo: se basa en las conexiones neuronales e implica un procesamiento masivo en paralelo, no localizado, sino distribuido por todo el sistema.
- b. Los modelos mentales: constituyen una modalidad de representación analógica, sin embargo, se tiende a

concebirlos como un sistema de representación específico y diferenciado de los citados anteriormente.

Según Brachman, Levesque y Reiter (1992) el sistema procedimental representa mejor el conocimiento implicado en destrezas y habilidades y, en particular, el conocimiento metacognitivo.

DESARROLLO

Partiendo de lo anterior, ahora podemos abordar el aprendizaje significativo, ya que es aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende.

El proceso fundamental del aprendizaje significativo es la incorporación de nuevos conceptos y proposiciones a una estructura cognoscitiva que, por naturaleza, está organizada jerárquicamente. David Ausubel (1918-2008) denomina a este proceso: “subsumption” y a los conceptos preexistentes los llama “subsumers” (conceptos inclusores o ideas de anclaje o “subsumidores”).

Por lo común la incorporación involucra que ideas específicas (menos inclusivas) sean incluidas (relacionadas o “ancladas”) bajo ideas más generales (más inclusivas) de la estructura cognoscitiva. Al ser la estructura cognoscitiva de cada estudiante de naturaleza idiosincrática, es obvio que el proceso de aprendizaje significativo también lo será. De todos modos, los estudiantes de una determinada cultura poseen estructuras cognoscitivas lo suficientemente similares como para hacer posible la enseñanza grupal en forma tal que cada uno de ellos pueda aprender significativamente. El tipo más simple de aprendizaje planteado por Ausubel, se llama representacional, descrito como la identificación de ideas que el aprendiz ya tiene con determinadas representaciones o símbolos (generalmente palabras).

En términos simples, subsumir es el nombre que se da a un conocimiento específico, existente en la estructura de conocimientos del individuo, que permite darle significado a un nuevo conocimiento que le es presentado o que es descubierto por él. Tanto por recepción como por descubrimiento, la atribución de significados a nuevos conocimientos depende de la existencia de conocimientos previos específicamente relevantes y de la interacción con ellos.

El subsumir puede tener mayor o menor estabilidad cognitiva, puede estar más o menos diferenciado, o sea,

más o menos elaborado en términos de significados. Sin embargo, como el proceso es interactivo, cuando sirve de idea-ancla para un nuevo conocimiento, él mismo se modifica adquiriendo nuevos significados, corroborando significados ya existentes.

Es importante reiterar que el aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre conocimientos previos y conocimientos nuevos y que esa interacción es no literal y no arbitraria. En ese proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva, por lo que se genera un proceso de asimilación cognitiva. (Palomera, et al., 2021)

Por ejemplo, para un alumno que ya conoce que es El Estado aplicado a el Estado - Nación, apenas corrobora el conocimiento previo, dándole más estabilidad cognitiva y tal vez mayor claridad. Pero si se le presentara El Estado Islámico (no importa si en una clase o en un libro) como El Estado aplicado a el Estado – Nación, el alumno le dará significado a esa nueva ley en la medida en que “accione” el subsumer El Estado, y éste se quedará más rico, más elaborado, tendrá nuevos significados, pues El Estado se aplicará no sólo al campo conceptual de el Estado – Nación, sino también al de El Estado Islámico.

A través de nuevos aprendizajes significativos, resultantes de nuevas interacciones entre nuevos conocimientos y el subsumer El Estado, éste se irá quedando cada vez más estable, más claro, más diferenciado y el alumno le dará el significado de un concepto general, contemplando sus distintos elementos.

Por otro lado, el subsumer Estado, podrá servir de idea-ancla para otro nuevo conocimiento: Estado Monárquico, Estado Federal, Estado Unitario, otro concepto politológico. Análogamente, la conservación de otros conceptos, sociedad, territorio, gobierno, adquirirán significados por interacción con el subsumer constituido por El Estado. Progresivamente, el subsumer se va quedando más estable, más diferenciado, más rico en significados, pudiendo facilitar cada vez más nuevos aprendizajes.

Esta forma de aprendizaje significativo, en la cual una nueva idea, un nuevo concepto, una nueva proposición, más amplia, pasa a subordinar conocimientos previos se llama: aprendizaje significativo superordenado. No es muy común; la manera más típica de aprender significativamente es el aprendizaje significativo subordinado, en el cual un nuevo conocimiento adquiere significado en el anclaje interactivo con algún conocimiento previo específicamente relevante.

Podríamos también tomar como ejemplo la construcción del subsumer mapa. Los alumnos en la escuela forman el concepto de mapa geográfico a través de sucesivos encuentros con interacciones de ese concepto. Aprenden que el mapa puede ser de la ciudad, del país, del mundo. Progresivamente, van aprendiendo que un mapa puede ser de división política, hidrológico, relieves, etc. El subsumer mapa se va enriqueciendo cada vez más, se va quedando con más significados, más estable y más capaz de interactuar con nuevos conocimientos. Dependiendo de los campos de conocimiento que el sujeto quiera dominar en sus aprendizajes futuros, tendrá que darles significado a conceptos tales como mapas cognitivos, mapas mentales, mapas conceptuales, mapas de eventos u otros tipos de mapas. Entonces, a lo largo de sucesivos aprendizajes significativos, el subsumer va adquiriendo muchos significados, haciéndose cada vez más capaz de servir de idea-ancla para nuevos conocimientos (Sainz, Lobato & Porras, 2021).

El subsumer es, por lo tanto, un conocimiento establecido en la estructura cognitiva del sujeto que aprende y que permite, por interacción, dar significado a otros conocimientos. No es conveniente “cosificarlo”, “materializarlo” como un concepto, por ejemplo. El subsumer puede ser también una concepción, un constructo, una proposición, una representación, un modelo, en fin, un conocimiento previo específicamente relevante para el aprendizaje significativo de determinados conocimientos nuevos.

El conocimiento previo es, en la visión de Ausubel, la variable aislada más importante para el aprendizaje significativo de nuevos conocimientos. Es decir, si fuese posible separar una única variable como la que más influye en nuevos aprendizajes, esta variable sería el conocimiento previo, los subsumers ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto que aprende.

A continuación, teniendo en vista la relación entre conocimiento y aprendizaje, entre aprendizaje y estrategias cognitivas y metacognitivas y entre éstas y el enfoque del aprendizaje propuesto por Ausubel et al. (1973), haremos referencia a algunos aspectos de dicha perspectiva teórica, la cual, en los últimos años, ha ido adquiriendo creciente relevancia en el ámbito educativo.

Ausubel distingue entre aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento y entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. A ellos se refieren Román y Díez (2000) en los siguientes términos.

En el aprendizaje *receptivo*, el alumno recibe el contenido que ha de internalizar, sobre todo, por la explicación del profesor, el material impreso, la información audiovisual u otros medios.

En el aprendizaje *por descubrimiento*, el estudiante debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva. Este aprendizaje puede ser guiado por el profesor o ser autónomo por parte del estudiante.

El aprendizaje *memorístico* (mecánico o repetitivo) se produce cuando la tarea del aprendizaje consta de asociaciones arbitrarias o cuando el aprendiz lo hace arbitrariamente. Supone una memorización de los datos, hechos o conceptos con escasa o nula relación entre ellos.

El aprendizaje *significativo* se genera cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender; cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee (subsumir). Dicho de otro modo, cuando el estudiante construye nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, pero, además, los construye porque está interesado en hacerlo.

De acuerdo a los planteamientos anteriores, se pueden distinguir las siguientes situaciones en el aprendizaje escolar:

- Aprendizaje receptivo repetitivo-memorístico. Los conceptos se aprenden por mera repetición mecánica a partir de la explicación del profesor, pero no se ubican en la estructura conceptual que ya posee. Se trata de aprendizajes mecánicos.
- Aprendizaje repetitivo-memorístico por descubrimiento guiado. En este caso, el profesor se limita a orientar y enseñar estrategias y técnicas, descuidando los conceptos y sus marcos de referencia. Se supone que el alumno aprende a aprender porque sabe utilizar de manera adecuada técnicas activas. La mediación del profesor es metodológica, pero no conceptual. Supone una mera aplicación de fórmulas (técnicas metodológicas) para resolver problemas de la vida o del conocimiento. Generalmente la actividad "investigadora" en el aula se convierte en un "activismo" que a los alumnos resulta interesante.
- Aprendizaje repetitivo-memorístico por descubrimiento autónomo. Esta situación es similar a la anterior. El alumno como investigador elabora trabajos monográficos "sistematizando" lo que observa o estudia, pero sin detenerse a conceptualizarlo ni enmarcarlo en lo que ya sabe. Carece de un marco conceptual y reflexivo de su actividad.
- Aprendizaje significativo receptivo. Se suele producir a partir de la clase magistral y la metodología expositiva. Pero sólo es significativo cuando la información que se recibe se enmarca en la estructura conceptual

que el alumno posee, por tanto, implica una progresiva reelaboración de los conceptos.

- Aprendizaje significativo por descubrimiento guiado. Subyace a este tipo de aprendizaje una metodología activa e investigadora. La actividad está guiada por el profesor desde las perspectivas procedimental y conceptual. El profesor guía al alumno para que construya procedimientos y conceptos.
- Aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo. El estudiante construye sus propios conocimientos bajo las modalidades, por ejemplo, de informes o trabajos monográficos de un tema dado. Su investigación y actividad está orientada, pues tiene claro adónde va y los medios para conseguirlo.

En cuanto al profesor, es un facilitador de los aprendizajes del alumno y, para ello, selecciona materiales didácticos significativos.

Según Ausubel, las condiciones básicas del aprendizaje significativo son: la disposición del sujeto a aprender significativamente y que el material a aprender sea potencialmente significativo.

Constructivismo

Hoy se admite universalmente que el enseñar no sólo constituye la presentación de conocimientos científicos y socialmente establecidos. El conocimiento humano implica siempre una reflexión en relación a aquello que se trata de conocer, cómo se origina ese conocimiento o, en otras palabras, preguntarnos sobre las cuestiones epistemológicas de ese conocimiento.

Es obvio que cada docente cambia en su forma de enseñar cuando se detiene a reflexionar sobre la epistemología. Al respecto, sabemos que durante mucho tiempo la educación se ha basado en la epistemología del positivismo empirista caracterizado según Gerard Fourez (1997) por:

- Ideología de la inmediatez: es decir, la creencia de que es posible un contacto directo con la realidad, sin realizar ninguna interpretación de la misma. Esto lleva a la creencia de una inmediatez directa entre la realidad y la percepción sensorial, la cual se constituye en la única base legítima para efectuar las construcciones teóricas.
- Ideología de la universalidad neutra: esto significa un positivismo basado en la creencia de que existe una ciencia objetiva y neutra, que cuando se la trabaja "correctamente" es independiente de toda influencia subjetiva y, aunque se sabe que esta independencia es prácticamente imposible, de todos modos se constituye en el ideal al cual se debe tender.

- Ruptura epistemológica: del pensamiento anterior se deriva el problema principal de las llamadas Ciencias Humanas o Sociales, que proviene de que éstas no permiten el desprendimiento total de la subjetividad como ocurre con las Ciencias duras (la Física, por caso, sería el prototipo de la Ciencia). La creencia de una universalidad neutra conduce a exacerbar la distinción entre lo que es científico y lo que no lo es, lo que se llama la “ruptura epistemológica”.
- Ideología de “la verdad” como reflejo del mundo real: es decir que se ve a la verdad como una aproximación a la realidad, la verdad existe y se puede descubrir. Según este criterio, la Historia de las Ciencias consistiría en señalar los caminos de los humanos en la investigación, para distinguir bien entre las leyes científicas y las que no lo son.

Este tipo de positivismo se encuentra implícitamente en muchos de los manuales de enseñanza y es, según nuestro criterio, la fuente de muchos de los problemas que los docentes debemos enfrentar. Aunque este positivismo empirista se encuentra fuertemente enraizado en la mayoría de los ámbitos científicos, especialmente en los de las Ciencias duras, en el campo de la educación va siendo lentamente desplazado por lo que muchos autores sostienen que es una nueva manera de conceptualizar el conocimiento y la adquisición del mismo, y a la que denominan epistemología constructivista.

Esta nueva concepción epistemológica se basa en una serie de perspectivas filosóficas totalmente diferentes, como lo son ciertas teorías del movimiento científico, como la de Kuhn, Feyerabend, Lakatos y otros; la epistemología genética de Piaget, teorías del constructivismo social y constructos personales, especialmente la teoría de adquisición del lenguaje de Vygotsky.

En lo que sigue, y sin desconocer la existencia de numerosas definiciones que tratan de explicar el término, y para el fin que nos atañe, la educación, podemos decir que el constructivismo constituye: una visión del conocimiento humano como un proceso de construcción cognitiva llevada a cabo por los individuos que tratan de entender el mundo que los rodea.

Desde el punto de vista de la educación, la principal conclusión que deriva de la perspectiva constructivista es con respecto a los estudiantes, ya que el que aprende no es visto como un receptor pasivo de conocimientos, sino como un constructor activo del mismo.

Según Glasersfeld (1989) para el constructivismo el conocimiento científico es visto como una construcción tentativa de los seres humanos, siendo este carácter tentativo de fundamental importancia, ya que de allí se deriva la

hipótesis que niega la existencia de la verdad última e irrefutable para esta clase de conocimientos.

No obstante, aclara la posibilidad de que exista este tipo de verdad en las creencias religiosas, recalando que el carácter tentativo se refiere solamente al conocimiento científico y experimental construido por los individuos.

Basados en esta cosmovisión, podemos decir que el constructivismo se basa en los siguientes principios:

- El conocimiento no es recibido en forma pasiva, sino construido activamente por el sujeto cognoscitivo.
- La función cognitiva es adaptativa y permite al que aprende la construcción de explicaciones viables sobre las experiencias.
- El proceso de construcción de significados está siempre influenciado por el entorno social del cual el individuo forma parte.

Por último, y aceptando las múltiples formas en que se da el aprendizaje, diremos que en todas ellas el constructivismo lo visualiza como una construcción activa realizada por el que aprende (alumno), aún cuando se apliquen metodologías tradicionales. Lo que el enfoque constructivista permite, es comprender las dificultades que suelen tener los alumnos para aprender y proporciona una guía para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje más eficientes, aplicando una pedagogía cuyo protagonista central es el mismo alumno. Es decir que el protagonista es el estudiante, sus intereses, sus habilidades para aprender y sus necesidades en el sentido más amplio.

Importancia de la metacognición

Según Glaser (1994), la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

En este sentido, la metacognición, por un lado, se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, por otro, “a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”. Así, por ejemplo, se practica la metacognición cuando se tiene conciencia de la mayor dificultad para aprender un tema

que otro; cuando se comprende que se debe verificar un fenómeno antes de aceptarlo como un hecho; cuando se piensa que es preciso examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando se advierte que se debería tomar nota de algo porque puede olvidarse.

Carretero (2001), por una parte, se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su recuperación posterior. Por otra, asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por ejemplo, para favorecer el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido.

Esta distinción entre el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo es consistente con la distinción entre el conocimiento declarativo relativo al “saber qué” y el conocimiento procedimental referido al “saber cómo”.

En consecuencia, es posible diferenciar dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (control metacognitivo o aprendizaje autorregulado), ambos importantes para el aprendizaje y relacionados entre sí.

El conocimiento metacognitivo se refiere: a) al conocimiento de la persona. En este caso, se trata del conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices, de nuestras potencialidades y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden afectar el rendimiento en una tarea; b) conocimiento de la tarea. Hace alusión al conocimiento que poseemos sobre los objetivos de la tarea y todas aquellas características de ésta, que influyen sobre su mayor o menor dificultad, conocimiento muy importante, pues ayuda al aprendiz a elegir la estrategia apropiada; c) conocimiento de las estrategias. El aprendiz debe saber cuál es el repertorio de estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo una tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultarán más efectivas.

En cuanto al control metacognitivo o aprendizaje autorregulado, la idea básica es que el aprendiz competente es un participante intencional y activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje y no un aprendiz reactivo. El aprendizaje autorregulado está, por tanto, dirigido

siempre a una meta y controlado por el sujeto que aprende (Argüelles & Nagles, 2007).

Hoy se tiende a defender una concepción de la instrucción y el aprendizaje, según la cual, los alumnos pueden mejorar su capacidad para aprender, usando selectivamente estrategias motivacionales y metacognitivas; pueden seleccionar proactivamente, e incluso, crear ambientes ventajosos para el aprendizaje y pueden jugar un papel significativo en la elección de la forma y cantidad de instrucción que necesitan (Zimmerman, 1989).

A partir de estas afirmaciones es posible inferir que el estudiante competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como estudiante.

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo alumno es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de enseñar a aprender.

En nuestras sociedades actuales no sólo los alumnos tienen que estar aprendiendo nuevas tareas de forma permanente, sino también los profesores, a quienes constantemente se les presentan situaciones problemáticas no previstas que deben resolver. La adquisición de nuevas estrategias para aprender es una de las nuevas exigencias formativas que nuestra sociedad está generando. Esta nueva demanda está siendo reconocida y recogida en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

En relación con el ámbito científico, podemos afirmar que: el ejercicio de la indagación e investigación mejora la capacidad de tomar decisiones informadas y razonadas en asuntos personales y de orden público que, a menudo, requieren conocimientos elementales sobre ciencia y tecnología. Todos los estudiantes deben tener la oportunidad de experimentar positivamente lo que significa aprender y entender algo científicamente... Sentir que contribuyen a la formulación de problemas y definición de las etapas y medios posibles para dilucidarlos, esto, los llevará a adquirir mayor confianza y certeza de que pueden realizar su propio camino... Aprender a aprender es crucial para continuar leyendo, aprendiendo y estudiando

a medida que aparezcan las necesidades y las oportunidades (Magendzo, 2003).

Estrategias Metacognitivas de Aprendizaje

Dado que la metacognición tiene una estrecha relación con las estrategias de aprendizaje, abordaremos brevemente esta temática.

Autores como Monereo et al. (1994) se refieren a las estrategias cognitivas de aprendizaje como procedimientos o secuencias integradas de acción que constituyen planes de acción que el sujeto selecciona entre diversas alternativas con el fin de conseguir una meta fijada de aprendizaje.

Definiremos las estrategias metacognitivas de aprendizaje como el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas.

Las estrategias cognitivas apuntan a aumentar y mejorar los productos de nuestra actividad cognitiva, favoreciendo la codificación y almacenamiento de información, su recuperación posterior y su utilización en la solución de problemas. Las estrategias metacognitivas, en cambio, se emplean para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas. Se infiere, por tanto, que las estrategias metacognitivas constituyen un apoyo para las estrategias cognitivas.

Respecto de estrategias cognitivas y metacognitivas, no podemos dejar de mencionar un tema recurrente en las modernas perspectivas sobre la metacognición: se trata de la motivación. En efecto, la investigación cognitiva de los últimos años enfatiza el progresivo reconocimiento del papel que desempeñan las variables motivacionales y afectivas en el desempeño de las tareas cognitivas. En esta línea, la mayoría de las propuestas recientes sobre el aprendizaje autorregulado considera que éste depende no sólo del conocimiento de las estrategias específicas de la tarea y del control que se lleva a cabo sobre ellas, sino también de la motivación que tenga el sujeto por el aprendizaje.

En consecuencia, para que el conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas se transforme en acción, tiene que ir acompañado de las intenciones o metas apropiadas y de un patrón de creencias positivas sobre los propios recursos para llevarlas a cabo. De estas afirmaciones se desprende que el aprendizaje autorregulado resulta del concurso interactivo entre cognición, metacognición y motivación.

¿Cómo Promocionar las Estrategias Metacognitivas en el Proceso Educativo?

A continuación, plantearemos dos criterios que pueden orientar la enseñanza de las estrategias metacognitivas.

Según el grado de conciencia sobre las estrategias:

- Entrenamiento ciego. Se llama así porque los estudiantes no perciben la importancia de lo que se les solicita o la razón para hacerlo. Se les pide que hagan una tarea de una forma determinada y no se les explica por qué razón deben hacerla de ese modo. Los alumnos lo hacen, pero no visualizan si esa forma de trabajar es mejor que otras. En consecuencia, no es fácil que la apliquen cuando tengan la opción de decidir cómo hacer el trabajo. De este modo, la enseñanza de las estrategias no conduce a su uso duradero. La instrucción mecánica puede ser útil para aprender, pero no para "aprender a aprender". No parece, entonces, que el entrenamiento ciego sea suficiente para ayudar a los estudiantes que presentan más dificultades para ser autónomos en el aprendizaje.
- Entrenamiento informado o razonado. Tiene lugar cuando a los estudiantes se les pide que aprendan o trabajen de un modo determinado y, además, se les explica por qué deben hacerlo, resaltando su importancia y utilidad. La práctica de las estrategias específicas de la tarea se acompaña de una información explícita sobre la efectividad de las mismas, basándose en el argumento de que las personas abandonan las estrategias cuando no se les enseña cómo emplearlas, porque no saben lo suficiente sobre su funcionamiento cognitivo como para apreciar su utilidad para el rendimiento, ni se dan cuenta de que pueden ser útiles en diferentes situaciones. Si los estudiantes no poseen información acerca de las situaciones, materiales y propósitos, es decir, sobre las condiciones en las que es más apropiado aplicarlas, probablemente harán un uso indiscriminado de las mismas. Esto significa que una mayor conciencia sobre estos aspectos de las estrategias puede contribuir tanto a su permanencia como a su aplicación flexible y no rutinaria.
- Entrenamiento metacognitivo o en el control. En la instrucción metacognitiva se avanza respecto de la instrucción razonada, en el sentido de que el profesor, además de explicar a los alumnos la utilidad de usar una estrategia concreta, los induce a que ellos mismos lo comprueben, de modo que los lleva, indirectamente, a tomar conciencia de su efectividad.

Esta modalidad de inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso de aprendizaje implica, en definitiva, enseñar a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su ejecución, lo cual favorece el uso espontáneo y autónomo de las estrategias y facilita su generalización a nuevos problemas, vinculándose, en esta forma, la

metacognición, a la noción de transferencia. Esto significa, en consecuencia, que si aspiramos a que los alumnos aprendan a aprender, el método didáctico ha de ser, el metacognitivo.

Según el nivel de ayuda que ofrece el profesor o grado de autonomía que otorga al alumno (Mateos, 2001).

Una alternativa metodológica que puede emplearse para lograr los objetivos de la instrucción metacognitiva, inspirada básicamente en la filosofía de la transferencia gradual del control del aprendizaje, concibe al profesor en el papel de modelo y guía de la actividad cognitiva y metacognitiva del alumno, llevándole poco a poco a participar de un nivel creciente de competencia y, al mismo tiempo, retirando paulatinamente el apoyo que proporciona hasta dejar el control del proceso en manos del estudiante.

Esta metodología de trabajo supone cuatro etapas:

- Instrucción explícita. Mediante este tipo de instrucción, el profesor proporciona a los alumnos de modo explícito, información sobre las estrategias que después van a ser practicadas. Esta información puede ofrecerse a través de:
 - a. Explicación directa, que debe dar cuenta explícitamente de las estrategias que se van a enseñar y de cada una de sus etapas. La explicación debe procurar conocimientos declarativos (saber qué), procedimentales (saber cómo) y condicionales (saber cuándo y por qué). Una mayor conciencia de estos aspectos de las estrategias puede redundar en una aplicación más flexible de las mismas.
 - b. Modelado cognitivo. En forma complementaria a la instrucción que se ofrece a través de la explicación del profesor, éste puede modelar la actividad cognitiva y metacognitiva que lleva a cabo durante la tarea. En este modelado cognitivo se sustituyen las conductas observables a imitar, características del modelado conductual, por acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el modelo. Se trata de modelar, no sólo las acciones cognitivas implicadas en la tarea, sino también las actividades metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación de las primeras.
- Práctica guiada. Esta práctica se realiza con la colaboración del profesor quien actúa como guía que conduce y ayuda al alumno en el camino hacia la autorregulación. La característica distintiva de esta práctica es el diálogo entre profesor y alumno, cuyo fin es proporcionar al estudiante ayuda y guías suficientes para alcanzar metas que quedan fuera de sus posibilidades sin esa ayuda.
- Práctica cooperativa. Proporciona una fuente adicional de andamiaje al aprendizaje individual. Se lleva a cabo en el contexto de la interacción con un grupo

de iguales que colaboran para completar una tarea. El control de la actividad se traslada al grupo para distribuirse entre sus miembros.

- Práctica individual. Para aumentar la responsabilidad del alumno se puede proponer un trabajo individual que puede apoyarse mediante guías de autointerrogación, conteniendo las preguntas que uno mismo debe plantearse para regular su propia actuación durante la tarea.

Dos Estrategias Para Implementar en el Aula:

En primer lugar, se aclara que el aprendizaje, tal como lo analizamos en párrafos anteriores, se considera en el contexto puramente educativo, distinguiéndolo así de los múltiples aprendizajes que se producen por la experiencia propia de cada ser humano.

Los Mapas Conceptuales.

El mapa conceptual es un recurso gráfico esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Por su forma constitutiva, con ellos se pueden distinguir los procesos de organización jerárquica, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora que, como vimos son los principios básicos del aprendizaje significativo. Este hecho de que con los mapas conceptuales es posible la “visualización gráfica” del cumplimiento y control (autorregulación) de estos principios, es el principal motivo para que se constituyan en una herramienta insustituible cuando se trata de ayudar a los estudiantes a aprender a aprender.

Las personas pueden aprender conceptos poco familiares memorizándolos. Una definición, por ejemplo, puede ser aprendida repitiéndola una y otra vez hasta ser capaz de poner las palabras correctas en el orden apropiado. Se puede elegir, en cambio, integrar la nueva información con lo que ya se sabe. Elaborar mapas conceptuales facilita un aprendizaje lleno de significado, ya que requiere que se realicen importantes decisiones acerca de (1) La importancia de las ideas, (2) cómo estas ideas se relacionan una con otras y (3) cómo estas ideas se relacionan con los conocimientos previos. Además, se sabe que la mente humana organiza los conceptos en forma jerárquica, por lo que el mapa debe ser organizado también de esta forma, lo que requiere el esfuerzo de distinguir la jerarquía u orden de importancia de los conceptos, para así distribuirlos en el mapa.

En resumen, podemos decir que la construcción de un mapa conceptual requiere del que aprende, atienda los siguientes pasos:

1. Identificar los conceptos centrales (o relevantes).

2. Establecer un orden jerárquico para los mismos.
3. Relacionar los conceptos entre sí por medio de palabras de enlace o nexos, a fin de formar proposiciones, que son las que le otorgan significado a los conceptos.
4. Buscar dentro de la estructura formada, enlaces transversales.
5. Examinar la estructura final del mapa realizando los ajustes necesarios.

1. Para la mayoría de las personas un concepto involucra una idea general, especialmente las referidas a las clases o categorías de los objetos o eventos. Otra definición es: "los conceptos describen la regularidad o relación de un grupo de hechos y se designan con un símbolo". Se hace evidente que la atención que se preste a estas regularidades dependerá de los conceptos ya existentes, es decir que para la percepción de las regularidades, lo que ya sabe la persona juega un papel preponderante y enfatiza la importancia del conocimiento previo en la adquisición del nuevo. Ésta es la base del aprendizaje significativo (Principio de la subsumption).

2. En este paso será necesario tomar decisiones acerca de cuál será la importancia de un concepto en relación a los otros, para luego ubicarlos ordenadamente, lo que se denomina orden jerárquico. Este orden puede variar si lo hace el contexto en el cual se trata el tema, que es principalmente el que determina los niveles de jerarquía. Todos los conceptos en un mismo nivel responden a un mismo grado de generalidad o especificidad. (principio de la organización jerárquica) El mapa adquiere de esta manera una representación pictórica, generando las ventajas de toda representación visual durante el aprendizaje.

3. Aquí se tratan de determinar las relaciones entre dos conceptos. Estas relaciones o enlaces se representan con líneas o rótulos conteniendo palabras que identifican la relación existente entre los conceptos individuales. Estas relaciones se llaman proposicionales y pueden ser de tres tipos: un nexo cognitivo simple, una relación general o, a su vez, implicar también un concepto importante. En este último caso deberá examinarse cuidadosamente el contenido de los conceptos involucrados y, si el concepto implícito es relevante para el mapa conceptual deberá explicitarse. Las diferencias entre los enlaces que los estudiantes encuentren pueden reflejar las diferencias en los conocimientos previos de cada individuo. La variación en cantidad y calidad de los enlaces distingue a expertos de los novicios, porque cuanto más se sepa de un tópico, más relaciones explícitas se hallarán entre los conceptos. Asimismo, la experiencia previa permitirá mejorar los niveles jerárquicos, lo que permite afirmar que

los mapas conceptuales no son representaciones fijas o inmodificables del conocimiento, sino que representan lo que el alumno sabe acerca de un tema en un determinado momento. A medida que el estudiante vaya aprendiendo más acerca de ese tema, cambiarán los enlaces entre conceptos o aumentará el número de los mismos, como así también podrá cambiar el orden jerárquico establecido al inicio (principio de la diferenciación progresiva).

4. A medida que el alumno vaya añadiendo más conceptos a su mapa y analizando el mismo, encontrará que existen más relaciones que las determinadas por las jerarquías de los conceptos, como así también relaciones entre conceptos de un mismo nivel jerárquico, las cuales deberán explicitarse. A estas conexiones se las llama enlaces transversales.

Este reconocimiento de enlaces transversales se convierte así en una búsqueda creativa, surgiendo nuevos significados y aumentando la comprensión del tema. La identificación de nuevas relaciones puede requerir la incorporación de conceptos adicionales, lo que permite completar e integrar los conceptos que pertenecen al mapa con otros marcos conceptuales (por ejemplo, otras áreas del conocimiento). Como vemos se manifiesta de esta manera el principio de la reconciliación integradora.

5. El propósito de este último paso es analizar si hay conceptos que no han sido bien integrados al resto con enlaces pertinentes. Esta falta de integración se puede deber a que estos conceptos son menos relevantes para ese contexto en particular o a que no están asociados al conocimiento previo del que aprende, indicando así que se necesita aumentar o profundizar los conocimientos en esa área.

El aprendizaje es un proceso activo que se puede lograr memorizando, pero la forma de aprender significativamente es integrando la nueva información con lo que ya se sabe. Aplicando la herramienta de los mapas conceptuales se logra un aprendizaje más activo, porque el que aprende se autorregula conscientemente para aplicar sus conocimientos anteriores en la construcción de los nuevos. Es por eso que podemos afirmar que los mapas conceptuales son facilitadores de un aprendizaje significativo, se basa en las relaciones entre ideas y permiten usar lo que ya se sabe mientras se aprende una idea nueva.

La UVE de Gowin.

De la misma manera que los mapas conceptuales permiten abordar los aspectos relacionados con la estructura de conocimientos, Gowin desarrolló la UVE, que se puede utilizar como estrategia de análisis, tanto de la construcción (conocimientos científicos) como de la

reconstrucción (aprendizaje) de los mismos. En efecto, esta técnica heurística fue desarrollada para ayudar a profesores y estudiantes a comprender la naturaleza y producción de conocimientos y consta básicamente de 12 elementos “epistémicos” cuya explicitación permite a los seres humanos clarificar y reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En el vértice de la UVE se ubican los hechos u objetos, ya que es en la observación de los mismos en donde comienza a producirse la construcción del conocimiento. Si se trata de observar regularidades, necesitaremos seleccionar hechos u objetos específicos de la naturaleza o de nuestro alrededor, observarlos detenidamente y hacer algún tipo de registro de estas observaciones. Este proceso de observar y registrar requerirá hacer uso de conceptos anteriormente adquiridos. Estos conceptos previos influirán nuestra selección de hechos u objetos a observar, como así también los registros que decidamos hacer. Los tres elementos mencionados: conceptos, hechos/objetos y registros confluyen en una íntima relación para la formación del nuevo conocimiento.

Cuando se busca la creación de conocimientos, dos aspectos deben tenerse en cuenta: las actividades de tipo conceptual y las de tipo metodológico, las cuales están representadas en los dos planos laterales de la UVE. El plano conceptual permitirá ver con claridad la formulación de la pregunta apropiada (pregunta central o foco) y determinar qué teorías, principios y conceptos están involucrados implícita o explícitamente en esa pregunta. El plano metodológico se destina a los registros y transformaciones de la información obtenida de la observación y medición. Luego de elaborar las transformaciones, ellas permiten llegar a las afirmaciones de conocimiento que constituyen la respuesta a la pregunta central. En la mayoría de los casos también es posible formular las denominadas afirmaciones de valor, que permiten sacar conclusiones importantes, donde afloran las motivaciones, actitudes y valores a aceptar a la luz de los nuevos conocimientos adquiridos.

Un gran número de filósofos de la Ciencia (por ejemplo Kuhn, 1962) han aceptado el punto de vista de que toda observación está sesgada por la teoría. Este punto de vista ha servido para negar el enfoque de los primeros positivistas lógicos que afirmaban que las teorías deben abandonarse cuando no están apoyadas por los hechos. La opinión de que las observaciones están cargadas de significado teórico, están teniendo cada vez más aceptación, aunque todavía es, en parte, confusa. El diagrama UVE y sus definiciones de concepto y hecho, nos muestra cómo evitar esta confusión, ya que son elementos diferentes en la estructura de conocimiento y en cualquier

nuevo caso de construcción de conocimiento se deben integrar las regularidades de los conceptos previos con las regularidades observadas en los hechos. Esta fácil integración que hace posible la parte inferior de la UVE, da validez a los planos superiores en la estructura de conocimiento. A través de los registros podemos construir hechos que sean repetibles, fiables y consistentes, pero que en sí no tienen significado ya que no hay nada en el aspecto externo de los acontecimientos que nos diga qué significan; por ello es necesario tener ideas, teorías, estructuras conceptuales, visiones del mundo, etc. para tener éxito en esta tarea de la comprensión humana.

Los diagramas UVE representan el intento que puede hacer el estudiante para expresar cómo se construye cada uno de los fragmentos de conocimiento que, a su vez, permite englobar ciertos principios epistemológicos. A medida que se practica con la UVE se enriquece notablemente el significado de las lecturas filosóficas que tratan sobre la naturaleza del conocimiento y, en forma recíproca, algunas de estas lecturas nos ayudarán a comprender e interpretar las respuestas de los estudiantes y obtener una mayor comprensión de los elementos de la UVE. Esto incrementa la seguridad acerca de cómo y por qué es valioso el uso de una técnica de este tipo. Muchos estudiantes llegan a interesarse en actividades como la epistemología como resultado de este tipo de enseñanza. Si se logra que millones de personas se impliquen en la producción y transmisión de conocimiento, la sociedad podría beneficiarse de un mayor número de trabajos realizados por epistemólogos inteligentes.

CONCLUSIONES

En resumen, se puede concluir que aplicando estas dos herramientas ayudamos a todos los estudiantes en su tarea de aprender a aprender (metacognición) y a superar las rupturas epistemológicas necesarias (constructivismo). Cuando los docentes, en el marco de la educación, las utilizan en el desarrollo y evaluación (tanto los mapas conceptuales como la UVE de Gowin, pueden ser utilizados como herramientas de evaluación de sus cursos (ver Novak, J. D. & D. B. Gowin, 1986), estas ventajas se potencian, resultando las herramienta metacognitivas descritas en este trabajo, fieles mecanismos de autoevaluación para los alumnos, que progresan enriqueciendo su autonomía y eficiencia de sus procesos de construcción de conocimientos, siendo capaces de:

Detectar los cambios que tienen lugar en su estructura cognitiva en un cierto período de tiempo (antes y después de la instrucción).

Cuantificar los resultados del avance de sus aprendizajes.

Aspirar al logro de aprendizajes significativos, que contribuyen a mejorar su autoestima, al sentirse dueños de sus propios conocimientos.

Desistir de las prácticas comunes que llevan al aprendizaje mecánico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Menéndez-Aller, Á., Postigo, A., González-Nuevo, C., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2021). Revista Latinoamericana de Psicología. Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico, 53, pp. 114-121.
- Argüelles, D., & Nagles, N. (2007). Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo. Colombia: Alfaomega.
- Ausubel, D. P., Novak, J., & Hanesian, H. (1973). Educational psychology. N. York: Holt, Reinhart & Winston.
- Brachman, R. J., Levesque, H. J., & Reiter, R. (1992). Knowledge representation. Cambridge (MA): MIT press.
- Carretero, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- Fourez, G. (1997). Alfabetización científica y tecnológica. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. . En G. D'Ydewalle, P. Eelen, & B. (. Bertelson, International perspectives on psychological science. (Vol. 2) . NJ: Erlbaum.
- Glaserfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge and teaching. Synthese(80), 121-140.
- Gaeta, M. (2013). Autorregulación del aprendizaje y su promoción en el contexto del aula. En P. R. En Paoloni, Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas y estudios de campo (págs. 33-58. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social –edición no venal– La Laguna (Tenerife).
- Magendzo, A. (2003). Transversalidad y curriculum. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez Cabani, M. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. Barcelona: Edebé.
- Palmer, S. E., & Kimchi, R. (1986). The information processing approach to cognition. En T. Knapp, & L. Robertson, Approaches to cognition. Hillsdale, N.J: LEA.
- Palomera-Chávez, A., Herrero, M., Carrasco Tapias, N. E., Juárez-Rodríguez, P., Barrales Díaz, C. R., Hernández-Rivas, M. I., Llantá Abreu, M C., Lorenzana Montenegro, L., Meda-Lara, R. M., Moreno-Jiménez, B. (2021). Impacto psicológico de la pandemia COVID-19 en cinco países de Latinoamérica. Revista Latinoamericana de Psicología. 53, pp. 83-93.
- Román, M., & Diez, E. (2000). Aprendizaje y Curriculum. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sainz, M., Lobato, R. M., Porrás-Caballero, F. (2021). Adaptation and validation into Spanish of the Workplace Dignity Scale. Revista Latinoamericana de Psicología. 53, pp. 64-72.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. En B. Zimmerman, & D. Schunck, Self-regulated learning and academic achievement. New York: Springer.

02

¿CÓMO POTENCIAR LA COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA ABIERTA ORIENTADA AL DESARROLLO SOSTENIBLE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS?

HOW TO ENCOURAGE THE COMMUNICATION OF OPEN SCIENCE ORIENTED TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN UNIVERSITY PROFESSORS?

María Eulalia Martín Rivero¹

E-mail: mariaeulalia@uo.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-1003>

Alexander Gorina Sánchez¹

E-mail: gorina@uo.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8752-885X>

Isabel Alonso Berenguer¹

E-mail: ialonso@uo.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3489-276X>

Nelvis Gorina Sánchez²

E-mail: ngorina@infomed.sld.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5771-2592>

¹ Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.

² Universidad de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Martín Rivero, M. E., Gorina Sánchez, A., Alonso Berenguer, I., & Gorina Sánchez, N. (2022). ¿Cómo potenciar la comunicación de la ciencia abierta orientada al desarrollo sostenible en profesores universitarios? *Revista Conrado*, 18(84), 17-29.

RESUMEN

La ciencia constituye el pilar fundamental que debe sustentar cualquier solución que se proponga a los graves problemas de insostenibilidad existentes a nivel planetario. Sin embargo, su enfoque predominantemente comercial ha restringido la comunicación y aplicación de sus resultados en favor del desarrollo de la sociedad. Ante esta situación, las universidades deben potenciar la ciencia abierta, con el fin de que todos los ciudadanos accedan y se beneficien de ella. El objetivo fue elaborar una estrategia de gestión de la formación permanente del profesor universitario en comunicación de la ciencia abierta orientada al desarrollo sostenible. Para ello se empleó el método sistémico-estructural-funcional. El resultado fue una estrategia de gestión formativa, estructurada en tres fases: pertinencia proyectiva, optimización formativa e impacto de la profesionalización, las que guían con efectividad la formación de la competencia gestión de la comunicación de la ciencia abierta orientada al desarrollo sostenible. La estrategia aportada puede utilizarse en la educación superior para la formación permanente de la referida competencia, la que refleja el logro de un nivel cualitativamente superior en la difusión y divulgación de la ciencia abierta, como vía para satisfacer la creciente demanda de información científica asociada al desarrollo sostenible.

Palabras clave:

Formación permanente, comunicación de la ciencia, ciencia abierta, desarrollo sostenible, profesor universitario.

ABSTRACT

Science is the fundamental pillar that must underpin any proposed solution to the serious problems of unsustainability that exist at the planetary level. However, its predominantly commercial approach has restricted the communication and application of its results in favor of the development of society. Faced with this situation, universities must promote open science, so that all citizens can access and benefit from it.

The aim of this article is to put forth a management strategy for the systematic training of university professors in open science communication oriented to sustainable development. The systemic-structural-functional method was used for this purpose. The outcome was a training management strategy, structured in three phases: projective relevance, training optimization and impact of professionalization, which effectively guide the training of the competence management of open science communication oriented to sustainable development. The strategy provided can be used in higher education for the permanent training of the mentioned competence, which reflects the achievement of a qualitatively superior level in the dissemination and spread of open science, as a way to meet the growing demands for scientific information associated with sustainable development.

Keywords:

Permanent training, communication of science, open science, sustainable development, university professor.

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos de la sociedad actual es el enfrentamiento a los graves problemas de insostenibilidad existentes a nivel global, que peligrosamente se han acercado a los límites del planeta e incluso han superado ya algunos de ellos. Dentro de estos problemas sobresalen el cambio climático, el crecimiento explosivo de la población mundial, el proceso acelerado de urbanización, las grandes desigualdades sociales, la contaminación ambiental, la degradación de los ecosistemas, el agotamiento y destrucción de los recursos vitales (energéticos, nutricionales, naturales), la acelerada pérdida de la biodiversidad y diversidad cultural, el gran desequilibrio en el consumo y un sistema socioeconómico guiado por la búsqueda del máximo beneficio particular a corto plazo (Vilches & Gil, 2016).

Para hacerle frente a estos graves problemas y a otros muchos relacionados, la humanidad debe desarrollar de forma acelerada las diferentes ramas de la ciencia y crear otras nuevas, asumiendo el principio de sostenibilidad como pilar que sustente cualquier solución que se proponga a los mismos (Gil & Vilches, 2019).

Lo anterior constituye una condición necesaria y esencial pero no suficiente. Será imprescindible, además, la superación del enfoque predominantemente comercial que caracteriza a la ciencia actual, que restringe la comunicación y aplicación de sus resultados en favor del desarrollo sostenible de la sociedad (Anglada & Abadal, 2018). Tal superación implica globalizar el paradigma de ciencia abierta (CA) orientada al desarrollo sostenible (DS), con el fin de que todos los ciudadanos accedan y se beneficien de la investigación científica (Ramírez, & Samoilovich, 2018; Fressoli, & Arza, 2018).

Cabe señalar que las universidades constituyen una de las instituciones que más pueden aportar a este tipo de globalización. Pues sus profesores deben generar y comunicar resultados en materia de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), así como formar profesionales competentes, que contribuyan a satisfacer las necesidades de información científica relacionadas con el DS de la sociedad (Alonso, 2021).

En efecto, a nivel internacional, numerosas han sido las universidades que han incorporado el paradigma de CA para beneficiar el desarrollo de la sociedad (Fressoli & Arza, 2018; Anglada & Abadal, 2018). Y de forma especial, han encaminado sus esfuerzos al logro de niveles de excelencia en la comunicación de la ciencia abierta (CCA), actividad que hace referencia a todos aquellos procesos comunicativos que se dan al interior de la

comunidad científica y de ésta con la sociedad, desde el citado paradigma.

“Las universidades cubanas también han dado importantes pasos en materia de CCA. Sin embargo, para que estas logren aportes significativos en este proceso, se necesita perfeccionar la gestión de la formación permanente de sus profesores desde bases pedagógicas sólidas, que favorezcan el desarrollo de sus competencias comunicativas” (Alonso, 2021). Para lo cual se demandan nuevos instrumentos prácticos que garanticen la pertinencia, optimización e impacto de esta formación.

METODOLOGÍA

Consecuentemente, el objetivo del presente trabajo fue elaborar una estrategia de gestión de la formación permanente del profesor universitario en CCA orientada al DS.

Se utilizó el método sistémico-estructural-funcional, por la necesidad científico-metodológica de secuenciar integralmente las acciones de la estrategia y garantizar el carácter sistémico, estructural y funcional de cada uno de sus componentes. La **competencia gestión de la CCA orientada al DS** en los profesores universitarios se interpretó como expresión de las posibilidades reales de estos profesores para comprender y satisfacer las necesidades de información científica del sistema usuario desde sus conocimientos, habilidades y valores asociados a la gestión de la CCA; demostrando idoneidad, compromiso ético y responsabilidad social en la difusión y divulgación de resultados de CTI y en la correspondiente evaluación de sus impactos sobre el DS de la sociedad, integrando y desarrollando sus saberes, motivaciones, modos de actuación y sistema de valores profesionales.

DESARROLLO

El objetivo de la estrategia es orientar a agentes directivos, gestores y profesores universitarios sobre la formación permanente, en dichos profesores, de la competencia gestión de la CCA orientada al DS, a través del fortalecimiento de la pertinencia, optimización e impacto de la gestión de la referida formación.

Su estructura la conforman tres fases, denominadas: pertinencia proyectiva, optimización formativa e impacto de la profesionalización. Cada una de ellas dispone de un objetivo específico, un sistema de acciones a desarrollar por agentes directivos, gestores y profesores universitarios, criterios evaluativos y patrones de logro para estos actores (Figura 1).

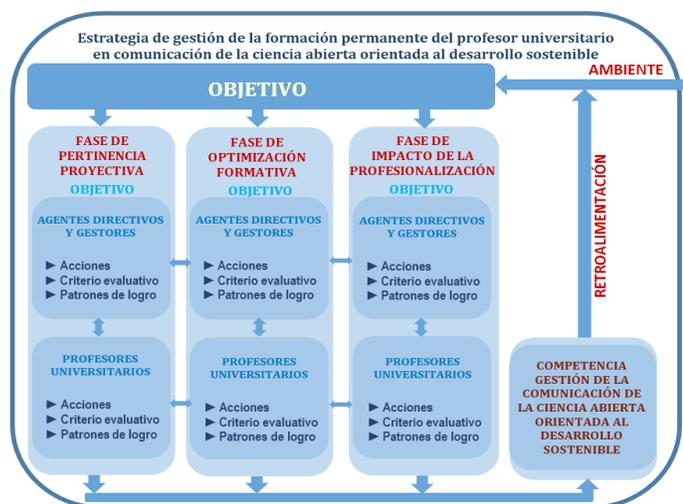


Figura 1. Representación sistémico-estructural-funcional de la estrategia de gestión de la formación permanente del profesor universitario en CCA orientada al DS.

Como paso previo a la aplicación de la estrategia de gestión formativa deben prepararse las condiciones y requisitos para su eficiente implementación. Siendo los esenciales:

- Concepción de la CCA desde una política institucional de CTI que adopte un compromiso con el cumplimiento de los objetivos de DS, como vía para dar respuesta a los complejos problemas y desafíos que tiene la humanidad hoy en día.
- Correcta implementación de la política para el fortalecimiento de la CTI y la formación doctoral del sistema del Ministerio de Educación Superior, que garantice la producción de resultados investigativos prioritarios para el DS de la sociedad cubana.
- Flexibilidad del sistema institucional de posgrado, que facilita la introducción de nuevos enfoques para perfeccionar la superación profesional y la formación académica de los profesores universitarios.
- Existencia de un Grupo Gestor de la CCA, que disponga de los saberes y experiencias necesarios para asesorar al resto de los actores que participarán en la gestión de la formación permanente del profesor universitario.
- Existencia de recursos humanos que tengan como encargo desempeñarse en las diferentes estructuras institucionales como agentes directivos y gestores de CTI y de posgrado.
- Preparación del claustro de posgrado encargado de gestionar la formación en gestión de la CCA orientada al DS, de forma que logren asimilar el modelo teórico y la presente estrategia de gestión formativa, como base para concebir programas de superación profesional e incorporar en estos las tendencias y experiencias más valiosas a nivel nacional e internacional.
- Concepción de criterios de medidas, objetivos e indicadores institucionales que tengan en cuenta la comunicación de resultados investigativos a la sociedad y la evaluación de su impacto sobre el DS, reflejado en el Plan de Desarrollo Individual y la Evaluación Profesoral.
- Existencia de recursos materiales mínimos, especialmente computadoras y una infraestructura tecnológica que garantice prestaciones básicas de la intranet institucional y el acceso funcional a Internet.
- Indicaciones de la dirección institucional universitaria a las diferentes estructuras académicas, estableciendo la necesidad de desarrollar estrategias específicas para avanzar en la gestión de la formación permanente del profesor universitario en CCA orientada al DS.
- Obtención sostenida de resultados científicos en las diferentes líneas de investigación institucionales, que precisen ser comunicados al sistema usuario institucional.

Fase de pertinencia proyectiva

Esta es la primera fase de la estrategia, la que tiene como objetivo lograr un nivel elevado de pertinencia en la proyección de la superación profesional en CCA, al dar respuesta pertinente a las necesidades formativas de profesores universitarios desde intereses institucionales, grupales e individuales y sobre la base de la comprensión contextualizada de las principales demandas de información científica asociadas al DS, en el sistema usuario.

Acciones para agentes directivos y gestores

- Brindar las directrices fundamentales de la CCA a los profesores universitarios desde la política institucional de CTI, explicitando las áreas de resultados claves, los objetivos estratégicos, la propuesta de indicadores y criterios de medida, como base para la estimación de la efectividad de la actividad de investigación, desarrollo e innovación.
- Facilitar información a los profesores sobre los principales usuarios de información científica reconocidos, precisando cuáles son sus necesidades más generales, identificadas en el marco de comunidades científicas o en otros grupos de la sociedad.
- Promover en el corpus universitario la concepción y ejecución de proyectos de investigación que ayuden a fortalecer, de forma pertinente, la gestión de la CCA para el DS de la sociedad.
- Orientar a los profesores universitarios sobre los canales y fuentes de información científico-técnicas existentes, así como los principales emisores, receptores, protocolos institucionales y prioridades para establecer la CCA.
- Emitir mensajes orientadores por los diferentes medios y soportes institucionales, que garanticen la mayor cantidad de información posible a fin de satisfacer las necesidades informativas y formativas de los profesores universitarios; serán precisos y con un lenguaje claro, respetarán la identidad visual de la organización, tendrán un carácter persuasivo y convincente para hacerles conciencia sobre la importancia de gestionar CCA orientada al DS.
- Orientar el diseño y desarrollo de mecanismos para la agregación de contenido científico relevante en la intranet universitaria, tanto del generado en las diferentes áreas académicas de la institución como el externo a esta última, que sirva de base para potenciar la formación permanente de los profesores universitarios en la gestión de la CCA orientada al DS.
- Facilitar información, guía y asesoramiento a los profesores universitarios sobre la necesidad de asumir una responsabilidad social como agente activo del sistema institucional de CCA, estimulando las diferentes iniciativas que ayuden a contraer un compromiso consciente con esta actividad.
- Reconocer los valores profesionales del ejercicio de la CCA en el ámbito universitario, resaltando la honestidad y la responsabilidad social e integridad, como pilares de la ética de los profesores universitarios.
- Diagnosticar los conocimientos, habilidades y valores de los profesores universitarios sobre CCA orientada al DS, pudiendo utilizar como indicadores: producción científica, visión sobre la CCA, empleo de las TIC, habilidades para estructurar y redactar artículos científicos, manejo de plataformas de acceso abierto a revistas, trabajo en redes académicas, programación estratégica para la gestión de publicaciones, conocimiento de técnicas de divulgación científica y estrategias para incrementar la visibilidad de la identidad bibliográfica digital.
- Ayudar a precisar las principales necesidades de superación de los profesores universitarios en CCA, en función de satisfacer prioridades institucionales de la política de CTI, las demandas de información científica del sistema usuario y sus propias expectativas profesionales.
- Valorar si los profesores, y en general la institución, tienen creadas las capacidades para responder a las necesidades de información científica del sistema usuario, con el fin de promover el DS y enfrentar los desafíos sociales, productivos y culturales de la sociedad.
- Asesorar a los profesores sobre la necesidad de asumir el paradigma de CA, como sustento de la comunicación de resultados científicos y técnicos, en correspondencia con los más altos valores humanos para enfrentar los graves problemas de insostenibilidad a nivel global y local.
- Concebir y proyectar un programa general de acciones para la superación profesional en gestión de la CCA, con el fin de alcanzar de forma consensuada los objetivos institucionales, grupales e individuales.
- Programar el tratamiento a las problemáticas de la CCA a las que se les dará respuesta y el universo de profesores que se beneficiarán en cada periodo, así como precisar los recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos disponibles y los aprendizajes esenciales que los profesores deberán asimilar, atendiendo a las formas organizativas principales (curso, entrenamiento, diplomado), explicitando con claridad sus contenidos más generales.
- Proyectar en la superación profesional en CCA el desarrollo de competencias profesionales que posibiliten comunicar con efectividad los resultados científicos y técnicos, en función de incrementar el impacto positivo sobre el DS de la sociedad.

Criterio evaluativo para agentes directivos y gestores

Pertinencia en la orientación de la CCA a los profesores universitarios desde la política institucional, que favorece la comprensión contextualizada de las principales necesidades de información científica del sistema usuario, la valoración de las principales demandas de superación profesional y la colaboración en la proyección de un programa general de acciones consensuadas que ayude a satisfacerlas.

Patrones de logro para agentes directivos y gestores

1. Orientación de la CCA desde la política institucional que beneficia la comprensión contextualizada de necesidades de información científica del sistema usuario por los profesores universitarios.
2. Asesoramiento a los profesores universitarios que favorece la valoración de las necesidades institucionales, grupales e individuales de superación profesional en CCA.
3. Diseño y planeación de un programa general de acciones consensuado que garantiza la pertinencia de la superación profesional de los profesores universitarios en gestión de la CCA.

Acciones para profesores universitarios

- Comprender la importancia de adoptar el paradigma de CA y de poner en práctica todos sus principios e iniciativas durante el ciclo de investigación, pudiendo identificar los valores profesionales en el ejercicio de la CCA en el ámbito universitario y evaluar sus competencias, experiencias y concepciones ético-políticas desde este paradigma.
- Comprender las directrices principales de la CCA desde la política institucional de CTI, como base para proyectar su quehacer desde el discernimiento de las áreas de resultados claves, objetivos estratégicos, indicadores y criterios de medida.
- Conocer los usuarios de información científica de su línea de investigación y los resultados investigativos de esta última, pudiendo diagnosticar sus principales necesidades, ya sea en el marco de comunidades científicas o en otros grupos de la sociedad.
- Diagnosticar contextualizadamente las principales necesidades de información científica del sistema usuario, identificando su nivel de especialización y experiencia, el tipo de actividad que realiza y su objetivo, así como sus intereses, características sociopsicológicas y el sentido y significado previsible que puedan asignarle a la información científica que demandan.
- Identificar las necesidades de información de su comunidad científica, utilizando revistas especializadas

de prestigio internacional, libros de editoriales internacionales reconocidas, comunicaciones de congresos científicos, sistemas de información de patentes, información producida en redes académicas virtuales y criterios de investigadores expertos.

- Reconocer los principales canales y fuentes de información científico-técnicas existentes en la institución, así como los principales emisores, receptores y protocolos institucionales para establecer la CCA.
- Colaborar con el diagnóstico institucional a partir de expresar sus conocimientos, habilidades y valores sobre la CCA, a través de los indicadores más importantes asociados a esta actividad.
- Identificar sus principales necesidades de superación profesional en CCA, en función de satisfacer prioridades institucionales desde la política de CTI, demandas de información científica del sistema usuario y sus propias expectativas profesionales.
- Valorar la importancia de disponer de mecanismos para la agregación de contenido científico relevante en la intranet universitaria, que sirva de base para potenciar su formación permanente en gestión de la CCA orientada al DS.
- Colaborar con la concepción y proyección de un programa general de acciones para la superación profesional en gestión de la CCA, con el fin de alcanzar de forma consensuada los objetivos institucionales, grupales e individuales.
- Concebir y ejecutar proyectos de investigación que ayuden a fortalecer, de forma pertinente, la gestión de la CCA para el DS.
- Conocer las principales opciones existentes en la institución (o fuera de esta) respecto a la superación profesional en CCA orientada al desarrollo sostenible y seleccionar las formas organizativas en las que participará, en correspondencia con sus necesidades formativas.

Criterio evaluativo para profesores universitarios

Planeación pertinente de la superación profesional en gestión de la CCA desde las prioridades institucionales de CTI, de la comprensión contextualizada de las necesidades de información científica del sistema usuario y de la autovaloración de necesidades formativas en este tipo de comunicación.

Patrones de logro para profesores universitarios

1. Comprensión contextualizada de necesidades de información científica del sistema usuario asociada a su línea de investigación y sus resultados científico-técnicos.

2. Valoración de sus necesidades de superación profesional en CCA desde las prioridades institucionales y las necesidades de información científica del sistema usuario.
3. Planeación pertinente de su superación profesional en gestión de la CCA orientada al DS desde los objetivos institucionales, grupales e individuales.

Fase de optimización formativa

Esta es la segunda fase de la estrategia, tiene como **objetivo** optimizar la superación profesional en CCA de los profesores universitarios, desde una gestión óptima de recursos humanos, materiales, financieros, tecnológicos y a partir de una sistematización de la difusión y divulgación de resultados investigativos, que garantice la efectividad en la asimilación del contenido asociado a la gestión de esta comunicación orientada al DS.

Acciones para agentes directivos y gestores

- Socializar en las diferentes áreas académicas la programación estratégica de la superación profesional de los profesores universitarios convenida para perfeccionar la gestión de la CCA desde la política de CTI y con el fin de lograr objetivos institucionales, grupales e individuales.
- Orientar que se realice una adecuada selección del contenido en los programas asociados a las principales formas organizativas de la superación profesional en gestión de la CCA, enfatizando en su tratamiento metodológico.
- Explicar la conveniencia de discernir, didácticamente, la naturaleza complementaria que tiene la difusión y divulgación de la ciencia, con el objetivo de lograr mayor efectividad en la impartición del contenido seleccionado desde cursos o temas independientes.
- Controlar que se seleccione el contenido de gestión de la difusión de la ciencia, en correspondencia con las principales necesidades formativas detectadas. Respecto al sistema de conocimientos se recomienda valorar los siguientes:
 - a. Publicaciones científicas, importancia, clasificaciones, validez, impacto científico, CCA para el DS. Características, perfil temático, criterios de calidad, público al que se dirige (revistas especializadas, divulgativas o mixtas). Bases de datos de revistas científicas, clasificación, utilización de catálogos y buscadores, recuperación de artículos, búsquedas estructuradas avanzadas. Indicadores bibliométricos y webmétricos, definición, importancia, clasificación. Gestión de publicaciones (planificación, organización, dirección y control). Matriz de publicaciones en áreas académicas, números monográficos, observatorios

científicos, colaboración nacional e internacional, talleres de publicación científica.

- b. Estructuración y redacción de un artículo científico. El artículo original, aspectos formales, rigor teórico-metodológico y relevancia de los resultados. Elaboración de artículos científicos, fuentes de información, normas y criterios editoriales, tipos de contribuciones y estructuras, estructuración normalizada (IMRAD). Redacción de un artículo científico: autores y su orden, título, resumen, palabras claves, sección de introducción, sección de materiales y métodos (rigurosidad metodológica), sección de resultados (visualización), sección de discusión, sección de conclusiones, citas y referencias bibliográficas.
- c. Derecho de autor, tipos de copyright. Introducción a la iniciativa de acceso abierto a revistas. Características principales de las revistas gestionadas mediante plataformas Open Journal Systems (OJS), pasos frecuentes para enviar una contribución, revisión abierta, datos abiertos, software abierto, código abierto. La ciencia emergente, nuevas métricas (webmetrics y altmetrics), el modelo de publicación SciELO y el modelo Redalyc-América, los nuevos índices emergentes de la Web de la Ciencia (WoS), plataformas colaborativas. Estrategias de gestión para mejorar la identidad bibliográfica digital del investigador.
 - Controlar que se seleccione el contenido de gestión de la divulgación de la ciencia en correspondencia con las principales necesidades formativas detectadas. Respecto al sistema de conocimientos se recomienda valorar los siguientes:
 - a. Divulgación científica, definición, importancia y responsabilidad de los profesores universitarios con esta actividad, categorías relacionadas. Las ciencias de la Comunicación para potenciar la divulgación científica, receptor, emisor, canal, mensaje, modelos de comunicación, eficacia comunicativa, empatía y aceptación, códigos compartidos, códigos experienciales, decodificación activada, ruido o entropía. Principales modelos y técnicas de divulgación de la ciencia, ventajas y desventajas.
 - b. Nuevas tendencias de la divulgación científica. La CA y colaborativa, conocimiento científico como bien común, integración de diferentes tradiciones científicas y formas de saber, poder y desigualdad en la producción y distribución de conocimiento, derecho a la investigación, Ciencia Ciudadana. Herramientas tecnológicas para aumentar la participación y mejora en los procesos de toma de decisión en la producción científica, el trabajo en redes sociales y académicas, visualización de información y conocimiento. Estructuración y redacción de un artículo de divulgación científica, funciones de las revistas divulgativas,

el audiovisual de divulgación, experiencias nacionales e internacionales.

- c. Gestión de la divulgación científica para el DS (planificación, organización, dirección y control). Diagnóstico de necesidades de información científica de públicos externos, matriz de relaciones entre necesidades de información y ofertas de resultados. Gestión de mensajes divulgativos. Trabajo con los medios masivos de comunicación. Buenas prácticas para el DS, experiencias nacionales e internacionales. Evaluación de la gestión de la divulgación científica para el DS (resultado, esfuerzo, proceso, impactos, eficacia, eficiencia, efectividad).
 - Revisar y certificar la calidad integral de los programas derivados de las principales formas organizativas de superación profesional (diplomado, curso de posgrado, entrenamiento) utilizadas para darle tratamiento a la gestión de la CCA orientada al DS.
 - Asegurar que la implementación del proceso formativo se realice sustentado en un profundo trabajo metodológico de posgrado, que contribuya a elevar la calidad de las actividades de superación profesional en gestión de la CCA para el DS. Priorizando las siguientes acciones:
 - a. Utilizar correctamente las categorías didácticas que le den pleno sentido formativo al proceso desarrollado.
 - b. Seleccionar adecuadamente el contenido formativo que garantice su pertinencia respecto a las necesidades de superación profesional, alcance y actualidad, utilizando como base las propuestas anteriores para la gestión de la difusión y la divulgación de la ciencia.
 - c. Seleccionar bibliografías de máxima relevancia y actualidad, acorde al contenido tratado.
 - d. Garantizar el empleo eficiente de las TIC, y en especial de Internet, para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y un mejor desempeño profesional en la gestión de la CCA.
 - e. Concebir una estructura metodológica que propicie el autoestudio, promueva el aprendizaje autónomo y autorregulado, al tiempo que fomente el sentido de colaboración.
 - f. Emplear formas organizativas y métodos didácticos que favorezcan el crecimiento personal y profesional desde un enfoque integral de formación.
 - g. Desarrollar actividades donde se propicie una plena interacción entre sus principales actores, a fin de lograr los objetivos educacionales previstos, aprovechar las actividades presenciales y el trabajo independiente y en equipo.
 - h. Evaluar el aprendizaje de los profesores universitarios desde una perspectiva integradora, atendiendo a su

nivel de desempeño profesional, compromiso social y autonomía; de manera que se compruebe el aprendizaje logrado respecto a la posibilidad de comunicar la CA con efectividad y dar tratamiento a problemas de alta relevancia para el DS.

- Controlar que se logre una adecuada coherencia entre el objetivo y la estructura temática en las formas organizativas seleccionadas para llevar a cabo la superación profesional, así como, entre las habilidades a formar y las demandas sociales de información científica, para propiciar aprendizajes en correspondencia con los avances científico-técnicos.
- Asegurar que los proyectos de investigación institucionales dirigidos a fortalecer la gestión de la CCA orientada al DS de la sociedad tengan un normal funcionamiento y garanticen la obtención de resultados generalizables en el marco institucional.
- Asesorar la implementación del proceso formativo, ayudando a reconocer los valores profesionales relativos a la CCA, propiciando el crecimiento profesional, no sólo cognoscitivo, sino también espiritual, valorativo y actitudinal, haciendo del profesor universitario un profesional con elevado compromiso social, dispuesto a colaborar conscientemente en el DS.
- Dirigir el diseño y desarrollo de mecanismos para la agregación de contenido científico relevante en la intranet universitaria, tanto del que se genera en las diferentes áreas académicas de la institución como externa a esta, que sirva de base para potenciar la formación permanente del profesor universitario en gestión de la CCA orientada al DS.
- Coordinar y asegurar la implementación de otros tipos de actividades de superación profesional en gestión de la CCA, que ayuden complementar las formas principales de superación. Se implementarán: conferencias especializadas, seminarios, talleres y debates científicos, para lo cual se aprovecharán las funcionalidades que aportan las TIC.
- Favorecer que en la implementación de la superación profesional se logre una adecuada sistematización en la gestión de la difusión y divulgación de resultados investigativos, a través de la ejecución práctica de esta gestión, llevada a cabo colaborativamente y que se fortalezca en los profesores la adquisición progresiva de saberes y experiencias sobre la CCA para el DS.
- Controlar que en la dinámica formativa se establezca una relación estrecha entre el contenido de gestión de la CCA y sus valores sociofuncionales en la resolución de problemas de información científica del contexto del sistema usuario, promoviendo el empleo de métodos que propicien un aprendizaje desarrollador en los profesores universitarios y una transformación positiva

en su manera de valorar, pensar y actuar sobre el citado contenido.

- Propiciar la creación de mecanismos que permitan la transferencia de los nuevos contenidos asimilados por los profesores universitarios durante las formas principales de superación profesional en CCA orientada al DS, para impulsar la introducción de resultados científicos en diferentes contextos del sistema usuario.
- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas al interior de la institución universitaria para compartir entre sus miembros y utilizar el conocimiento científico generado; a la vez que valorar y asimilar nuevos conocimientos y experiencias científicas que hayan sido producidos en el exterior, tanto en ambientes formativos formales, no formales e informales.
- Gestionar de forma óptima los recursos humanos, materiales, financieros, tecnológicos y pedagógicos, en función de garantizar la adquisición de una gama de conocimientos, habilidades y valores en los profesores universitarios para satisfacer las principales demandas de información científica del sistema usuario orientadas al DS.
- Orientar a los claustros sobre su superación profesional, precisando que la evaluación de su desempeño debe tener en cuenta la disposición al cambio y al desarrollo, de forma autónoma, autodeterminada y responsable, a partir de la valoración de sus aportes al cumplimiento de metas trascendentes tanto en lo personal, lo grupal y lo institucional.
- Garantizar que las evaluaciones individuales sean asumidas como procesos que impulsen el desarrollo profesional, para lo cual deberán reflejar los avances experimentados, el nivel alcanzado en la asimilación del contenido propuesto en su superación profesional, al tiempo que estimulen las nuevas acciones para una superación constante.

Criterio evaluativo para agentes directivos y gestores

Optimización de la superación profesional de los profesores universitarios en CCA, a través de la gestión óptima de recursos humanos, materiales, financieros, tecnológicos y pedagógicos que garantizan la asimilación efectiva del contenido asociado y una sistematización de la difusión y divulgación de resultados investigativos orientados al DS.

Patrones de logro para agentes directivos y gestores

1. Implementación de la superación profesional de los profesores universitarios en gestión de la CCA que favorece la asimilación del contenido asociado a esta gestión por parte de los profesores universitarios.
2. Gestión óptima de recursos humanos, materiales, financieros, tecnológicos y pedagógicos, que beneficia

la sistematización en gestión de la difusión y divulgación de resultados investigativos por los profesores universitarios.

3. Organización y dirección de la sistematización en gestión de la difusión y divulgación de resultados investigativos, que garantiza la optimización de la superación de los profesores universitarios en la CCA orientada al DS.

Acciones para profesores universitarios

- Analizar la programación estratégica de la superación profesional convenida y seleccionar las formas organizativas en las que matriculará, la edición, fecha y contenidos del programa, con el fin de dar cumplimiento a objetivos institucionales, grupales e individuales asociados a la gestión de la CCA en el marco de la política de CTI.
- Asimilar los principales contenidos de la gestión de la difusión y divulgación de la CA a partir de su participación en la superación profesional, en correspondencia con sus necesidades formativas detectadas en el diagnóstico y la oferta de posgrado existente.
- Emplear eficientemente las TIC, y en especial Internet, en función de utilizar sus ventajas en el desarrollo de la gestión de la CCA, a partir del adecuado aprovechamiento que brinda el sistema mediático para interactuar con diferentes grupos de la sociedad.
- Desarrollar de forma permanente el autoestudio, el aprendizaje autónomo y autorregulado durante la ejecución del proceso superación profesional en gestión de la CCA para el DS, fomentando la colaboración con otros profesores, grupos, líneas y proyectos de investigación, así como, con investigadores de otras instituciones nacionales e internacionales.
- Intencionar su proceso de formación permanente en gestión de la CCA orientada al DS hacia el crecimiento personal y profesional desde un enfoque integral de formación, que favorezca su desempeño profesional como profesor universitario.
- Lograr un aprendizaje desarrollador del contenido tratado en las diferentes formas organizativas de superación profesional en CCA, manifestado en un alto nivel de desempeño profesional, el compromiso social, la autonomía y la posibilidad de darle tratamiento a problemas de alta relevancia para el DS.
- Desarrollar habilidades para la gestión de la CCA orientada al DS, en correspondencia con los avances científico-técnicos existentes, que faciliten su actualización permanente. Entre las habilidades más generales se priorizarán:

En la gestión de la difusión de la ciencia orientada al DS:

- a. Gestionar con efectividad las revistas especializadas, en correspondencia con sus necesidades de información científica y de difusión de la CA, logrando una adecuada interacción con las mismas y una evaluación crítica de sus principales características (incluyendo aspectos bibliométricos y webmétricos).
- b. Implementar estratégicamente el ciclo de gestión de publicaciones científicas (planificación, organización, dirección y control), apoyándose en la matriz de publicaciones de su área académica, la colaboración nacional e internacional y las facilidades tecnológicas existentes.
- c. Estructurar y redactar un artículo científico, cuidando sus aspectos formales, rigor teórico-metodológico y relevancia de los resultados científicos que se pretenden difundir, cumpliendo con las normas y criterios editoriales, en correspondencia con el tipo de contribución que se pretenda publicar.
- d. Interactuar adecuadamente con las revistas gestionadas mediante plataformas OJS, dominando los pasos frecuentes para enviar una contribución o para realizar una revisión por pares académicos, pudiendo hacer un aprovechamiento eficiente de sus funcionalidades.
- e. Aplicar estrategias para gestionar la mejora de su identidad bibliográfica digital como investigador, a través de sitios electrónicos oficiales de organizaciones, del Google Académico, redes académicas, redes sociales y repositorios institucionales.
- f. Evaluar el impacto científico, económico y social de resultados científico-técnicos difundidos a través de los canales reconocidos (revistas científicas, libros de editoriales reconocidas, etc.).

En la gestión de la divulgación de la ciencia orientada al DS:

- a. Potenciar su efectividad a partir de la utilización de las principales categorías y modelos aportados por las ciencias de la Comunicación, priorizando los modelos democrático, contextual, participativo y dialogal y los artículos divulgativos.
- b. Seleccionar y aplicar convenientemente los principios e iniciativas de la CA y colaborativa, así como los modelos y técnicas de divulgación de la ciencia, en correspondencia con las necesidades de información científica del sistema usuario.
- c. Gestionar mensajes divulgativos asociados a resultados de CTI a través de medios de comunicación masivos y de herramientas tecnológicas que incrementen la participación, la mejora de los procesos de toma de decisiones y el trabajo en redes sociales y académicas.

- d. Implementar estratégicamente el ciclo de gestión de divulgación científica apoyándose en el diagnóstico de necesidades de información científica del sistema usuario y en la matriz de relaciones entre estas necesidades y las ofertas de resultados científico-investigativos.
- e. Evaluar la gestión de la divulgación científica orientada al DS teniendo en cuenta los siguientes aspectos: proceso, resultado, esfuerzo, impacto, eficacia, eficiencia, efectividad.
 - Participar como miembro o jefe de proyectos de investigación dirigidos a fortalecer la gestión de la CCA orientada al DS de la sociedad, o bien, participar en proyectos de investigación de otra naturaleza, en los cuales conciban y ejecuten tareas encaminadas a potenciar dicha gestión a través de la difusión y divulgación de resultados.
 - Reforzar sus valores profesionales relativos a la CCA, propiciando su crecimiento profesional, no sólo cognoscitivo, sino también espiritual, valorativo y actitudinal, elevando su compromiso y responsabilidad social, su disposición a colaborar y participar conscientemente en el DS de la sociedad.
 - Agregar contenido científico relevante en la intranet universitaria, tanto el que se genera a través de sus investigaciones como de aquellas externas a su área académica o institución, que sirva de base para potenciar su formación permanente en gestión en CCA orientada al DS de la sociedad, o bien para otros profesores y estudiantes.
 - Participar en otras formas no principales de superación profesional en gestión de la CCA, aprovechando las oportunidades que ofrecen los ambientes formales, no formales e informales y las TIC, como vía para satisfacer sus necesidades de formación permanente.
 - Realizar una adecuada sistematización en la gestión de la difusión y divulgación de resultados investigativos, a través de una ejecución colaborativa y práctica de esta gestión, que enriquezca la progresiva adquisición de sus saberes y experiencias sobre CCA para el DS.
 - Asimilar el contenido de la gestión en CCA, integrando en su base de conocimientos y experiencias una gama de saberes para comunicar la CA al sistema usuario y satisfacer sus necesidades de información científica orientada al DS.
 - Comprender los valores sociofuncionales que posee el contenido de gestión de la CCA orientada al DS cuando es aplicado a la resolución de problemas de información científica del sistema usuario, logrando un aprendizaje desarrollador y un proceso de transformación positiva en su manera de valorar, pensar y actuar sobre el citado contenido.

- Utilizar mecanismos que propicien la transferencia y generalización de resultados de CTI en diferentes contextos del sistema usuario y gestionar la diseminación de las experiencias adquiridas en esta actividad.
- Desarrollar competencias comunicativas para compartir su conocimiento científico en ambientes colaborativos de investigación, así como para valorar y adquirir nuevos conocimientos y experiencias a través del trabajo en equipos multidisciplinarios.
- Emplear de forma óptima los recursos humanos, materiales, financieros y pedagógicos destinados a su superación profesional, asimilando una significativa gama de conocimientos, habilidades y valores para satisfacer sus necesidades formativas y las principales demandas de información científica del sistema usuario orientadas al DS.
- Mostrar, a través de la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación de su superación profesional, un desarrollo profesional continuo, que se manifieste en el sistemático avance en la asimilación del contenido de CCA para el DS y en la planificación de nuevas acciones para su formación permanente.

criterio evaluativo para profesores universitarios

Efectividad en la asimilación del contenido de gestión en CCA que cubre las necesidades de superación profesional, desde un aprovechamiento óptimo de recursos humanos, materiales, financieros, tecnológicos y una sistematización de la difusión y divulgación de resultados investigativos.

Patrones de logro para profesores universitarios

1. Efectividad en la asimilación del contenido de gestión en CCA que cubre sus necesidades de superación profesional.
2. Aprovechamiento óptimo de recursos materiales, financieros y tecnológicos disponibles que favorece la sistematización en gestión de la difusión y divulgación de sus resultados investigativos.
3. Sistematización de la gestión de la difusión y divulgación de resultados investigativos, que refleja la optimización de su superación profesional en CCA orientada al DS.

Fase de impacto de la profesionalización

Esta es la última fase de la estrategia, que tiene como objetivo evaluar el impacto científico, económico y social sobre el DS, a partir de una profesionalización de los profesores universitarios en la gestión de la CCA que se sustenta en una sistematización en la gestión de la difusión y divulgación de resultados investigativos.

Acciones para agentes directivos y gestores

- Controlar sistemáticamente el desempeño profesional de los profesores en difusión y divulgación de resultados investigativos a partir de las áreas de resultados claves, objetivos, indicadores y criterios de medida convenidos en cada una de las áreas académicas, pudiendo comparar los resultados reales con los objetivos y metas individuales, grupales e institucionales que fueron proyectados, precisando si se retrocede, se mantiene o se avanza hacia la excelencia universitaria en la CCA orientada al DS.
- Evaluar periódicamente los resultados de los proyectos de investigación orientados a fortalecer la gestión de la CCA para el DS y aquellos que lo hacen de forma indirecta, utilizando un enfoque formativo que ayude a sus miembros a lograr los objetivos planificados.
- Controlar la efectividad en la utilización de los diferentes medios y soportes de comunicación disponibles, enfatizando en la medición del impacto alcanzado en la satisfacción de las necesidades de información científica del sistema usuario.
- Valorar los conocimientos, habilidades y valores que han adquirido los profesores universitarios sobre CCA orientada al DS, estimando si se ha logrado un aprovechamiento óptimo de los recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos disponibles, en correspondencia con las diferentes formas organizativas de la superación profesional experimentadas, pudiendo precisar los nuevos retos y desafíos de su formación permanente.
- Efectuar el control institucional del desempeño en la CCA orientada al DS de forma periódica en las diferentes áreas académicas, para detectar los desvíos y tomar las medidas necesarias para corregirlos, garantizando que la actividad de difusión y divulgación de resultados investigativos se ajuste a la planeación realizada.
- Garantizar que el control del desempeño profesional capte el comportamiento real de la institución universitaria y mida los desvíos respecto la planeación realizada, pudiendo comprender las causas subyacentes, en función de corregir la planeación de la superación profesional y de la gestión de la difusión y divulgación de resultados investigativos.
- Evaluar la calidad de las actividades desarrolladas en la CCA para el DS, a partir de los objetivos estratégicos, indicadores y criterios de medida definidos, revelando los cambios obtenidos y efectos producidos en cuanto a la satisfacción de las necesidades formativas, prioridades institucionales, demandas de información científica del sistema usuario y las propias expectativas profesionales de los profesores.

- Propiciar que los profesores universitarios autoevalúen críticamente el grado de aprendizaje y desarrollo alcanzado en su proceso de superación profesional en CCA para el DS, pudiendo reflexionar en torno a las vías y estrategias para mejorar y reorientar permanentemente la adquisición de sus saberes, de acuerdo a los patrones de resultados construidos.
- Realizar la evaluación profesoral atendiendo al plan de desarrollo individual establecido, teniendo en cuenta el nivel de desempeño profesoral alcanzado en la gestión de la difusión y divulgación de resultados investigativos, sus impactos sobre el DS y la profesionalización alcanzada. En este sentido, deberán atenderse los siguientes aspectos:
 - a. Valorar el nivel de desarrollo alcanzado en la formación permanente de los profesores universitarios a partir de su actividad en contextos de aprendizajes formales, no formales e informales, y de la asimilación de nuevos saberes y experiencias que posibiliten un mayor impacto de los resultados investigativos sobre el DS.
 - b. Evaluar en correspondencia con el nivel de desempeño del resto de los actores del proceso y respecto a las condiciones, medios, tiempos, contextos en que se desarrolla su actividad.
 - c. Favorecer la formación integral del profesor universitario teniendo en cuenta la adquisición de conocimientos, actitudes, destrezas y valores, como base para que logre un aprendizaje significativo y desarrollador, reflejado en la profundidad de aplicación y generalización del contenido de CCA orientado al DS.
 - d. Lograr un enfoque holístico y global en la evaluación, que se centre no sólo en los aspectos intelectuales de los profesores, sino también en otras dimensiones de tipo afectivo, social y ético. Que atienda además a la integralidad en su desarrollo continuo, explicando su progreso como consecuencia del comportamiento de toda su personalidad en relación con las circunstancias que le rodean.
 - e. Establecer una relación dinámica entre la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, que posibilite el análisis desarrollador de cada profesor, como base para reconocer la transformación que tiene que hacer, las nuevas metas que se tiene que trazar, elevando los niveles cualitativos de excelencia en los patrones profesorales, grupales e institucionales.
- Evaluar el nivel de pertinencia y optimización de la superación profesional en gestión de la CCA respecto al impacto real alcanzado a través de la gestión de la CCA orientada al DS, a los objetivos institucionales, grupales e individuales y a la política de CTI. Discernir, además, las formas organizativas que más han influido en el logro de los referidos impactos, con el fin de socializar y generalizar sus buenas prácticas

y experiencias, como parte del trabajo metodológico de posgrado.

- Gestionar escenarios académicos para la socialización de las buenas prácticas y experiencias de profesores, grupos de investigación, áreas académicas, sublíneas y líneas de investigación, con el fin de reconocer y generalizar resultados e impactos sobresalientes en la labor de la gestión de la CCA orientada al DS.
- Gestionar la publicación del informe: «Balance Anual de CTI» de todas las áreas académicas universitarias, incluyendo el que aglutina toda la información institucional, facilitando la divulgación de los principales resultados e impactos al sistema usuario.

Criterio evaluativo para agentes directivos y gestores

Impacto social, económico y científico sobre el DS, a través del control del desempeño profesional en difusión y divulgación de resultados investigativos, que garantizan la evaluación de dichos impactos y una profesionalización de los profesores universitarios en la gestión de estas actividades comunicacionales.

Patrones de logro para agentes directivos y gestores

1. Control del desempeño profesional en difusión y divulgación de resultados investigativos de los profesores universitarios que favorece la evaluación de los impactos sobre el DS.
2. Gestión de la pertinencia y optimización de la superación profesional en CCA de los profesores universitarios, que beneficia su profesionalización en la gestión de la difusión y divulgación de la CA.
3. Evaluación de la profesionalización en gestión de la difusión y divulgación de la CA de los profesores universitarios, que garantiza su formación permanente en CCA para el DS.

Acciones para profesores universitarios

- Sistematizar la difusión y divulgación de resultados investigativos desde los objetivos, indicadores y criterios de medida convenidos, y comparando los impactos reales con los proyectados, precisando si se retrocede, se mantiene o avanza hacia la excelencia universitaria en la CCA orientada al DS.
- Autoevaluar periódicamente su gestión en la CCA para el DS, tomando como base los resultados e impactos de los proyectos de investigación en los que participa o coordina, los objetivos planificados y el criterio de sus usuarios y beneficiarios.
- Valorar sus conocimientos sobre la CCA, así como sus habilidades para el empleo eficiente de las TIC, la estructuración y redacción de artículos científicos, el manejo de plataformas de acceso abierto a revistas, el

trabajo en redes académicas o colaborativas, la aplicación de estrategias para perfeccionar la gestión de publicaciones en revistas especializadas e incrementar la visibilidad de su identidad bibliográfica digital como investigador.

- Evaluar el aprovechamiento que hace de los recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos disponibles, en función su aprendizaje continuo y de la aplicación de contenidos de CCA orientada al DS, precisando los retos y desafíos de su formación permanente.
- Autoevaluar la efectividad alcanzada en el empleo de diferentes medios y soportes de comunicación disponibles, tomando como base los cambios obtenidos en la satisfacción de sus necesidades formativas y las prioridades institucionales, así como el nivel de satisfacción de las necesidades de información científica del sistema usuario y el impacto logrado sobre el DS.
- Estimar los efectos logrados a partir de su actividad de difusión y divulgación de resultados investigativos, tomando como base la pertinencia, viabilidad y eficacia, que le permitan determinar entre varias alternativas, técnicamente factibles, la que produce el mayor impacto al menor costo (tiempo, recursos materiales y humanos, etc.).
- Autoevaluar críticamente el grado de aprendizaje y desarrollo alcanzado en su proceso de superación profesional en CCA para el DS, pudiendo reflexionar en torno a las vías y estrategias para mejorar la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y valores.
- Aprovechar integradamente los contextos de aprendizajes formales, no formales e informales como vía para perfeccionar la gestión de la difusión y divulgación de la CA orientada al DS, logrando altos niveles de autonomía, control y responsabilidad social, así como demostrando un elevado dominio científico, compromiso ético y responsabilidad social.
- Valorar el impacto real (científico, social y económico) sobre el DS que ha logrado en el periodo a evaluar, que se corresponda con los objetivos individuales, grupales e institucionales planificados, evidenciando que ha alcanzado un nivel cualitativo deseado en su formación permanente respecto a la gestión de la difusión y divulgación de la CA.
- Evaluar el impacto científico mediante la utilización de indicadores bibliométricos (número y calidad de publicaciones, citas, índice h, etc.) y métricas alternativas que permiten analizar, complementariamente, el efecto que generan las publicaciones científicas en las redes sociales y académicas (lecturas, descargas, comentarios, recomendaciones, etc.).
- Socializar con otros investigadores, a través de ponencias presentadas en eventos científicos, artículos

científicos, informes de investigación, el trabajo en redes académicas y sociales, etc., las buenas prácticas y experiencias alcanzadas en la labor de la gestión de la CCA orientada al DS, con el fin de generalizar resultados e impactos sobresalientes.

- Identificar los nuevos contenidos comunicacionales que debe asimilar para potenciar su experiencia práctica individual en la CCA orientada al DS y establecer nuevas pautas para autorregular su aprendizaje permanente, como vía para lograr mayor efectividad e impacto científico, social y económico.
- Realizar la autoevaluación profesoral atendiendo a su plan de desarrollo individual, teniendo en cuenta su nivel de desempeño alcanzado en la gestión de la difusión y divulgación de resultados investigativos, sus impactos sobre el DS y la profesionalización alcanzada.
- Evidenciar una adecuada disposición para el cambio y el desarrollo profesional, mostrando un comportamiento autónomo, autodeterminado y responsable, que le permita valorar el cumplimiento de sus metas trascendentes tanto en lo personal, lo grupal y lo institucional.

Criterio evaluativo para profesores universitarios

Impacto social, económico y científico sobre el DS, a través de una gestión de la difusión y divulgación de resultados investigativos, que garantice la evaluación de dichos impactos y una profesionalización de los profesores universitarios en la referida gestión.

Patrones de logro para profesores universitarios

1. Sistematización en la gestión de la difusión y divulgación de sus resultados investigativos que aseguran un impacto social, económico y científico sobre el DS.
2. Evaluación de impactos de la difusión y divulgación de resultados investigativos sobre el DS que favorece su profesionalización en la gestión de estas actividades.
3. Profesionalización en la gestión de la difusión y divulgación de la CA, que garantiza su formación permanente en CCA para el DS.

Resultados de la aplicación de la estrategia de gestión formativa

La aplicación de la estrategia en la Universidad de Oriente, Cuba, mostró resultados satisfactorios en los patrones de logros declarados. Las principales transformaciones cualitativas experimentadas por los profesores a los que se les gestionó la formación de la referida competencia fueron las siguientes: correcta comprensión contextualizada de las principales necesidades de información científica del sistema usuario; valoración pertinente de sus necesidades de superación profesional en la gestión de la CCA orientada al DS; integración y desarrollo

de sus saberes, modos de actuación y sistema de valores profesionales; aprovechamiento óptimo de recursos materiales, financieros y tecnológicos en la referida gestión; perfeccionamiento en la evaluación de impactos sobre el DS, reflejando un adecuado nivel de profesionalización e incremento de la visibilidad científica individual, grupal e institucional; incremento en el impacto económico, social, ambiental y científico sobre el DS desde la gestión de la difusión y divulgación de resultados investigativos y autorregulación de su aprendizaje permanente.

La exposición detallada de la estrategia en el presente trabajo, las transformaciones cualitativas señaladas y la experiencia teórico-práctica acumulada por los autores, constituyen la base para sugerir la aplicación de la misma en otros contextos universitarios, con el fin de potenciar la formación y desarrollo de la competencia gestión de la CCA orientada al DS.

CONCLUSIONES

Uno de los grandes retos de la sociedad actual es el enfrentamiento a los graves problemas de insostenibilidad existentes a nivel global, que demandan a la humanidad el desarrollo acelerado de las diferentes ramas de la ciencia y la creación de otras nuevas, así como asumir el principio de sostenibilidad y el paradigma de CA, con el fin de que todos los ciudadanos accedan y se beneficien de la investigación científica.

Las universidades constituyen una de las instituciones que más pueden aportar a la globalización del paradigma de CA orientada al DS. Sin embargo, se necesita disponer de nuevos instrumentos prácticos para la formación permanente de los profesores universitarios en la gestión de la CCA, sustentados en bases pedagógicas sólidas, que garanticen elevadas cuotas de pertinencia, optimización e impacto en esta formación.

Se elaboró una estrategia de gestión de la formación permanente del profesor universitario en CCA orientada al DS, estructurada en tres fases: pertinencia proyectiva, optimización formativa e impacto de la profesionalización, las que orientan con efectividad la formación y desarrollo de una competencia profesional en esta gestión.

La estrategia aportada puede utilizarse en la educación superior para la formación permanente de la competencia gestión de la CCA orientada al DS, la que refleja el logro de un nivel formativo cualitativamente superior en la difusión y divulgación de la CA, como vía para satisfacer la creciente demanda de información científica asociada al DS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 249-259.
- Anglada, L., & Abadal, E. (2018). ¿Qué es la ciencia abierta? *Anuario ThinkEPI*, 12, 292-298.
- Fressoli, M., & Arza, V. (2018). Los desafíos que enfrentan las prácticas de ciencia abierta. *Teknokultura*, 15(2), 429-448.
- Gil, D., & Vilches, A. (2019). La comprensión e impulso de la sostenibilidad: un requisito imprescindible para una acción educativa y ciudadana eficaz. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(2).
- Ramírez, P.A., & Samoilovich, D. (2018). *Ciencia abierta. Reporte para tomadores de decisiones*. Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe. UNESCO. <http://forocilac.org/wp-content/uploads/2019/05/2019-PolicyPapersCILAC-CienciaAbierta-29-04-2019-Final.pdf>
- Vilches, A., & Gil, D. (2016). La Ciencia de la Sostenibilidad: una necesaria revolución científica. *Ciênc. Educ. Bauru*, 22(1), 1-6.

03

LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA: REFLEXIONES PRÁCTICAS

MOTIVATION AND LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION CLASS: PRACTICAL REFLECTIONS

Vicente Llerandi Padrón¹

E-mail: villepa1972@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5748-5756>

Yury Douglas Barrios Palacios¹

E-mail: yury.barriosp@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6759-8076>

¹Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Llerandi Padrón, V., & Barrios Palacios, Y. D. (2022). La motivación y el aprendizaje en la clase de educación física: reflexiones prácticas. *Revista Conrado*, 18(84), 30-39.

RESUMEN

Una de las problemáticas que enfrentan los profesores en la enseñanza ecuatoriana en los últimos años está relacionada con la percepción de que los estudiantes no tienen suficientes motivaciones para aprender, esta situación no escapa a la asignatura de Educación Física, desde este precepto se identificó esta problemática en estudiantes de Educación Básica Media durante la clase de Educación Física en la Academia Naval Almirante Illingworth, por lo que se realiza este trabajo que tiene como objetivo: elaborar un sistema de actividades pedagógicas para estimular la motivación hacia el aprendizaje en estudiantes de básica. El estudio parte de un diagnóstico que confirmó la problemática durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Física y se utilizan métodos empíricos tales como la observación científica, encuesta y revisión documental. Para la validación teórica de la propuesta se utilizó el método criterio de expertos y la técnica estadística Delphi el que arrojó su pertinencia y factibilidad de ser aplicada a la práctica.

Palabra claves:

Educación Física, motivación, proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

One of the problems faced by teachers in Ecuadorian education in recent years is related to the perception that students do not have enough motivation to learn, this situation does not escape the subject of Physical Education. From this premise, the research problem was identified in high school students during the Physical Education class at the Admiral Illingworth Naval Academy, thus the aim of this work is to develop a system of pedagogical activities that stimulate motivation for learning in basic students. The study is based on a diagnosis test that confirmed the problems during the teaching-learning process of Physical Education and on the use of empirical methods such as scientific observation, survey and documentary review. The theoretical validation of the proposal relied on the expert criterion method and the Delphi statistical technique, which revealed its relevance and feasibility to be applied in practice.

Key word:

Physical Education, motivation, teaching-learning process

INTRODUCCION

El debate científico acerca de la motivación en el aprendizaje ha llevado a formular diferentes teorías en las que, no solo se define qué se debe comprender por motivación, sino también se cuestiona qué factores e influencias ejerce la motivación en el aprendizaje. Aunque los psicólogos, sociólogos y pedagogos han aportado a la comprensión de este tema desde uno u otro aspecto, se coincide en que la motivación es determinante en toda actividad humana y juega un importante papel en la formación y desarrollo de la personalidad.

Y es que existe consenso en que la motivación es resultado de los aspectos internos y externos del individuo: los primeros facilitan la realización de las tareas, potencian la autodeterminación de seguir una meta, los externos funcionan como refuerzos. Esta dualidad hace de este un proceso complejo; pero, mucho más en el ámbito educativo las diferentes orientaciones motivacionales que adopta el sujeto van a tener consecuencia directa en el aprendizaje, asumiendo resultados diferentes y relevantes en el proceso.

Desde este referente la motivación es ante todo un proceso intrínseco, propio de la persona, ocurre por la interacción del individuo con el objeto de su interés o necesidad y se expresa en las sensaciones, emociones, sentimientos e ideas que incitan a la acción. Por tanto, se refiere a un estado interno de excitación de la conducta provocado por una necesidad y que produce una respuesta activa que dirige la acción hacia la satisfacción del requerimiento instigador.

Este análisis que se presenta en un estudio anterior a este Alvarado (2017), se sustenta en las aportaciones de la teoría de las necesidades, dejaron planteada que las necesidades que generan motivaciones en el desempeño estudiantil son de tres tipos: la necesidad del logro, de poder y de afiliación, las cuales son aprendidas y adquiridas a lo largo de la vida como resultado de las experiencias de cada persona:

- La necesidad de logro se reconoce como un impulso que estimula a las personas para que persigan, alcancen sus metas y puedan ascender por el camino del éxito. Por tanto, se identifica en las personas que poseen una alta necesidad de responsabilidad individual, metas desafiantes y retroalimentación del desempeño y se presentan como un deseo de consecución, superación, de rendir lo mejor y de evitar el fracaso.

En edades tempranas este tipo de motivación es posible y se observa en niños a los que se les ha ido orientando determinado tipo de actividad o aquellos que por

selección se inclinan ante determinadas acciones, en cualquier caso, la clase de educación física puede apoyarse en este tipo de motivación para potenciar o trabajar las necesidades de los estudiantes. En las edades comprendidas entre 4 y 5 años lo usual es que el estudiante no sepa porque actividad inclinarse, pero esto no tiene que convertirse en eslogan y mucho menos el docente tenga que asumirlo como un hecho, estimular al estudiante a alcanzar metas pequeñas puede ser un camino para seguir en el futuro.

- La necesidad de afiliación se presenta en personas con impulsos por establecer relaciones sociales, que gustan de ser elogiadas por sus acciones acertadas y colaborativas en el ambiente laboral o escolar. Las personas con alta necesidad de afiliación tienden a trabajar en equipo con amigos o personas conocidas, buscan en un proyecto o meta la comodidad con su equipo de trabajo y no tanto el desarrollo de la capacidad técnica e intelectual; pero, tienen dificultad para las tareas complejas.

En el caso de los estudiantes desinhibidos el número de respuestas es mayor, este tipo de niño tiende a ser activo y no sentir vergüenza ante la realización de ejercicios o actividades de forma general, este tipo de estudiante deben ser potencializados y generalmente son los que tienden a realizar de mejor manera las acciones del docente.

- Las motivaciones por necesidad de poder, describe a personas que buscan influir en los demás. Gustan de asumir el control en las situaciones que se les presenten, es decir, son individuos que buscan ocupar puestos gerenciales o bien ser los líderes de equipo en el ámbito escolar.

Este tipo de motivación pudiera considerarse la menos vista en la edad de los estudiantes que se analizan en este estudio, sin embargo, no se descarta por formar parte de las posibles formas en que un individuo puede reaccionar, en cualquier caso, el docente debe estar alerta y utilizar las bondades de la situación en busca de los mejores resultados.

Para las instituciones educativas es fundamental conocer el nivel de motivación hacia el logro que tienen los estudiantes; como punto de partida para diseñar estrategias y acciones que favorezcan el desarrollo y empleo de esta cualidad.

La investigación de López & Sánchez (2016), indica que, en el ámbito educativo, obtienen mejores resultados aquellos que presentan un nivel más elevado de motivación hacia el logro. Se sustenta así la idea al señalar que una alta motivación de logro, relacionada con las actitudes intelectuales o aptitudes personales suele ser un excelente predictor del rendimiento; por eso es necesario

incluir en el proceso de enseñanza aprendizaje, acciones para estimular el desarrollo de la motivación. En este mismo propósito, reconocen que el entrenamiento de la motivación orientada al logro, estimula la atención y provoca un aumento en el aprendizaje, al punto de confirmar que los estudiantes con bajo rendimiento, incrementan sus resultados al recibir entrenamiento en motivación hacia el logro.

Al respecto, se comprobó que las personas con elevada motivación de logro atribuyen sus éxitos, capacidades y fracasos a la falta de esfuerzo personal, lo que los hace replantear sus metas y estrategias para conseguir lo que se proponen. Por eso, a persona con motivaciones de logro aprenden rápido, aprovechan las oportunidades para desarrollar tareas únicas y desafiantes, pues tienen confianza en sí mismos y asumen la responsabilidad con disposición

Sin embargo, aun cuando se asume que la relación entre la motivación y el aprendizaje se expresa en el aprovechamiento escolar y del tiempo que para cumplimentar la tarea se tenga, y que para lograrlo es necesario atender a cinco factores: las habilidades del estudiante para aprender, la cantidad y calidad de la enseñanza, el ambiente de clases y la estimulación que reciba el estudiante.

Del Cura & Sandín (2021), amplían este particular cuando enfatiza en el alcance de la motivación a la actividad social, sobre todo cuando indica que, bajo este término, se hace referencia a los motivos como *“hechos, creencias, experiencias personales y/o estímulos que dan lugar a que la persona, de manera voluntaria, llega a interesarse por ayudar a la sociedad, siendo ésta impulsada por una conducta prosocial y altruista”*. (p.1)

Estos argumentos sustentan el consenso en que la motivación de logros de aprendizaje debe centrar la atención de pedagogos y didactas; sobre todo, porque pudiera ésta ser una vía para resolver este problema, aun cuando existe consenso que la naturaleza multifactorial que este tiene está generando una diversidad de opiniones respecto de su origen, a su clasificación, a la forma de medirlos y la forma de aplicarlos.

En efecto, Bibilon, et al. (2019), declaran que, con independencia del grupo etario, la motivación es un factor psicológico muy importante y que siempre resultará importante desarrollar estudios que confirmen y amplíen el análisis, al tiempo que pueda sentar las bases para elaborar propuestas metodológicas.

En efecto, aunque nadie pone en dudas que un estudiante motivado es capaz de aprender a pesar de las adversidades, la reflexión metodológica advierte que los resultados

que se alcancen dependen en mucho de los recursos o estrategias que utilizan los docentes en este propósito. Se explica así que, aun cuando esta es una problemática heredada del siglo XX, desde inicio del XXI, crece el interés por comprender las dinámicas entre motivación y aprendizaje, sobre todo si se tienen en cuenta que en los últimos años el vertiginoso avance del conocimiento y la tecnología está dejando una mayor relevancia en la educación, al plantear que se deberá asegurar el aprendizaje a lo largo de la vida.

La discusión acerca del tema ha dado lugar a diferentes perspectivas de análisis en las que se persigue encontrar una solución pedagógica y didáctica viable. Durante los últimos años, responder a esta exigencia devino en el cambio de los enfoques conductistas, cognitivistas de enseñanza-aprendizaje, por otros que enfatizan en el carácter constructivista, crítico y socio crítico, que han sustentado el cambio metodológico en el que se pretende guiar y facilitar a los estudiantes la apropiación y desarrollo de las herramientas para que puedan aprender y seguir aprendiendo con una valoración positiva y trascendental para la vida.

A partir del modelo constructivista de escuela y del estudio de las voces y propuestas de investigadores ecuatorianos que ponen atención en el análisis de la motivación con el aprendizaje y con el rendimiento escolar, se planteó como objetivo: elaborar un sistema de actividades pedagógicas para estimular la motivación hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Básica Media durante la clase de Educación Física en la Academia Naval Almirante Illingworth.

MATERIALES Y MÉTODOS

En este apartado y atendiendo al tipo de investigación de campo abordada por el autor en tanto se llevó a cabo la recolección de datos principalmente cualitativos encaminado a comprender, observar e interactuar en la medida de las circunstancias con los docentes y estudiantes involucrados en la investigación. Utilizando un diseño de investigación mixto ya que la interpretación de los resultados se hace indistintamente a partir de su propio alcance descriptivos en ocasiones haciendo uso de análisis cualitativos y apelando a la subjetividad que ello demanda y en otras utilizando el paquete estadísticos SPSS.

Dentro de los métodos utilizados en la investigación acción realizada por parte del autor se encuentran los métodos del nivel teórico, así como los del nivel empírico. La aplicación de los métodos empíricos se realizó durante los meses de enero y febrero del Ciclo II 2019-2020, dentro de estos últimos, se utilizó la observación científica, la

encuesta de motivación a los estudiantes y la revisión de documentos, las que se evaluaron potencialidades y necesidades del estudiante y del proceso de enseñanza durante la clase de Educación Física.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio se realiza en la Academia Naval Almirante Illingworth a una población de 96 estudiantes de 8vo año de básica, de los que fueron seleccionados en un tipo de muestreo probabilístico aleatorio simple para poblaciones finitas 93 estudiantes de los cuatro paralelos de la sesión. Como resultado de los instrumentos aplicados:

- Sobre la motivación para la práctica de los deportes colectivos el 26.8 % (25 estudiantes) plantean estar Muy motivados y el 25.8 % (24 estudiantes) se catalogan Motivados, por lo que 44 estudiantes que representan un 47,4 % están poco motivados y no motivados por su práctica en la clase de Educación Física.
- Al comprobar el nivel de motivación hacia los deportes colectivos el 45 % se orientan Muy motivados hacia el Fútbol (42 estudiantes), 6 que representa el 6.4 % hacia el Baloncesto y el resto eligen otro de tipo de deporte o actividad física relacionada con otros bloques curriculares ajenos a la práctica del deporte.
- Al constatar sobre el interés a aprender los fundamentos técnicos de los deportes estudiados en clase, solo el 37.6 % que representa a 35 estudiantes respondieron estar entre las categorías de Muy motivados y motivados, el resto que representa el 62.4 % y 58 estudiantes se muestran entre las categorías de Poco motivados y No motivados.
- La observación a clases mostró una motivación baja a la participación en los ejercicios de enseñanza de los fundamentos técnicos de los juegos deportivos o deportes colectivos al constatarse esta situación en seis de las nueve clases observadas para un 66.6 %.
- En tres clases observadas que representa el 33.3 % el profesor utilizó métodos activos para cambiar la dinámica del aprendizaje.
- La revisión documental realizada permitió constatar que en cuatro de nueve clases que representa el 44.4 % hubo deficiencias metodológicas y organizativas en la concepción de la misma.

Al hilo de estos resultados, atendiendo a los posicionamientos que ante esta situación se presentan y desde una evaluación detallada de los aspectos que son susceptibles, para estimular la motivación del estudiante por el aprendizaje, se impone una reflexión acerca de los aspectos que deberán considerarse claves para promover resolver los problemas que se enfrentan a partir de las aulas virtuales.

Como resultado de la sistematización de los análisis y el estudio de campo se propone un sistema de actividades pedagógicas para incentivar la motivación hacia el aprendizaje en las clases de Educación Física que se sustenta en objetivos y acciones para su logro y que se describe a continuación (Figura 1):

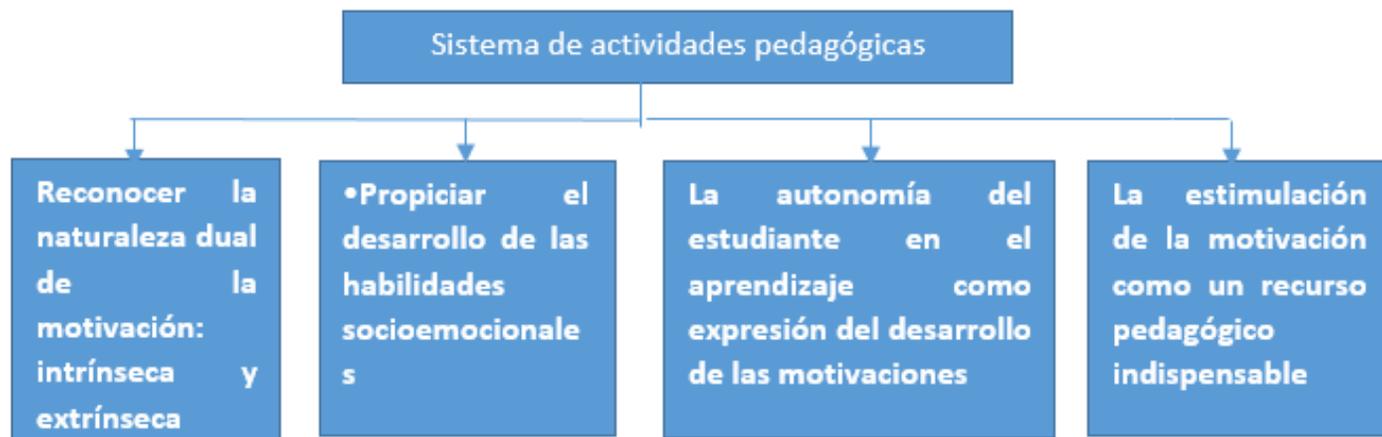


Figura 1. Sistema de actividades pedagógicas para incentivar la motivación hacia el aprendizaje en las clases de Educación Física.

Objetivo 1. Reconocer la naturaleza dual de la motivación: intrínseca y extrínseca.

Según Reeve (2013), la motivación intrínseca “*se basa en una serie de necesidades psicológicas definidas, incluyendo la causación personal, la efectividad y la curiosidad*”(p.131). Es, por lo tanto, algo que se tiene lugar de manera interna, por lo que, no necesita de la activación o influencia de un estímulo externo y se origina a partir de la gratificación que se desprende del propio cumplimiento de la conducta misma.

En otras palabras, la motivación intrínseca es aquella que emana de las necesidades internas y la satisfacción espontánea que la actividad proporciona; con la conducta motivada extrínsecamente la motivación surge de incentivos y consecuencias que se hacen contingentes al comportamiento observado.

De ahí que cuando un estudiante cuenta con la motivación intrínseca desarrolla las actividades por iniciativa propia, se implica en el conocimiento de la tarea, gestiona la información de forma significativa, realiza cambios conceptuales, tiende a ser creativo durante la ejecución, persiste en sus objetivos a pesar del fracaso; disfruta e incluso se entusiasma con lo que está haciendo, buscando oportunidades adicionales para seguir con la tarea, teniendo un alto rendimiento

Por contrario, la motivación extrínseca hace referencia a que los estímulos que el individuo recibe del exterior, y pueden presentarse como recompensas o reconocimiento y premios, entre otras. Estas, cuando son acogidas de manera significativa y positiva, dirige la atención, promueve expectativa, y crea nuevos motivos por la actividad.

En este orden hay que comprender que la motivación intrínseca cuenta con mayor ventaja que la motivación extrínseca para lograr un aprendizaje exitoso, sin embargo, ambas son necesarias aun cuando la motivación intrínseca, prescinde de todas las cosas externas, esta puede ser autosuficiente, lo que no significa que se desconozca el papel fundamental que juegan los estímulos externos, sobre todo, en el área socio emocional de la personalidad.

Teniendo en cuenta estos elementos el profesor de educación física debe partir de las ideas que mueven al estudiante, a partir de necesidades o potencialidades que se diagnostiquen del estudiante, en este caso el interés por un deporte determinado o la necesidad de un ejercicio pueden convertirse en puntos de partidas para que no solo se practique sino se profundice sobre los mismos, el interés del estudiante no puede quedar en el mero juego, sino debe partir de cómo se realiza la actividad, las técnicas necesarias para una correcta realización y en ello

se estará contribuyendo a su desarrollo no solo físico sino también intelectual. Las principales acciones pedagógicas para realizar durante la clase son:

- Utilizar en la orientación de la actividad física para el desarrollo de sus capacidades físicas los componentes relacionados con el desarrollo corpóreo, imagen personal, actitud positiva para resolver problemas de la vida cotidiana y otros vinculados al deporte en cuestión.
- Aplicar técnicas típicas del modelo de enseñanza basado en el aprendizaje significativo para incentivar las motivaciones hacia el desarrollo motriz como una motivación intrínseca importante
- Aplicar actividades con la técnica de resolución de problemas durante la clase de Educación Física
- Conducir la relación entre la educación física y el desarrollo motriz con los niveles de eficiencia física en los estudiantes.

Objetivo 2. Propiciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Es preciso identificar la motivación como uno de los pilares en que se sustentan las competencias socioemocionales; pues, junto a la empatía la autorregulación personal, las habilidades sociales y el conocimiento de sí mismo. Esta consideración explica que las acciones de educación emocional incluyan la motivación como la fuerza del optimismo, un aspecto fundamental en la autorregulación de los impulsos, la autoestima, la inhibición de pensamientos negativos.

En este sentido acerca el proceso de aprendizaje puede generar en el estudiante pensamientos, sentimientos y emociones, que terminan por generar motivación y una actitud por el aprendizaje. Por tanto, es preciso estimular pensamientos, sentimientos y actitudes positivas y significativas para el propio aprendizaje. Sin embargo, estas serán más sostenibles si, sobre todo, fortalecer la autoestima, las creencias, los valores y los principios éticos y morales del individuo.

De este modo se deberán priorizar los mecanismos para trabajar estos procesos de aprendizaje, la autoestima, habilidades para la vida. En general, hasta hace poco estos quedaban en manos de disciplinas y espacios muy específicos de atención; pero, han ganado espacio en el proceso educativo de carácter vivencial y reflexivo que puede, sin distinción, utilizarse en todos los niveles educativos con el objetivo de maximizar su impacto en el proceso de formación y desarrollo del estudiante a nivel individual y grupal, esta se identifica como una contribución

fundamental al desarrollo humano, la salud mental y de mejoramiento de la calidad de vida.

Por ello este punto resulta aspecto relevante para el docente de educación física, sin duda la autoestima de cada estudiante debe influir en su desarrollo y trabajar en ello dependerá de la metodología seguida por cada profesor, una vez diagnosticado el estudiante y ofrecidas las tareas por las que debe trabajar, deberá controlar que cada quién realice sus actividades desarrollando las habilidades necesarias y mostrándolas no solo como mera reproducción sino desde la ejemplificación de cómo ello comienza a formar parte de su modo de vida. Las principales acciones para desarrollar este objetivo en la clase son:

- Aplicar actividades que promuevan el trabajo en equipo, la ayuda mutua y la colaboración como valores importantes en la construcción de su personalidad.
- Planificar ejercicios y actividades pedagógicas que desarrollen el autoconcepto y la autovaloración sobre sus potencialidades físicas y motoras.
- Ejecutar actividades lúdicas en sus diferentes tipos que incentiven el liderazgo y el reconocimiento de líderes de grupo.
- Planificar actividades físicas y juegos que les permitan desarrollar habilidades sociales tales como comunicación dialógica, la escucha, empatía y otras.

Objetivo 3 La autonomía del estudiante en el aprendizaje como expresión del desarrollo de las motivaciones.

Comprender que el aprendizaje autónomo implica asumir la responsabilidad y que el control interno del proceso lo establece el propio sujeto que aprende, implica asumir que un estudiante autónomo es capaz de dirigir por sí mismo las actividades de enseñanza. El estudiante autónomo es aquel que es capaz de tomar iniciativas; manejar con destrezas diferentes fuentes de información; comprende y saber contrastar las informaciones y textos, se plantea y resuelve problemas, pero sobre todo se interesa y anhela conocer y profundizar en temas nuevos para transferir, extrapolar y aplicar los conocimientos a situaciones nuevas. Sin embargo, es necesario comprender que para lograr estos propósitos se precisa que los estudiantes reciban una guía apropiada.

En este sentido, los profesores deben fomentar que los estudiantes asuman su papel como aprendices autónomos y, en particular, deberán favorecer la comunicación interactiva, a partir de situaciones pedagógicas que fomenten la cooperación y donde los estudiantes comprendan su propio papel y asuman responsabilidad del mismo. Pero, lo más importante es que, bajo esta concepción, se

crean las oportunidades para que el estudiante se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje.

Es indispensable en este sentido que el estudiante sienta que la clase de educación física es el espacio para intercambiar dudas sobre la actividad o ejercicios encomendados, en la clase se viene a modelar lo aprendido y por lo tanto el profesor debe corregir los ejercicios, técnicas o secuencias de pasos que de manera autónoma el estudiante debe ir aprendiendo, el profesor debe asumir que su clase no es organizada para decir que se debe hacer sino para debatir y enriquecer los hallazgos de los estudiantes. Las principales acciones para desarrollar este objetivo en la clase son:

- Planificar actividades donde se propicie el desarrollo de la voluntad y perseverancia hacia el éxito de la actividad motora.
- Concebir ejercicios y actividades deportivas para el desarrollo de la independencia, la autodecisión y la perseverancia hacia el fin de logros deportivos.
- Propiciar el desarrollo del autodomínio de sus acciones, el equilibrio emocional y el respeto a los demás durante las actividades físico-deportivas en clase.
- Planificar ejercicios, actividades y juegos donde se respete las reglas de los deportes, normas de respeto hacia el árbitro, se propicie la no agresión verbal y física.

Objetivo 4 La estimulación de la motivación como un recurso pedagógico indispensable.

Si bien las motivaciones intrínsecas son de mucha utilidad en el aprendizaje; pues, incitan a las personas explorar, interactuar con otros y adaptarse a su entorno estas pueden estimularse al promover la curiosidad, el desarrollo de nuevas y complejas tareas o ponen a prueba y pueden llegar a mejorar su entorno. Las investigaciones internacionales desarrolladas por Ghaziani, et al. (2017), reafirman la idea de que la estimulación debe entenderse como una serie de influencias manifestadas en actividades concretas que se articulan, estructuran y provocan una reacción (interna y externa) que favorece un cambio en la apropiación de la experiencia social. Por tanto, se asocia con la intencionalidad de una o varias influencias orientadas a movilizar a la persona en función de mejorar su situación de desarrollo actual.

Desde esta consideración bajo el término estimulación, se precisa la utilización de un conjunto de técnicas que pretenden incitar, de manera deliberada, la apropiación de conocimientos, la formación de hábitos, habilidades y valores necesarios para actuar y desarrollar niveles superiores de autodeterminación al organizar el sistema de

aprendizaje, tomando en cuenta las condiciones, componentes y fines de la enseñanza. En este punto, Alfonso (2018), insiste en que, en cualquier caso, lo primero, es la determinación de las demandas y posibilidades del contexto, y en un segundo lugar se deberá secuenciar las ayudas y apoyo para aprender. Luego, los profesores deberán logra articular los objetivos de las asignatura que imparten con los objetivos personales de los estudiantes, pero, al mismo tiempo deberá lograr un clima agradable mientras enseñan de manera que los estudiantes puedan encontrar diversión mientras aprenden, pensando en los beneficios y cómo van a utilizarlos.

Es importante que, en las actividades, los profesores logren activar los conocimientos previos de sus estudiantes, se aseguren de usar un discurso jerarquizado y coherente en el que se utilicen ilustraciones y ejemplificaciones.

Además, deberán plantear metas parciales; ceder el protagonismo a los estudiantes, permitir que intervengan con espontaneidad y señalar respuestas incluso en las que no sean aceptadas todas las respuestas e ideas, aun cuando no se correspondan con sus posiciones; pues siempre puede encontrarse un aspecto positivo.

Es preciso, asegurar que se relacione el contenido de enseñanza-aprendizaje con el mundo real, dedicar tiempo para ayudar a mejorar las relaciones interpersonales, para revertir positivamente la motivación de cara a superar y seguir las indicaciones del docente.

A esta lista, se agrega la necesidad de diversificar los estímulos asociados a la orientación del proceso, el planteamiento de proyectos, actividades que promuevan las prácticas independientes, dejar planteada el camino al éxito, promover ejercicios en trabajo grupal, cooperativo, con actividades lúdicas en las que se utilizan las tecnologías; sobre todo, la introducción de videos sobre todo de lo que ellos mismos hacen; al tiempo que se evitan demasiadas evaluaciones.

En este mismo orden se deberá promover las actividades de aprendizaje individual, permitiendo que los estudiantes trabajen, solos o en un pequeño grupo, conforme a sus ritmos y condiciones; pero, de los que se trata es de ofrecer oportunidades para atender las necesidades e intereses de cada estudiante y se logre potenciar las capacidades necesarias para aprender a lo largo de la vida.

Por estas razones, es necesario, también desplegar iniciativas hacia el manejo de temas de mayor complejidad, pues esta es una vía para mantener la motivación y lograr el cumplimiento de los objetivos para la cual todo profesor deberá guiar al estudiante, actuando como motivación de logro. Al mismo tiempo, hay que mantener el entusiasmo

en el aprendizaje al referir cada vez más el significado y sentido de la actividad que se realiza, y su valor personal y profesional futuro que estos poseen de manera que los estudiantes puedan visualizar el éxito en su actividad futura cuando aprenden bien el contenido.

En este marco es puntual que los profesores refuercen la motivación por el aprendizaje a partir de los resultados que el estudiante alcance a lo largo del proceso y no solo al final. Es ineludible provocar la reflexión acerca de lo que han hecho para obtener los resultados y socializar los avances en el grupo de clase.

En resumen, las relaciones entre el desarrollo de la motivación y el aprendizaje pasan en primera instancia por la concepción que tengan los profesores al diseñar y desarrollar las actividades de enseñanza, resulta entonces una prioridad, al asumir una postura renovadora ante este tema, que se identifique la importancia que tiene otorgar relevancia a la estimulación de la autoestima, la autoconfianza, el sentimiento de posibilidades para ayudar a otros; la búsqueda de nuevos conocimientos como algo positivo y satisfactorio.

Se trata entonces de atender a dos condiciones básicas, la intencionalidad y la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera responde a armonizar el deseo y disposición de los estudiantes, por algún aspecto del aprendizaje y los objetivos que se plantean para el proceso; la segunda se enuncia a partir de las particularidades en que tiene lugar el proceso y las condiciones socio-histórica que le sirven de marco, pues estas últimas servirán de pretexto para el vínculo de los contenidos con la vida, facilitando la comprensión de la relevancia del saber que se aprende y sobre todo el compromiso que se asume con la sociedad cuando se posee conocimientos y habilidades para buscar, encontrar y solucionar problemas que afectan a las personas y a los grupos en los que se comparte la vida cotidiana.

Pero, el estudio desarrollado hasta aquí también marcó la apertura a una mejor manera de entender las propuestas didácticas que se diseñen para la práctica en el Ecuador. Por un lado, queda planteada la necesidad de profundizar como estimular la motivación de los estudiantes por el aprendizaje y, aunque no pueden ofrecerse recetas únicas, es impostergable que los profesores ajusten sus decisiones didácticas. En este caso, deben atenderse: en una primera fase del proceso se deberá estimular al estudiante a plantearse las expectativas ante lo objetivos del aprendizaje para luego, auto observarse, durante la ejecución de los ejercicios, hasta formarse un juicio sobre

sí mismo, que le permita determinar el modo de como logran los resultados y valoren el estado de satisfacción acerca de los resultados logrados.

Aun así, queda sobre la mesa de discusión, los estudios comparativos desde los que se pueda relacionar directamente, la contribución de la motivación al aprendizaje, pero atendiendo a la especificidad epistemológica de las asignaturas. Esta debería ser, con mucho, el interés que centre estudios que acerca del tema desarrollen los profesores de otras áreas en el Ecuador en los próximos años.

Según la concepción de Vázquez (2010), existe una lista de recomendaciones para desarrollar el objetivo abordado durante la clase de Educación Física y que se plantean a continuación:

- Presentar información nueva y sorprendente que despierte alta motivación al estudiante sobre todo relacionado con aspectos funcionales, técnicos y tácticos sea el caso.
- Plantear problemas e interrogantes durante las actividades físico-deportivas donde se incluyan variantes a resolver ya sean individuales o de grupo.
- Crear situaciones que permitan visualizar la relevancia de los ejercicios, sobre todo, indicar la funcionalidad de los ejercicios, su diversidad para alcanzar los resultados que se proponen.

La aplicación del Método Criterio de Expertos como recurso para la validación teórica de la propuesta se realizó con la aplicación de la técnica Delphi y el proceso de selección de los expertos, aplicación y procesamiento de los datos se detalla a continuación:

La aplicación del método criterio de expertos permitió considerar a evaluación de los objetivos y acciones del sistema de actividades pedagógicas, a partir del coeficiente de competencia de los expertos, los que realizaron aportaciones importantes para su perfeccionamiento.

La aplicación del método se realizó sobre la base de la metodología propuesta por Díaz, et al. (2020), y que en principio parte de seleccionar los expertos a partir de su Coeficiente de Competencia (K), el cual se calcula como la semi-suma del coeficiente del nivel de conocimientos sobre la propuesta que se realiza (kc), y una medida de las fuentes de argumentación (ka); o sea, $k = \frac{1}{2} (kc + ka)$.

El cálculo de kc requiere de la autoevaluación del candidato, en una escala de 0 a 10 (similar a la del Ejemplo 1). El número seleccionado se multiplica por 0,1 para obtener el valor de kc. En relación con el cálculo de ka, es necesario que el encuestado se autoevalúe, atendiendo a seis posibles fuentes de argumentación. Para ello debe completar la tabla 1 que aparece, la cual ofrece una escala tipo Likert con una medida cualitativa ordinal, en términos de Alto, Medio y Bajo.

Tabla 1. Grado de influencia de las fuentes en sus criterios.

	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizados por Ud.	,3	,2	0
Su experiencia obtenida.	,5	,4	,2
Trabajos de autores nacionales.	,05	,05	,05
Trabajos de autores extranjeros.	,05	,05	,05
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.	,05	,05	,05
Su intuición.	,05	,05	,05

Los resultados de esta metodología permitieron considerar el coeficiente de competencia (k) de 38 expertos consultados sobre el tema, los cuales fueron evaluados con la siguiente escala valorativa: Si $0.8 < K \leq 1.0$ competencia alta. Si $0.5 < K \leq 0.8$ competencia media. Si $K \leq 0.5$ competencia baja.

Se seleccionaron aquellos con un coeficiente de competencia mayor que 0.8, número indicativo de la categoría alta. Para la selección se consideraron principalmente los criterios siguientes: 1) La experiencia de trabajo en la Educación Física como docente, 2) Resultados positivos en evaluaciones de visitas a clases de Educación Física y 3) La experiencia pedagógica e investigativa en el tema del trabajo.

De un total de 38 candidatos a expertos, que se seleccionaron para la valoración del sistema de actividades, se escogieron 15, los cuales ofrecieron un grupo de valoraciones que permitieron perfeccionar la propuesta. Los 15 expertos seleccionados evaluaron los objetivos que integran el sistema de actividades con la siguiente escala: 5 (Muy adecuado), C4 (Bastante adecuado), C3 (Medianamente adecuado), C2 (Poco adecuado) y C1 (Inadecuado).

La consulta realizada ofreció los siguientes resultados (Tabla 2).

Tabla 2. Valoración de los expertos sobre el sistema de actividades pedagógicas.

CALCULO DE LOS PUNTOS DE COHORTE									
No	Características	C1	C2	C3	C4	Suma	P	N-P	JUICIO DE VALOR
1	Objetivo 1. Reconocer la naturaleza dual de la motivación: intrínseca y extrínseca	-0.84	0.62	0.84	1.50	-0.22	-0.11	-0.93	MA
2	Objetivo 2. Propiciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales	-1.11	0.25	0.84	0.84	-0.86	-0.43	-0.54	BA
3	Objetivo 3. • La autonomía del estudiante en el aprendizaje como expresión del desarrollo de las motivaciones	-0.62	0.84	1.11	1.50	0.22	0.11	-0.27	BA
4	Objetivo 4. • La estimulación de la motivación como un recurso pedagógico indispensable	-0.43	0.62	0.84	1.11	0.19	0.10	0.33	BA
Suma		-3.01	2.34	3.64	4.95	-0.67			
P. de corte		-0.75	0.59	0.91	1.24			-0.29	

En relación con el nivel de concordancia de los expertos sobre las etapas que conforman el sistema de actividades pedagógicas, se constata que sobre el Objetivo 1, existe una concordancia de los expertos al evaluarla como Muy Adecuada con un valor de $-0,93 \leq 0,75$. En lo correspondiente a los Objetivos 2, 3 y 4 del sistema de actividades pedagógicas, existió un alto nivel de concordancia de los expertos al considerarlas como Bastante Adecuadas, resultando los valores de su procesamiento entre los puntos de cohorte de $-0,75$ a $0,59$. Estos resultados permiten considerar la pertinencia del sistema de actividades pedagógicas para incentivar la motivación hacia el aprendizaje en los sujetos estudiados, y en consecuencia, su viabilidad para que sea aplicada a la práctica.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis realizado se confirmó que una alta motivación por el aprendizaje se refleja tanto en el rendimiento como en la satisfacción de los estudiantes pero al mismo tiempo es preciso considerar otros factores que influyen en este proceso tales como: el desarrollo de habilidades para el estudio, la estimulación que el profesor realice en clases, la complejidad y relevancia de la actividad que se proponga y la metodología que se utilice en el tratamiento del contenido de la asignatura, la utilización de recursos y medios, sobre todo tecnológicos y del desarrollo socioemocional del estudiante, su autoestima, autonomía y proyección de futuro.

Se propone un sistema de actividades pedagógicas para incentivar la motivación hacia el aprendizaje en la clase de Educación Física con cuatro objetivos pertinentes desde el estudio teórico, los que integran acciones didáctico-metodológicas para su instrumentación práctica. La validación teórica de la propuesta fue valorado con la aplicación del Método Criterio de Expertos y la técnica estadística Delphi en dos momentos, uno para seleccionar los expertos con un Coeficiente de competencias (k) superior o igual 0.8 y un segundo momento que permitió identificar el nivel de concordancia de los expertos sobre los cuatro (4) objetivos de la sistema, ubicándose entre los puntos de cohorte inferior a $-0,75$ y entre $-0,75$ y $0,59$, por lo que se evalúan como Muy Adecuados y Bastante Adecuados, lo que le da

pertinencia al sistema de actividades pedagógicas diseñado para su ulterior aplicación práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso García, M. (2018). *Estimulación del aprendizaje en el proceso de enseñanza de la educación inicial*. Universidad de Cienfuegos.
- Alvarado, P. (2017). *Estrategias de aprendizaje y la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de educación física de la carrera Licenciado en Cultura física y deporte*. (Tesis doctoral). Universidad de San Marcos.
- Bibilon, M., Fernández-Blanco, J., Pujol-Plana, N., Surià Sonet, S., Pujol-Puyané, M., Mercadé Fuentes, S., & Tur, J. (2019). Reversión de sobrepeso y obesidad en población infantil de Vilafranca del Penedès: Programa ACTIVA'T (2012). *Gac Sani*, *33*(2).
- Díaz-Ferrer, Y., Cruz-Ramírez, M., Pérez-Pravia, M. C., & Ortiz-Cárdenas, T. (2020). El método criterio de expertos en las investigaciones educacionales: visión desde una muestra de tesis doctorales. *Revista Cubana de Educación Superior*, *39*(1).
- Del Cura Bilbao, A., & Sandín Vázquez, M. (2021). Activos para la salud y calidad de vida en personas diagnosticadas de enfermedades mentales graves. *Gaceta Sanitaria*, *35*(5), 473-779.
- Ghaziani, E., Couppé, C., Henkel, C., Siersma, V., Søndergaard, M., Christensen, H., & Magnusson, P. (2017). Electrical somatosensory stimulation followed by motor training of the paretic upper limb in acute stroke: study protocol for a randomized controlled trial. *ClinicalTrials*, *18*(1), 1-9.
- López Fuentes, R., & Sánchez Hernandez, P. (2016). Cambios en la motivación del alumnado durante la educación inicial. *Opción*, *32*(9), 997-1006.
- Reeve, J. (2013). Cómo los estudiantes crean entornos de aprendizaje motivadores y de apoyo para ellos mismos: El concepto de participación activa. *Revista de Psicología de la Educación*, 579-595.
- Vázquez Reina, M. (2010). Las competencias básicas en educación. *Consumer*. <http://www.consumer.es/web/es/educación/extraescolar2010/03/17/191777.php>

04

LA INTERCULTURALIDAD: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO, COMUNICATIVO Y SOCIOCULTURAL

INTERCULTURALITY: A LOOK FROM THE COGNITIVE, COMMUNICATIVE AND SOCIOCULTURAL APPROACH

Andria Ismaire García Méjica¹

E-mail: andria.gm@fenhi.uh.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0112-8172>

Ileana Rosa Domínguez García²

E-mail: ileana.dominguez@ucpejv.edu.cu

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

¹ Universidad de La Habana. Cuba.

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

Cita sugerida (APA, séptima edición)

García Méjica, A. I., & Domínguez García, I. R. (2022). La interculturalidad: una mirada desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. *Revista Conrado*, 18(84), 40-48.

RESUMEN

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (ECCS) que se utiliza en Cuba para la enseñanza de la lengua, ha tenido aplicaciones en otras áreas incluso no filológicas, con resultados demostrados en investigaciones. También, en la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente del español como segunda lengua (EL2). Sus bases teóricas en Vigotsky y Van Dijk, propician el análisis de su dimensión sociocultural en la relación social e intercultural que se establece entre estudiantes extranjeros no hispanohablantes, que emplean la lengua española como instrumento de comunicación, con los nativos. Ello facilita un aprendizaje más natural y auténtico de la lengua española. Es, desde estas consideraciones, que se hace una valoración de la interculturalidad desde la dimensión sociocultural del ECCS.

Palabras clave:

Español como segunda lengua, enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, interculturalidad, sociocultural.

ABSTRACT

The cognitive, communicative and sociocultural approach (CCSA) used in Cuba for language teaching has had applications in other areas, including non-philological ones, with proven results in research and also in the teaching of foreign languages, specifically Spanish as a second language (EL2). Its theoretical basis in Vigotsky and Van Dijk, favor the analysis of its sociocultural dimension in the social and intercultural relationship established between non-Spanish speaking foreign students, who use the Spanish language as an instrument of communication, and native spanish-speaking students. This facilitates a more natural and authentic learning of the Spanish language. It is from these considerations that an assessment of interculturality is made from the sociocultural dimension of the CCSA.

Keywords:

Spanish as a second language, cognitive, communicative and sociocultural approach, interculturality, sociocultural.

INTRODUCCIÓN

La lengua es mucho más que un código abstracto y formal: constituye el medio, el reflejo y el molde de una serie de prácticas sociales y de estructuras mentales mediante las cuales se organiza nuestra identidad y nuestras relaciones con el mundo. Entre la cultura y el idioma de cada comunidad lingüística se dan unas complejas y profundas relaciones que el hablante interioriza y de las que muchas veces no es consciente.

La cultura, por tanto, mediatiza nuestras relaciones con todo lo que nos rodea, ya sean personas, ambientes. Es un filtro que se pone especialmente de manifiesto cuando los aprendices de una lengua extranjera se trasladan hasta un país donde se habla esta lengua.

Etimológicamente proviene del latín “cultus”, que significa cuidado del campo o del ganado; más tarde se atribuye también al “cultivo del espíritu”. Desde la época del iluminismo, la cultura ha sido asociada a la civilización y al progreso. Es decir, constituyen valores, actitudes, hábitos y estilos de comportamiento que la gente aprende de la comunidad a que pertenece; el conjunto de ideas colectivas acerca del porqué las cosas son como son, de cómo es la gente con diferentes características sociales, y de la forma en que actúan en diferentes situaciones.

Estos conocimientos resultan importantes para la interculturalidad (relaciones interculturales) en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Es el caso de los estudiantes no hispanohablantes de español como segunda lengua (EL2) en la Universidad de La Habana (UH), quienes ya han vencido los estudios básicos de idioma español y están insertados en el contexto universitario cursando carreras de diferentes especialidades.

Las relaciones que establecen con los nativos, obliga a actualizar su conocimiento del contexto sociocultural -en el que se habla la lengua meta-, y la capacidad para adoptar estrategias sociales apropiadas para los fines comunicativos. Ello refiere a las normas sociales y culturales.

Para el presente artículo se consultó el Council of Europe (2018), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y los aportes de las investigaciones de Padrón (2017); Byram & Masuhara (2018); Jiao, et al. (2020); Achimova, et al. (2021); Leyland & Riley (2021); Picoral, et al. (2021); Singh, et al. (2021), por su abordaje de la formación lingüística y cultural del estudiante extranjero no hispanohablante que se forma en condiciones de inmersión. La bibliografía refiere los términos de segunda lengua Padrón (2017), cuando se aprende una lengua no materna en el contexto natural, en constante exposición y

contacto con la lengua meta, por ser la lengua habitual de la sociedad en que vive. Es el término que se empleará: español como segunda lengua (EL2).

El contexto universitario es cultural en el cual se evidencian códigos no explícitos de la cultura meta que se filtran en cada acto comunicativo. Este conocimiento es importante, pues favorece la formación profesional del estudiante extranjero no hispanohablante que acude a las aulas universitarias, quien necesita del dominio del español para comprender los conocimientos académicos en los complejos textos de la carrera que estudia, y su implicación en el contendio cultural de cada carrera. A la vez, debe relacionarse con sus compañeros y profesores. La competencia intercultural, que adquiere gracias a la interacción, le ayudará a lograr este objetivo.

Para Crespo & Parra (2017); y González (2021), el aprendizaje de la lengua va unido a la apropiación de significados socioculturales, que no necesariamente se adquieren en el aula, por lo que el proceso de aprendizaje del EL2 es regulado y dirigido por el propio estudiante, impulsado por sus propios intereses, motivaciones, necesidades y voluntad de aprendizaje autónomo. El estudiante universitario no hispanohablante de primer año, una vez concluido el Curso de Acceso a la Universidad, se independiza de la clase de español para convertirse en gestor de su propio conocimiento. No es un camino fácil porque se inserta por vez primera en una carrera y comienza a recibir asignaturas del plan de estudio en idioma español, aun cuando no tiene todavía suficientemente desarrollada su competencia lingüística en EL2; pero a quien ya la situación le exige usarlo como herramienta de intercambio, comunicación y formación académica, en un contexto donde debe aprender a desenvolverse.

Los avances de las investigaciones sociolingüísticas y lingüísticas de las últimas décadas, junto con los de la psicología relacionada con el aprendizaje de lenguas extranjeras, dieron paso desde el siglo pasado a enfoques comunicativos que favorecen la interculturalidad. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (ECCS) (Roméu, 2014), que se utiliza en Cuba para la enseñanza de la lengua materna, ha tenido aplicaciones en otras áreas incluso no filológicas, con resultados demostrados en investigaciones. También, en la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente del EL2 (Cabrera, 2010; Hau, 2012; Guerrero, 2016; Padrón, 2017). Constituye enfoque empleado en la Facultad para no hispanohablantes (FENHI) de la UH, en cuyas bases teóricas se encuentran los estudios de Vigotsky (1966), sobre el papel de la actividad en la interacción, y los de Van Dijk (2010), relacionados con el discurso en las relaciones socioculturales.

Para la didáctica, esas bases teóricas constituyen referentes que permiten comprender y explicar la interculturalidad del proceso de aprendizaje del EL2 en estudiantes extranjeros no hispanohablantes, quienes interactúan directamente con nativos en un contexto universitario y social en general. Es objetivo de este trabajo, valorar la interculturalidad desde la dimensión sociocultural del ECCS y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje del EL2.

DESARROLLO

El estudiante extranjero no hispanohablante que cursa el primer año de una carrera en la educación superior cubana ya transitó por un período de aprendizaje del idioma español (Curso de Acceso a la Universidad), lo que le permite desenvolverse con determinada independencia en el contexto universitario. Sin embargo, para algunos no resulta suficiente el conocimiento y uso del idioma español aprendidos. Por esta situación, se ofrecen cursos de perfeccionamiento para utilizar e integrar esos conocimientos en recursos comunicativos que va adquiriendo en el nuevo contexto, y le permiten emplear, de manera más o menos efectiva, el idioma español como herramienta de comunicación, pensamiento e intercambio con todos los que interactúa.

Ello implica aprender del contexto universitario adonde pertenece el estudiante y vincular armónicamente los conocimientos lingüísticos y socioculturales adquiridos, con los académicos relacionados con la especialidad que cursa. La observación, el estudio sistemático, la participación en clases y la interacción con los nativos, generalmente estudiantes con los cuales desarrolla variadas actividades interactivas, comparte experiencias, horas de recreo y estudio, los ayudan a solucionar problemáticas relacionadas con la carrera y la vida social.

En este contexto los estudiantes no hispanohablantes ponen a prueba sus diferentes niveles de competencia comunicativa. Transitan por un proceso cognitivo y afectivo a través del cual se produce un doble aprendizaje: el de los contenidos académicos y el de la lengua cotidiana. Supone la adaptación a cada uno de los profesores de las asignaturas, y al contexto social, lo que puede ser un proceso largo, por los diferentes estilos de comunicación y por las complejidades de cada materia docente.

Este proceso se produce en inmersión, expuesto a la lengua española (lengua meta). Una manera efectiva desde el punto de vista comunicacional de aprender otra lengua es en el contexto natural en el que se utiliza con fines comunicativos, académicos y sociales. Esto posibilita tener contacto con el habla viva de su pueblo y, por consiguiente, aprender a utilizar discursivamente las estructuras

lingüísticas en correspondencia con los elementos socioculturales de dichas comunidades. Padrón (2017)

El estudiante no hispanohablante debe aprender estrategias para comprender y comunicarse adecuadamente, en cada situación comunicativa, siempre irreplicable. Las relaciones interculturales que establecen con otros estudiantes nativos - o extranjeros con buen dominio del idioma español-, constituyen un aspecto favorable para el logro de sus objetivos personales, académicos y sociales. El aprendizaje del EL2 tanto en el entorno formal de la clase de idioma, como en otros entornos sociales, tiene como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa para la relación intercultural en contextos disímiles.

Si se habla de interculturalidad, se habla de cultura. Se entiende por cultura al resultado de la vida humana, de la creación de valores humanos tanto materiales como espirituales. Es al mismo tiempo la actividad en la cual el ser humano asimila, se apropia, reproduce y crea valores culturales. La cultura es medida del autodesarrollo del hombre. Se considera forma de comunicación del individuo y del grupo social con el universo, viéndola como herencia, y como reaprendizaje de las profundas relaciones entre el hombre y su medio. La cultura, por tanto, marca y envuelve toda la comunicación y relaciones sociales del individuo (Colectivo de autores, 2020).

Sus dimensiones son:

- Los saberes: producto de la actividad social, material y espiritual del hombre. El conjunto de conocimientos que el ser humano acumula y forman su universo del saber, que se adquiere de la realidad exterior en la que el sujeto se desarrolla y de la realidad interior que lo caracteriza como personalidad. Comprende también los procederes, habilidades mediante las cuales el individuo manifiesta un saber hacer;
- Las normas: convenciones socioculturales adoptadas por una colectividad que regulan la conducta humana y sus manifestaciones. En lingüística, es lo que establece la comunidad como realizaciones del habla;
- Las creencias: predisposiciones que influyen en la conducta del individuo: una actitud o estado psicológico por el que nos adherimos a la verdad de un enunciado. No hay una relación directa entre la creencia sostenida por un individuo y la verdad de un enunciado, pues la creencia es una actitud subjetiva que puede basarse en razones; mientras que la verdad es una propiedad del enunciado, que puede demostrarse;
- Los valores: significado socialmente positivo que tienen para las personas, los objetos y los fenómenos de la realidad. Se incluyen los valores espirituales como expresión de ese significado en forma de ideal (conceptos del bien y del mal, de lealtad, amistad, etc);

- Las experiencias: interacción del sujeto social con el mundo exterior y resultado de esa interacción en vivencias;
- La ideología: sistema de ideas y criterios políticos, jurídicos, morales, estéticos, religiosos, filosóficos de los que el individuo hace uso, e incorpora a su experiencia para el desarrollo de su proceso creativo y de su relación con el mundo;
- Las variables lingüísticas y estilísticas: lenguajes y sus códigos, a saber: oral, escrito, pictórico, simbólico, gráfico; los registros como manifestaciones socioculturales de la lengua: habla vulgar, familiar, estándar, culta; expresadas en variantes según el uso (regionales, metalenguajes específicos, etc) que reflejan procesos sociales; los estilos lingüísticos: científico, oficial, publicitario, literario y coloquial (Colectivo de autores, 2020).

Específicamente referida a la enseñanza de ELE, sus acepciones se refieren a:

- La cultura académica, engloba las artes plásticas, la historia, la literatura, la música, etc.
- La cultura comunicativa, alude a la capacidad para adaptarse comunicativamente y adoptar el modelo comunicativo más adecuado según el contexto sociocultural. Se relaciona con el desarrollo de la competencia comunicativa, concretamente de la sociolingüística y la pragmática.
- La cultura social, que alude al conocimiento sociocultural, compartido con los hablantes de una comunidad sobre las costumbres, hábitos, comportamientos cotidianos, tradiciones, condiciones de vida, ritos, creencias y convenciones sociales.

Como afirma Espinoza (2020), *“educar para la interculturalidad es, pedagógicamente hablando, una tarea fundamentalmente lingüístico-comunicativa y cognitivo-axiológica, es decir, de comunicación e interpretación de valores”*

Aun cuando el concepto de interculturalidad suscita controvertidos debates debido a su polisemia, puede ser entendido como la interacción e intercambio entre dos o más culturas que comparten sus formas de ser en todas las manifestaciones de la vida social y natural, intercambian conocimientos, habilidades y costumbres; sin que ninguna manifieste desprecio, etnocentrismo o explotación; ni se le atribuya supremacía, que demuestre poder económico, político, ideológico, social o biológico (Espinoza, 2020).

Este investigador la define como *“un proceso dinámico, sistemático, continuo y permanente de relación, comunicación y aprendizaje mutuo, donde existe un esfuerzo colectivo por desarrollar las potencialidades de las*

personas y grupos que profesan diferentes culturas, sobre los principios de respeto, cooperación y creatividad; lo intercultural se manifiesta en el proceso de interacción de la práctica cultural y modo de vida de las personas, que se va creando mediante el diálogo y la comunicación” (Espinoza, 2020).y Por esta razón, cobra interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje de EL2 como vía para la adquisición, desarrollo y dominio de la competencia comunicativa.

Para un estudiante no hispanohablante, llegar a captar, comprender y utilizar los matices lingüísticos, es un logro de su competencia en la lengua meta. Si el ser humano se comunica como personalidad, todos los aspectos de índole subjetiva resultan decisivos en la comunicación. Este conjunto de conocimientos hacen posible la comprensión y producción de discursos. La competencia comunicativa, así vista, está integrada por otras competencias, a saber, la cultural e ideológica y la lingüística (incluye la sociolingüística), que a su vez se despliega en la pragmática y la discursiva. Influyendo en todas está la estratégica, como una especie de metacompetencia que permite la regulación y autorregulación de la comunicación (Colectivo de autores, 2020). Se revela de la siguiente manera:

- La competencia lingüística incluye los conocimientos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos y textuales.
- La competencia sociolingüística se refiere a las destrezas y a las condiciones socioculturales relacionadas con el uso de la lengua: normas de cortesía; variaciones lingüísticas diastráticas y diafásicas según la edad, sexo, clases y grupo social; los refranes, modismos y acentos de la lengua meta. El componente sociolingüístico determina toda la comunicación entre interlocutores procedentes de diferentes culturas. La competencia sociolingüística englobaría la competencia sociocultural.
- La competencia pragmática se relaciona con el uso funcional de los medios lingüísticos. Se ocupa de la realización de los actos de habla y cómo se encadenan en la conversación o en el texto, lo que se conoce también como competencia funcional. Además, esta competencia está estrechamente relacionada con la discursiva y la estratégica.
- Las competencias sociolingüística y pragmática se relacionan directamente con lo que se ha denominado el aprendizaje de la cultura comunicativa y sociocultural. La competencia intercultural abarcaría entonces ambas competencias; pero las trasciende. Estos tres aspectos se recogen en el Marco de Referencia Europeo para las lenguas (Council of Europe, 2018). Este documento puntualiza que gracias a la interculturalidad

“se puede desarrollar en quien estudia otra lengua una personalidad más rica y compleja, se mejora la capacidad de aprendizaje más allá de los de esa lengua y se abre a otras experiencias culturales” (p. 47).

Cultura y lenguaje van de la mano, y el discurso se impregna de valores que se asumen de esta relación. Significa que la competencia intercultural está compuesta por aspectos cognitivos que facilitan el logro de la competencia comunicativa. Además, de los conocimientos propiamente comunicativos: dominio del código lingüístico y del modelo comunicativo para que dos interlocutores se puedan comunicar; necesitan compartir unos mínimos conocimientos socioculturales:

- el conocimiento del mundo, que engloba las características geográficas, económicas, demográficas y políticas del país receptor, así como instituciones, organizaciones, personas y acontecimientos más relevantes;
- el conocimiento sociocultural, se refiere a las características distintivas de una sociedad: vida diaria, condiciones de vida, valores, creencias y actitudes, lenguaje corporal, convenciones sociales y comportamiento ritual;
- la conciencia intercultural, el conocimiento y la comprensión de las diferencias entre la cultura de origen y la cultura meta;

Para la competencia intercultural, Bryam & Masuhara (2018), consideran los conocimientos (*know*), las actitudes (*know how to be*), las habilidades de interpretación y relación (*know how to understand*), las habilidades de descubrimiento e interacción (*know how to learn and to do*) y la conciencia cultural crítica (*know how to engage*). Así, el estudiante que alcanza la competencia intercultural es capaz de reflexionar sobre cualquier aspecto sociocultural de la cultura meta.

Este análisis permite la comprensión de la interculturalidad que es aplicable a la enseñanza y aprendizaje del EL2. El siguiente esquema evidencia la relación horizontal que se establece necesariamente entre los saberes que conforman la competencia intercultural; asimismo, que los saberes no son solo conocimientos, sino también habilidades y estrategias para activarlos, aplicarlos y relacionarlos entre sí de un modo interdisciplinar (Figura 1).



Figura 1. Aspectos de la competencia intercultural para favorecer la competencia lingüística en L2.

Si por un lado el estudiante no hispanohablante debe conocer la cultura de acogida para comunicarse; el hablante nativo de español también debe conocer y, en parte, modificar o adaptar su comportamiento comunicativo en función de su interlocutor para facilitar ese intercambio. Es ahí donde obra la labor del profesor de EL2 y cobra importancia la interacción colectiva mediante la propia didáctica del ECCS.

El ECCS es uno de los enfoques que se aplica en la enseñanza del EL2 en la Universidad de la Habana; este enfoque parte de la concepción filosófica dialéctico-materialista acerca del lenguaje, como medio esencial de cognición, comunicación e interacción social (Roméu, 2014); esto presupone una actuación sociocultural bidireccional, natural y dinámica con fines definidos y concretos. El enfoque sustenta que la enseñanza de la lengua debe estar en función de los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados del discurso en diferentes contextos, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, lo que puede aplicarse a no hispanohablantes.

Aunque inicialmente se concibió para la enseñanza de la lengua materna, su aplicación en la enseñanza del EL2 desde la primera década del siglo XXI ha tenido reconocidos resultados científicos que se evidenciaron en investigaciones doctorales con importantes aportes, a saber:

- Cabrera (2010), valida un sistema de tareas pragmatolingüísticas para el desarrollo de la competencia comunicativa en la construcción del discurso científico-técnico de los estudiantes no hispanohablantes.
- Hau (2012), elaboró una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia cognitiva comunicativa y sociocultural en estudiantes vietnamitas.

- Guerrero (2016), trabajó el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina Gramática Española en los Cursos de Acceso a la Universidad.
- Padrón (2017), también aportó una estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la competencia auditiva en español para fines profesionales pedagógicos de los estudiantes chinos de la UCPEJV, entre otros.

En el año 2015 se elaboró el libro *La enseñanza del español como lengua extranjera desde un enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural* -ya en proceso de edición-, el cual recoge artículos relacionados con la aplicación de este enfoque en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español a no hispanohablantes en el contexto educativo, muy valiosos para aquellos que asumen el enfoque en la enseñanza del ELE o EL2. Sin embargo, aún no se ha profundizado suficientemente en la relación de este enfoque con otros aspectos importantes relacionados con este tipo de enseñanza, entre los que se encuentra la interculturalidad y cómo se favorece desde el enfoque.

Cuando Roméu (2014), hace referencia a la dimensión **sociocultural** del ECCS, se refiere al conocimiento del contexto, el rol de los participantes, su jerarquía y su ideología, sus sentimientos y emociones, así como su intención y finalidad comunicativa y la situación comunicativa en la que se produce la comunicación. Lo anterior evidencia que las relaciones e interacciones comunicativas que establece el estudiante no hispanohablante en el contexto universitario, son esencialmente interculturales.

Así lo reconoce Cabrera (2010), y lo considera fundamental para que continúe el aprendizaje de la lengua meta y, a la par, adquiera conocimientos relacionados con los de su carrera, en el intercambio con actores que integran el contexto en el que se desenvuelve: nativos, compañeros de clase o de otros niveles, profesores, trabajadores administrativos, entre otros, en una situación libre de las formalidades de una clase pura de español y rica en información cultural de Cuba, que se adquiere con la lengua en uso, de forma espontánea, directa y desprejuiciada de los propios nativos.

Para explicar entonces la relación de la dimensión sociocultural del ECCS con la interculturalidad en el aprendizaje del EL2, es necesario analizar sus bases teóricas. Van Dijk (2010), plantea que los participantes (aunque sean de culturas diferentes) son capaces de adaptar la producción y la recepción/interpretación del discurso a la situación comunicativo-interpersonal-social.

El discurso es la vía de la interacción social mediante el habla y el texto, producidos por los actores en un contexto específico. La cognición actúa como reguladora y

mediadora del discurso y la sociedad. Asimismo, es importante señalar la importancia de la actividad mental; la cual se explicita en el significado, funciones, comprensión, intenciones e intencionalidad, conocimientos, entre otros aspectos, que se evidencian en la comunicación.

La interacción entre el discurso, la cognición y la sociedad (Van Dijk, 2010) en el proceso de comunicación revela la importancia de la estructura social y la cultura en la determinación de lo que se significa y en cómo se significa. Esta apropiación convierte la cultura en cualidades personales: no es copiar la cultura que la sociedad brinda, sino criticarla y transformarla, aspecto importante para el logro de la creatividad individual y para el nivel de comunicación social. Esto revela cómo la concepción del ECCS favorece la interculturalidad desde sus tres dimensiones: la cognitiva, la comunicativa y la sociocultural, aunque es esta última la que se valora en este artículo.

La apropiación enriquecida se manifiesta en el conjunto de conceptualizaciones de los diferentes aspectos del mundo que rodean al hombre y que se actualizan en el estado de cosas al cual se hace referencia en una situación comunicativa específica. En ella se inscribe su desarrollo intelectual, que se manifiesta en la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de la historia y se expresa en su comunicación cotidiana, así como sentimientos, valoraciones, motivaciones, actitudes (Colectivo de autores, 2020).

Por tanto, se considera toda la gama de necesidades que en el orden psicosocial, cognitivo, biológico y afectivo tiene el individuo, que se concretan en el medio sociocultural y se originan por las necesidades comunicativas. Aspectos de carácter personalológico explican, por ejemplo, un estado de ánimo que se traduce, quizá, en la entonación; un punto de vista al abordar un tema; una singularidad expresiva al escoger los medios lingüísticos o una actitud ante una frase escogida. Las necesidades individuales, los propósitos y expectativas, los rasgos de la personalidad influyen en el nivel que alcanza la competencia comunicativa de un hablante, porque aunque este es un concepto abstracto y general, solo se materializa en hechos concretos y particulares en el individuo.

En la interacción que se establece entre los estudiantes no hispanohablantes y los nativos hispanohablantes media el discurso oral, como forma de uso lingüístico preferente y de interacción social, cultural o académica. Esta interacción está condicionada por el conocimiento que el estudiante haya alcanzado hasta entonces de la lengua en que se comunica para establecer las relaciones en el contexto de inmersión.

Esa interacción permite la adquisición de varios saberes simultáneamente. Para muchos estudiantes esto constituye un verdadero desafío, sobre todo para los principiantes, porque la interacción que establecen puede presentarse en distintas situaciones comunicativas que van desde los monólogos en presentaciones orales de carácter científico o investigativo, hasta los diálogos con sus compañeros nativos, debates o discusiones, con determinados actos de habla como órdenes, invitaciones, pedidos, bromas, entre otros (Sánchez, 2019).

Otra de las bases teóricas del ECCS son los estudios realizados por Vigotsky (1966) máximo representante de la escuela histórico-cultural, quien considera el lenguaje como un fenómeno social, y plantea la ...necesidad de una enseñanza vivencial, que tenga en cuenta la zona de desarrollo real y potencial del alumno y que propicie la creación de situaciones comunicativas en las que este pueda asumir roles comunicativos más complejos Vygostky (1966, p. 36). En sus ideas es posible apreciar la importancia del papel de la actividad lo que puede aplicarse a la interacción intercultural entre estudiantes no hispanohablantes, nativos y profesores para un mejor aprendizaje del EL2.

Desde una perspectiva dialéctico-materialista y marxista, Vigotsky fundamentó la formación y desarrollo integral de la personalidad del individuo gracias al vínculo social; analiza cómo el conocimiento es asimilado de manera progresiva gracias al papel de la actividad que incluye lo social. Por tanto, si el aprendizaje está mediado por la comunicación y la interacción social, constituye un acto de comunicación interpersonal e intercultural, como sucede en este aprendizaje en niveles avanzados de la Educación Superior. Detrás de la comunicación entre los individuos se encuentran los saberes significativos procedentes de otras culturas, formas de pensar, distintas experiencias, conocimientos y saberes significativos precedentes de individuos y grupos que a su vez se desarrollan en la interacción (Sánchez, 2019; Rosas, 2021).

El ECCS concibe la cultura como un sistema de signos en que la lengua tiene un papel protagónico (Roméu, 2014). Para los estudiantes no hispanohablantes, el aprendizaje del EL2 está acompañado de una necesidad cognoscitiva y presupone observación y escucha constante de las formas de expresión, en la lengua que estudia y usa en la práctica cotidiana, en contextos socioculturales determinados, para aprender a identificar y decodificar los signos que la integran y los significados, pues la lengua se basa sobre todo en el nexo asociativo entre el signo y su significado y sentidos.

La participación de los estudiantes nativos en este proceso es de una gran importancia para los estudiantes no hispanohablantes porque son facilitadores de esa comprensión y pueden verse también como mediadores culturales para el estudiante que necesita descubrir y está descubriendo significados nuevos mediante esta interacción. De esta manera, se sustenta una relación entre la dimensión sociocultural y la interculturalidad.

El ECCS tiene implicaciones específicas, cuando se aplica al proceso de aprendizaje del EL2, porque presta atención a los procesos cognitivos: la percepción, la atención, la observación, la memoria, que se relacionan con el lenguaje.

Aunque las investigaciones de Vygotsky (1966), estaban dirigidas al estudio de los niños de edades tempranas y adolescentes, sus teorías también se pueden aplicar al aprendizaje de los estudiantes no hispanohablantes que cursan carreras universitarias, pues parte de sus investigaciones se refieren al bilingüismo y plurilingüismo. Se puede hacer una analogía con el proceso de aprendizaje en que se encuentran estos estudiantes a los que hacemos referencia, porque para ellos aprender un segundo idioma significa volver a aprender a hablar, escuchar, pensar, escribir en una lengua nueva, lo cual se dificulta el proceso de aprendizaje si no media la interculturalidad.

Vygotsky consideraba que la interacción social desempeña un papel formador y constructor. Significa que lo que él denomina funciones mentales superiores (la atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas) no podrían surgir y constituirse en el proceso de desarrollo sin la contribución constructora de las interacciones sociales. Vigotsky (1966).

La teoría de lo sociocultural es otro de los aportes teóricos de Vigotsky (1966). Entre las implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky que pueden aplicarse al aprendizaje del EL2, según los investigadores cubanos ya mencionados, se encuentran:

- La teoría sociocultural intenta discernir la estrecha relación existente entre el lenguaje y la mente. Se entiende que todo aprendizaje tiene su origen en un entorno social y que el lenguaje capacita a los humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional.
- El aprendizaje es un proceso de transformación social y cognitivo que se facilita gracias a la incorporación y pertenencia e interacción del sujeto a un entorno colaborativo. Así ocurre el aprendizaje del EL2 mediante la interacción social entre actores de diferentes culturas: intercultural.

- La zona de desarrollo próximo (ZDP) de los estudiantes no hispanohablantes se beneficia de la colaboración y supervisión, tanto de profesores como de colegas favorecen y posibilitan el progreso adecuado en la formación de nuevos conocimientos del EL2.
- Las actividades que se realizan de forma compartida entre estudiantes de distintas culturas posibilitan la interiorización de las estructuras de pensamiento, del comportamiento, de la lengua y la sociedad que les rodea.
- Las normas culturales no tienen que ser aplicables de una cultura en otra si no hay aceptación o comprensión de esas normas, por lo que una de las premisas fundamentales en la interacción intercultural es el respeto y la comprensión para una convivencia armónica y fructífera.

La aplicación del enfoque permite la atención a la diversidad y, por tanto, a las individualidades. Cada estudiante no hispanohablante, aun siendo usuario independiente (nivel B1), tiene su propio ritmo para asimilar otra lengua (dada la interferencia de la lengua materna) y es usual establecer comparaciones entre la lengua materna y la que está aprendiendo para poder “reconstruir” o “construir” las ideas según la suficiencia léxica, dominio de estructuras lingüísticas y mecanismos de elaboración del discurso que posea. Así, la lengua meta está relacionada con sus peculiaridades personales, intelectuales o culturales, también sus capacidades y motivaciones.

Desde el ECCS, el profesor debe ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades del estudiante, facilitará estrategias variadas que permitan dar respuesta a las diversas motivaciones, intereses y dudas que presentan. Podrá adaptar las tareas académicas y comunicativas a las especificidades y exigencias de estos. Por ello, propone actividades de aprendizaje diferenciadas, organiza grupos de trabajo flexibles, da prioridad a unos aspectos sobre otros, profundiza en ellos y los amplía según se requiera.

Esta necesidad de atención a la diversidad del estudiantado exige asumir las diferencias en el interior del grupo de clase como formas de interacción del quehacer pedagógico. Ello supone la posibilidad de una evaluación individualizada en la que se fijan las metas que el estudiante o el grupo ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial. Esta atención permite la orientación hacia lo cognitivo-instrumental y hacia lo afectivo-emocional.

El enfoque favorece la cortesía, la empatía y el respeto. Por ello, cuando los estudiantes se encuentran en un contexto en el que sus compañeros nativos son cooperativos, esta situación favorece la confianza y la seguridad,

reduce la ansiedad y los miedos a la interacción, a preguntar dudas, a manifestarse libremente sin avergonzarse de sus posibles errores y a aceptar críticas para mejorar. Favorece actitudes positivas porque puede suceder que algunos de ellos no estén dispuestos ni entusiasmados a socializar, menos aún crear vínculos afectivos; esto es usual en estudiantes asiáticos, cuya cultura es propensa a la introspección y la no socialización; o los árabes, por poner dos ejemplos.

Asimismo, en el contexto académico, los profesores que imparten conferencias de determinada asignatura, generalmente no hacen distinción entre estudiantes nativos o no. Para todos, el ritmo, la velocidad, la dicción, la profundidad de la información y la exigencia, es la misma. Deben acostumbrarse a la manera de hablar de cada profesor, tratar de comprenderlo. Esta situación es muy compleja sobre todos para los estudiantes que se encuentran en proceso de desarrollo de la escucha activa y no han alcanzado un buen dominio de habilidades lingüísticas ni del vocabulario general y especializado.

Por todo ello, se considera que la aplicación del ECCS a la enseñanza-aprendizaje del EL2 favorece la continuidad y permanencia de los estudiantes no hispanohablantes en sus carreras, para que sigan incorporando conocimientos académicos, sociales, lingüísticos; en fin, culturales. En un contexto tan exigente como el universitario, si se tienen en cuenta estas formas de hacer, se favorece la formación humana y académica de estas personas.

CONCLUSIONES

La relación de la dimensión sociocultural del ECCS y la interculturalidad en el aprendizaje del EL2 se valora de acuerdo con las bases teóricas que sustentan el enfoque: los aportes de Van Dijk sobre discurso, cognición y sociedad, y los de Vigotsky, que nos permiten entender la importancia de la actividad en la interacción intercultural para un aprendizaje en el contexto universitario.

La interculturalidad resulta esencial para el aprendizaje del EL2. Este estudio evidencia cómo la aplicación del ECCS facilita la adaptación de los estudiantes extranjeros no hispanohablantes, al contexto universitario, lleno de retos e incertidumbres, a la vez que se aprovecha como una excelente oportunidad tanto para ellos en la profundización de sus conocimientos y usos del idioma español, como para los estudiantes nativos cubanos de practicar la solidaridad y establecer relaciones de cooperación intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achimova, A., Scontras, G., Stegemann, C., Lohmann, J., & Butz, M. (2021). Learning about others: Modeling social inference through ambiguity resolution. *Cognition*, 218. _
- Byram, M., & Masuhara, H. (2018). *Intercultural competence. Applied linguistics and materials development*. Bloomsbury.
- Cabrera, A. (2010). *Sistema de tareas pragmalingüísticas para el desarrollo de la competencia comunicativa en la construcción del discurso científico-técnico de los estudiantes no hispanohablantes de ciencias técnicas del ISPJAE*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.
- Colectivo de autores. (2020). *La comprensión de textos*. En, *Pedagogía en el aula: leer y comprender para analizar y juzgar*. Editorial Universitaria.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors. Education Department. CEFR.
- Crespo, R., & Parra, D. (2017). ¿Estudios culturales latinoamericanos? Reflexiones a partir de algunas antologías. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 64, 13-37.
- Espinoza, E. E. (2020). *Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente*. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 369-379. _
- González, A. E. (2021). *Interculturalidad como medio inclusivo*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Guayaquil. _
- Guerrero, M. (2016). *Estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina Gramática Española en el curso de Preparatoria*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.
- Jiao, L., Duan, X., Liu, C., & Chen, B. (2020). Comprehension-based language switching between newly learned languages: The role of individual differences. *Journal of Neurolinguistics*, 61, 20-29. _
- Leyland, C., & Riley, J. (2021). *Enhanced English conversations-for-learning: Constructing and using notes for deferred correction sequences*. *Linguistics and Education*, 66, 32-43.
- Padrón, L. (2017). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia auditiva en español para fines profesionales pedagógicos de los estudiantes chinos*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.
- Picoral, A., Staples, S., Macdonald, L., & Gao, J. (2021). Citation practices of L2 writers in first-year writing courses: Form, rhetorical function, and connection with pedagogical materials. *Applied Corpus Linguistics*, 1(Issue 2). _
- Roméu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona*, (58), 32-46. _
- Rosas, J. I. (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: Análisis desde un centro educativo de nivel superior. *Revista CoPaLa*, 13.
- Sánchez, L. (2019). La mediación intercultural en el aula intercultural. Universidad de Oviedo. *Boletín de ASELE*, 60, 22-35. _
- Singh, H., Bailey, F., Eppard, J., & McKeown, K. (2021). Partners in learning: ‘An exploration of multi-cultural faculty and Emirati students’ perspectives of university learning experiences’ *Learning, Culture and Social Interaction*, 31.
- Van Dijk, T. (2016). *Discurso y Contexto. Una aproximación cognitiva*. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA534956204&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00679674&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7E6cd5be8c>
- Vygotsky, S. L. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. Revolucionaria.

05

AUTOMATION OF THE PERFORMANCE INDICATORS ASSESSMENT OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS: STRUCTURAL ANALYSIS

AUTOMATIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES DE DESEMPEÑO DE TRABAJADORES DE LA CIENCIA Y PEDAGOGOS: UN ANÁLISIS ESTRUCTURAL

Maxim Sergeevich Logachev¹

E-mail: logachevmaxim@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0425-5014>

Irina Viktorovna Kulibaba¹

Email: elitprice@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8700-8763>

Sergey Vladimirovich Nazarenko²

E-mail: nazarenko.sv@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6120-163X>

Tatiana Nikolaevna Seregina²

E-mail: tnseregina@fa.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7534-3698>

Maxim Romanovich Logunov³

E-mail: LogunM@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7582-837X>

¹ Moscow Polytech University. Russian Federation.

² Financial University under the Government of the Russian Federation. Russian Federation.

³ Higher School of Economics. Moscow. Russian Federation.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Logachev, M. S., Kulibaba, I. V., Nazarenko, S. V., Seregina, T. N., & Logunov, M. R. (2022). Automation of the performance indicators assessment of scientific and pedagogical workers: structural analysis. *Revista Conrado*, 18(84), 49-57.

ABSTRACT

The article presents a study of the process of assessing the effectiveness of scientific and pedagogical workers in the educational organization of higher education. The result of such an assessment is the basis for determining the activity of teachers for a certain period and the accrual of a stimulating part of the salary. The purpose of the study is to automate the methodology for evaluating teacher performance indicators by implementing an information system. The main task of such a system should be the ability to reallocate the resources required to implement the assessment process in such a way as to reduce the burden on individual specialists and reduce the number of manual checks of individual criteria. The paper defines the features of the teacher evaluation process, the subjects, and objects involved in its implementation, as well as the mechanisms of their interaction. Based on the results obtained, models have been developed, problems have been identified, and ways to solve them have been determined. The paper presents models of processes that allow evaluating changes after the introduction of some modules of the information system.

Keywords:

Education, education management, educational organization, employee efficiency, quality system.

RESUMEN

El artículo presenta un estudio del proceso de evaluación de la efectividad de los trabajadores científicos y pedagógicos en la organización educativa de la educación superior. El resultado de tal evaluación es la base para determinar la actividad de los maestros durante un período determinado y la acumulación de una parte estimulante del salario. El propósito del estudio es automatizar la metodología para evaluar los indicadores de desempeño docente mediante la implementación de un sistema de información. La tarea principal de un sistema de este tipo debería ser la capacidad de reasignar los recursos necesarios para implementar el proceso de evaluación de tal manera que se reduzca la carga de los especialistas individuales y se reduzca el número de verificaciones manuales de los criterios individuales. El trabajo define las características del proceso de evaluación docente, los sujetos y objetos involucrados en su implementación, así como los mecanismos de su interacción. A partir de los resultados obtenidos se han desarrollado modelos, se han identificado problemas y se han determinado formas de resolverlos. El trabajo presenta modelos de procesos que permiten evaluar cambios luego de la introducción de algunos módulos del sistema de información.

Palabras clave:

Educación, gestión de la educación, organización educativa, eficiencia de los empleados, sistema de calidad.

INTRODUCTION

Modern higher education in Russia should meet international requirements and be distinguished by a qualitative approach to the learning process (Nazarenko, 2018; Borovkova, 2019). As an indicator of the quality of education, the level of competence and interest of academic staff (hereinafter referred to as ACS) can be considered. One of the approaches to evaluating this indicator is a rating system.

The use of a rating assessment of the work of ACS of an educational organization of higher education allows for a mathematically based analysis of its effectiveness for different reporting periods and is the basis for the development of a system of management actions to improve the effectiveness of its work (Borovkova, 2019).

The integral characteristic of such an assessment allows specifying the rating of objects in their ordered sequence to support the decision-making process (Logachev, et al., 2021).

Assessment of the quality of work is part of the model of state and public accreditation of Russian educational organizations. This assessment has many aspects:

- Qualification of ACS,
- participation in the training of ACS,
- development of educational and methodological and material support,
- implementation of research work,
- participation in the work of an educational organization,
- participation and preparation of winners or prize-winners of professional competitions, etc. (Borisova, 2016; Bortnikov & Logachev, 2020).

Thus, the work of the ACS is related to a special type of activity, where various options for evaluating its effectiveness, efficiency, and quality are possible. This circumstance leads to the presence of various approaches to the construction of evaluation models. Such models differ significantly from each other both in terms of methodological grounds and in terms of practical implementation procedures (Irzaev & Muradov, 2014).

The evaluation of the ACS performance is important not only for the quality of education but also for determining the incentive part of wages, which is an integral part of the wage system (Belov, 2019; Bortnikov & Logachev, 2020). There has been a system in all educational organizations for a long time, for determining the incentive part of the salary based on determining the rating of each

teacher based on the method of multidimensional analysis (Bortnikov & Logachev, 2020).

This methodology is being improved by redefining the evaluation criteria, evaluation methods, etc. The main problem is the lack of software tools that allow performing an assessment using a minimum amount of resources without reducing the quality of the results obtained (Artemenko, 2015). Digitalization of the processes of control, monitoring, accounting, and analysis of ACS activities makes it possible to combine additional data with rating assessments, which allows obtaining detailed management decisions that are adequate to practical needs (Ryabova, 2011).

MATERIALS AND METHODS

The method of structural analysis was used to conduct a study of the subject area. The structural analysis allowed transforming inaccurate knowledge about the original problem domain into accurate models that describe the subsystems of the modeled processes or objects. This allows accurately determining:

- all actors involved in the process of assessing the effectiveness of ACS.
- Key objects of both the processes themselves and external objects that affect the processes of the subject area.
- Relationships between all objects and processes.
- Methods and means of information system modeling.

Visualization of the results of the structural analysis allows specialists to identify all the ways to achieve goals (including alternative ones), establish dependencies between all objects and processes, and identify «bottlenecks» in the implementation of each of the processes (Logachev 2020ab). In this case, the «bottlenecks» are those objects or time gaps in the implementation of processes that can potentially increase the time spent working with data, their distortion, or loss. Also, the use of such models allows:

- Determining the range of employees of the organization who can or should perform functions for the implementation of the relevant processes of the subject area.
- Setting the conditions (both standard and with certain deviations) for performing functions.
- Determining the resources needed to implement the processes.
- Developing options for changing the implementation of the process to increase its efficiency in certain parameters (time, resource use, etc.).

- Identifying risks in the implementation of processes (Logachev, 2020b).

The obtained results of the structural analysis are presented in the form of the following graphical models:

- The BPMN model.** It is possible to present an algorithm for executing a process with a display of all possible conditions and events that may occur during the entire time of its implementation. Therewith, this model clearly defines all the participants responsible for performing individual tasks that are part of the process (Logachev, 2020a).
- Diagram of the internal structure of the information system.** Allows visually showing the internal structure of an information system, i.e. all its modules and other objects (for example, a database), as well as the relationship between them.
- EPC diagram.** It is used to visualize the chain of events and actions, their participants, and documents (Logachev, 2020b). The use of such a model in the study allows determining the interaction of specialists of an educational organization with the modules of the information system being developed at different stages of the implementation of the process of evaluating the effectiveness of the ACS.

RESULTS AND DISCUSSION

The organization of the process of assessing the quality of the ACS work in educational organizations was carried out by collecting documents confirming the presence of achievements, and a completed assessment sheet. In the evaluation sheet, each employee performs a self-assessment for each criterion. Then, the self-assessment is checked by the employees of the educational organization responsible for the relevant areas of activity (Vavilova & Chernousov, 2019; Galiullina, 2019). This process is automated in some educational organizations. Automation, in this case, consists of the fact that the evaluation sheet becomes electronic and the employee has the opportunity to download electronic versions of supporting documents (Logachev & Samarin, 2016). In general, this process can be represented as a BPMN model in Figure 1.

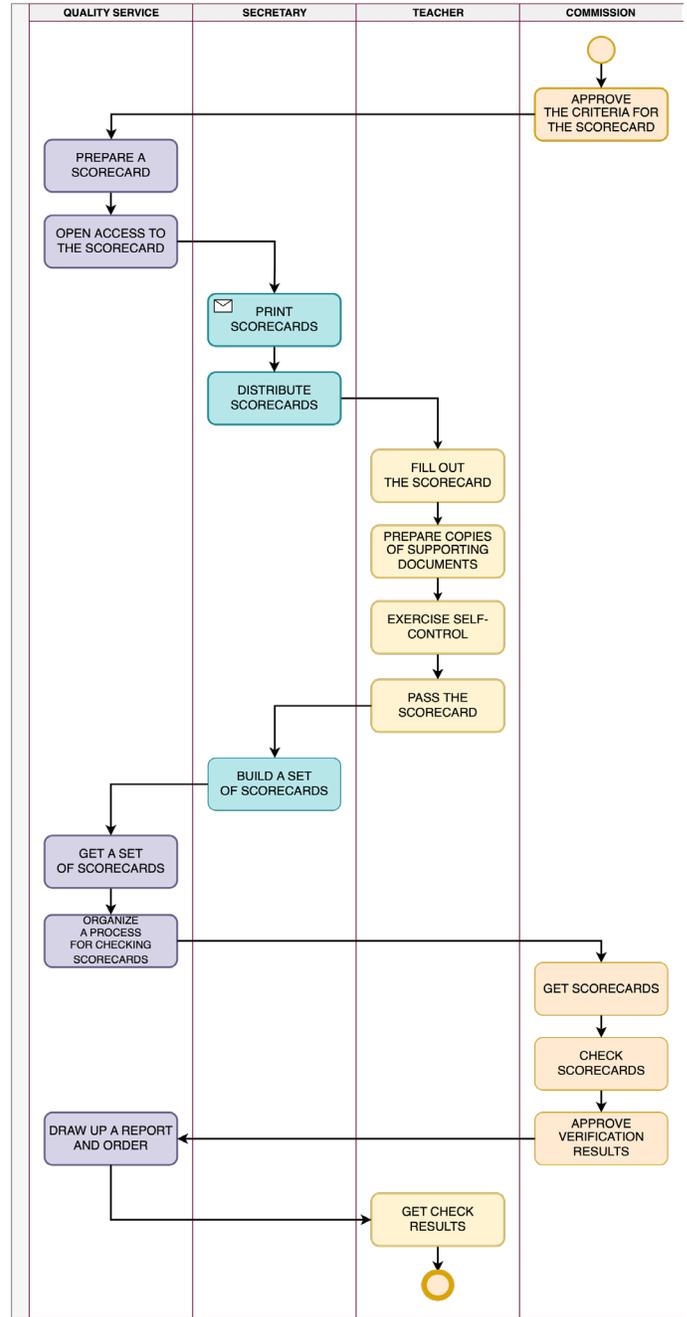


Figure 1. BPMN-diagram of the ACS rating process of an educational organization.

Source: Bortnikov &, Logachev (2020).

The result of the evaluation process is a certain amount of points that characterize the activity of the ACS for a given period.

The criteria of the evaluation list include the activity of the teacher both within the educational organization (participation in internal events) and outside it (publication activity, preparation of participants for professional skills competitions, broadcasting of pedagogical experience, reports on scientific activities, etc.) (Ivanov, 2015; Grigorash, 2019). The documents confirming the activity of the teacher include:

- Orders of the heads of the educational organization.
- Certificates (diplomas, certificates).
- Articles (or any other publications in periodical and/or non-periodical publications) published in citation databases (for example, RSCI, WebofScience, Scopus, RussianScienceCitationIndex, etc.) (Bortnikov & Logachev, 2020).

These documents are collected by the responsible employee of the organization (for example, the secretary of the structural unit) for further transmission to the quality service. If there is no quality service, then the evaluation process is supported by the staff of the methodological service (or any other service that is assigned such labor functions). Upon completion of the audit, the evaluation sheets are submitted for consideration by the commission, which shall approve the results obtained (Ryabova, 2011; Stain, 2018). Based on the results obtained, an order is formed for the payment of incentive funds to the ACS.

Thus, the following **disadvantages** can be distinguished in the system of organizing monitoring of the ACS effectiveness:

1. «Non-transparent» assessment (lack of assessment control, the biased attitude of the process subjects to the teacher being evaluated, etc.).
2. Problems of organizing the processing, storage, and transmission of information presented on paper.
3. Inefficient use of resources:
 - Material (duplication of documents on paper)
 - Temporary (increasing the time for processing evaluation sheets, creating reports, and maintaining statistics).
 - Labor (verification of criteria by visual reconciliation and digitization of results).

The use of the information system for the implementation of the process of evaluating the activities of the ACS should provide the following features:

1. **Storing accounting records.** The account of the creator of the assessment sheet criteria, teachers, and ACS is formed by integrating data from the existing system in the educational organization (for example, IDM, IAM, 1C, etc.). This creates a unified system of software products used in one educational organization and a consistent database of various documents (Logachev, et al., 2019).
2. **Intuitive and responsive interface.** This ensures a convenient and fast user interaction with the system's functionality. Also, the user should be able to customize the interface to suit their characteristics (for example, choose the color scheme, font size, etc.).
3. **Customizable evaluation sequence.** Each criterion is assigned an appropriate specialist who performs the verification. Therewith, groups of verifiers can be assigned for individual criteria. Each reviewer can only see their part of the criteria and the points awarded. This eliminates the possibility of not only a biased attitude of the examiner but also a deliberate reduction in the number of points, for example, due to a high current result (Bortnikov & Logachev, 2020).
4. **Automatic decision-making.** The system should be able to automatically add data from different sources (for example, from citation databases, reports, downloading data from systems used in an educational organization, etc.). This can be done by keywords, by executors of orders, etc. This approach would allow each teacher to confirm the matching of documents for their subsequent participation in the evaluation system.
5. **Uploading reports based on the results of the audit.** When exporting the results, it is possible to configure the parameters. This allows keeping statistics, preparing reports for creating internal local reports, etc.

The modular structure of the information system. It is a classic client-server application with the ability to use external API services (Bortnikov & Logachev, 2020; Chernyshov, 2020). Thus, the structure of the information system can be represented using the diagram in Figure 2.

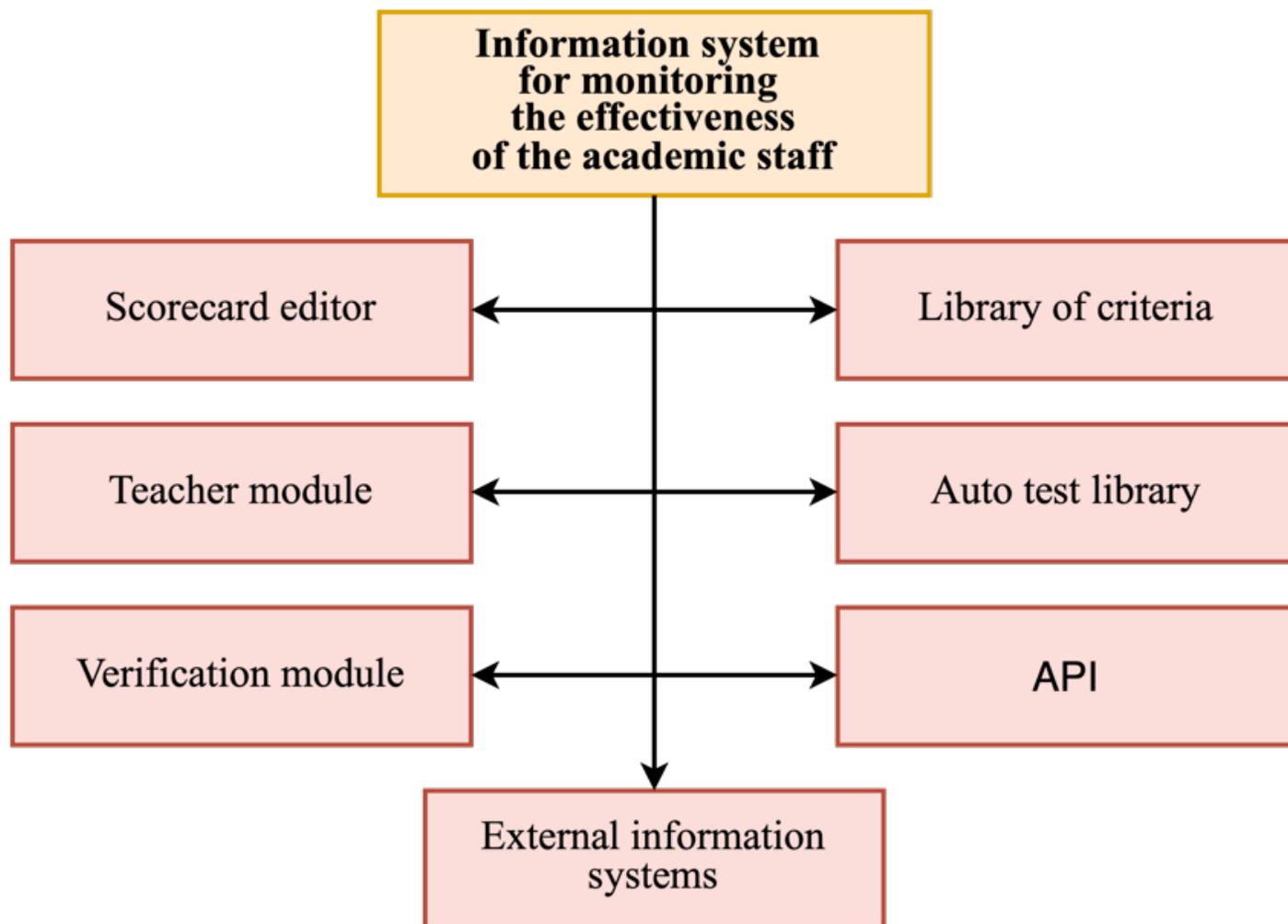


Figure 2. Structure of the information system for monitoring the effectiveness of the ACS.

The frontend includes:

- Core-functionality (filling out the evaluation sheet, evaluating criteria, exporting reports, etc.).
- A library of criteria (templates for evaluation sheet components).

The backend of the system implements algorithms for the correct operation of the information system. The API part allows for the operation of a standard test library (Bortnikov & Logachev, 2020).

Figure 3 shows an EPC diagram showing the main aspects of the implementation of the process of creating a score sheet in the information system for monitoring the effectiveness of the ACS. The EPC diagram allows comparing the funds used for the implementation of the task and the specialists whose participation is necessary for its support (Grigorash, 2019).

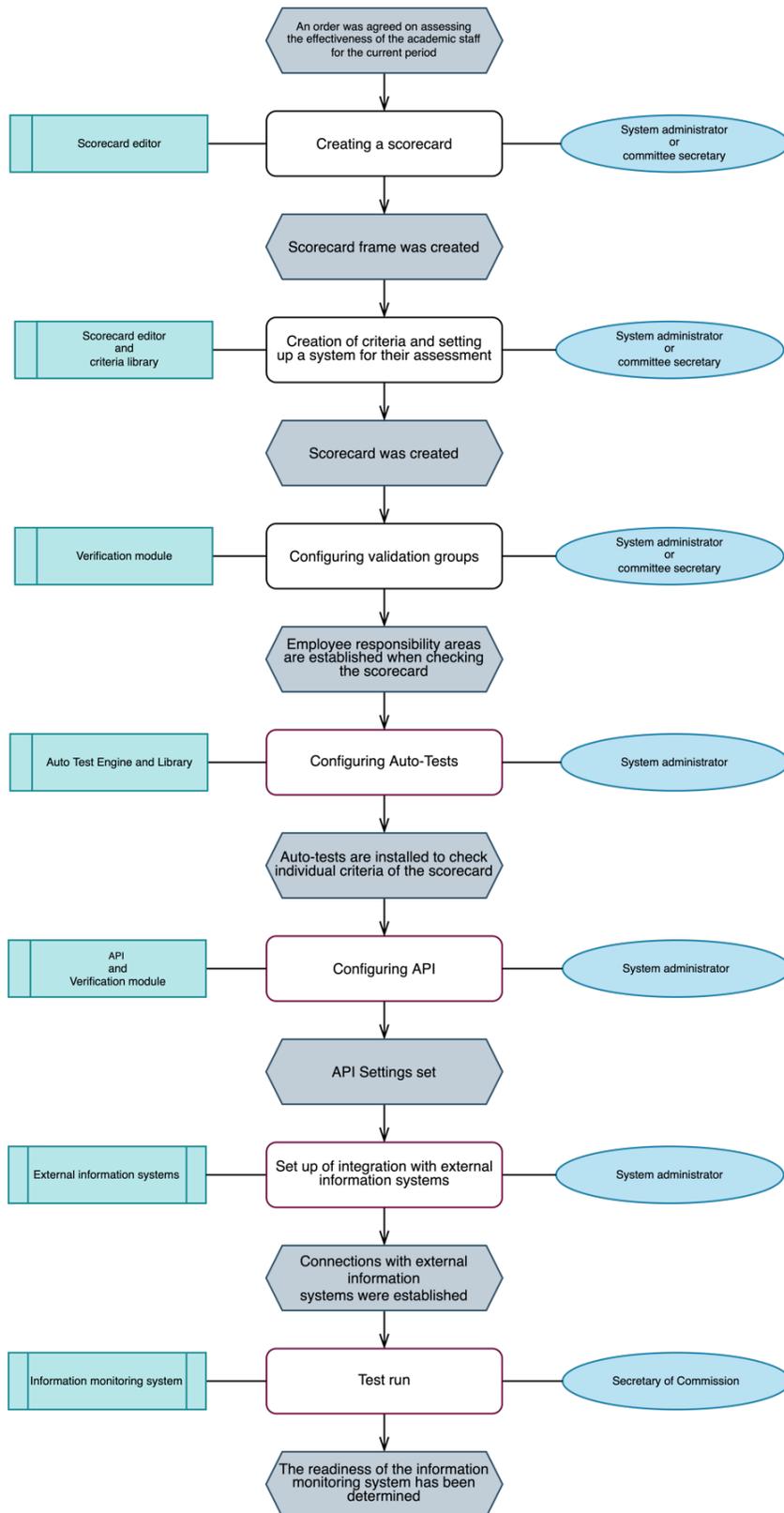


Figure 3. EPC-diagram of the evaluation sheet creation process.

The following specialists are required to implement the assessment sheet creation process:

- secretary of the commission;
- system administrator.

Interaction with the information system for monitoring the effectiveness of the ACS can be presented as shown in Figure 4.

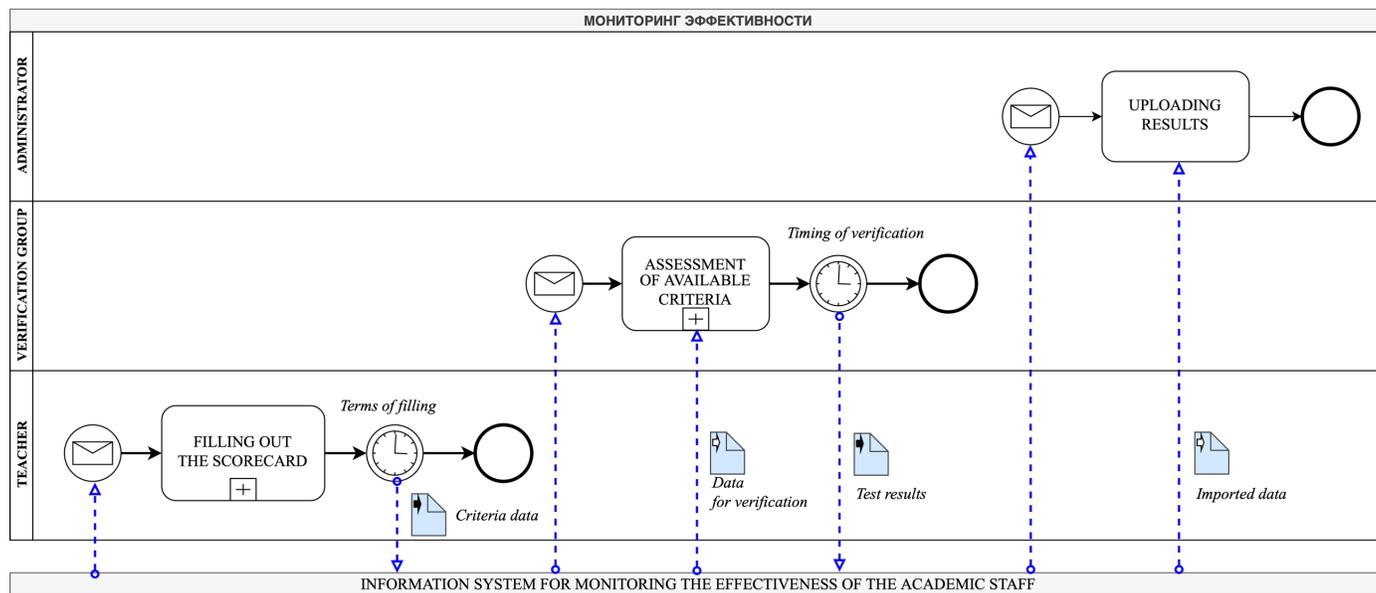


Figure 4. BPMN-diagram of interaction between the subjects of the performance monitoring process using the information system tools.

The secretary of the commission does not take part in setting up the system and his/her functions will have to be performed by the administrator. To do this, the administrator shall have all the criteria and evaluation set approved by the commission.

The success of a software product depends on how well it meets the needs of end-users as a tool for solving various tasks (Murtazina, 2019). Requirements engineering plays a key role in managing software development projects. Requirements engineering covers the extraction, analysis, specification, and validation of requirements. In most cases, the formalization of the process of working with requirements is random (Murtazina, 2019). The development of requirements for a software product that implements the evaluation of the effectiveness of the ACS is complex. This is because different educational organizations treat this process differently: different periods or quality criteria are set, the evaluation principles do not coincide, etc. The study reflects only the main processes, its objects, and subjects, which are typical for most educational organizations.

The use of an information system for the process of assessing the effectiveness of ACS solves most of the problems, but the following problems may arise (Bortnikov & Logachev, 2020):

1. Setting up individual modules of the system (for example, automatic determination of indicators) is a time-consuming process that requires a certain qualification of the specialist who performs the administration.
2. The low level of computer literacy is common among the heads of structural divisions due to their age. This may lead to a reluctance to implement or fully use software products.

CONCLUSIONS

The human resource potential of an educational organization includes training for the performance of its functions (Nazarenko, 2015). Also, the human resource potential should include a set of capabilities of the ACS in the long term,

taking into account the scientific and pedagogical qualifications, the level of motivation, practical experience, business activity, performance, and innovation of the work. All this determines the remuneration of the ACS.

The modern system of remuneration for ACS involves the creation of a rating for each teacher. The rating includes a single unified methodology with multivariate analysis. Such techniques are used in all educational organizations. Automation of the process of rating formation and monitoring according to certain indicators is obvious and indisputable. Its implementation requires a study that would show all aspects of the implementation of this process.

As a result of the work, models of the process of evaluating the effectiveness of the ACS were developed: the subjects of the process were identified, the links between them were determined, as well as the problems that may arise during its implementation.

As a solution to this problem, a model of an information system was proposed that implements the process of evaluating the activities of the ACS. The presented model of the system evaluates the activities of the ACS based on various criteria based on the requirements of both the educational organization itself and external agencies. The system assumes a combination of manual data processing and automatic verification mode. The automatic verification mode is implemented by integrating additional modules that interact with other software products used both in the educational organization itself and outside of it.

The developed model of the information system is flexible, quickly configurable, scalable, and provides a minimum of duplication of functionality with other software products used in the educational organization.

REFERENCES

- Artemenko, O.V. (2015). Avtomatizirovannaya sistema otsenki effektivnosti truda professorsko-prepodavatel'skogo sostava po publikatsionnoi aktivnosti. <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43373>
- Belov, M.V. (2019). Modeli i metody soglasovannogo upravleniya zhiznennymi tsiklami organizatsionno-tekhnicheskikh sistem. (Doctoral Thesis). Moscow.
- Borisova, E. V. (2016). Pedagogicheskii kadrovyi potentsial v aspekte innovatsionnoi kompetentnosti. Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta, 1, 90–96.
- Borovkova, G.S. (2019). Metody i algoritmy upravleniya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy vysshego obrazovaniya s pomoshchyu reitingovoi sistemy. (Doctoral Thesis). Lipetsk.
- Bortnikov, M.E., & Logachev, M.S. (2020). Avtomatizatsiya otsenki pokazatelei raboty professorsko-prepodavatel'skogo sostava. Standarty i monitoring v obrazovanii, 8(5), 26–33.
- Chernyshov, B.A. (2020). Tsentralizovannoe upravlenie vzaimodeistviem obektov organizatsionnoi sistemy na osnove optimizirovannykh modelei reitingovogo otsevivaniya. (Doctoral Thesis). Voronezh.
- Galiullina, A.F. (2019). Modeli i algoritmy intellektualnoi podderzhki prinyatiya reshenii po upravleniyu kachestvom predostavleniya gosudarstvennykh i munitsipal'nykh uslug. (Doctoral Thesis). Ufa.
- Grigorash, O.V. (2019). Otsenka effektivnosti deyatelnosti kafedry v sisteme professional'nogo obrazovaniya studentov tekhnicheskikh spetsialnostei. (Doctoral Thesis). Krasnodar.
- Irzaev, G. K., & Muradov, M.M. (2014). Avtomatizirovannaya sistema monitoringa i otsenki publikatsionnoi aktivnosti prepodavatelya kafedry vuza [An automated system for monitoring and evaluating the publication activity of the teacher of the department of the university. <http://web.snauka.ru/issues/2014/08/36567>
- Ivanov, V.A. (2015). Problemy otsenki nauchnoi deyatelnosti professorsko- prepodavatel'skogo sostava i nauchnykh rabotnikov vuza. Nauchnye i obrazovatel'nye problemy grazhdanskoi zashchity, 3, 100–104.
- Logachev, M.S. (2020a). Informatsionnye sistemy i programmirovaniye: Administrator baz dannykh. Infra-M.
- Logachev, M., Orekhovskaya, N., Seregina, T., Shishov, S., & Volvak, S. (2021). Information System for Monitoring and Managing the Quality of Educational Programs. Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 7(1).
- Logachev, M., Tkacheva, G., & Samarin, Y. (2019). Educational Program as a Tool of the Quality Management System of Vocational Education. INFRA-M.
- Logachev, M.S. (2020b). Informatsionnye sistemy i programmirovaniye: Spetsialist po informatsionnym sistemam. (Final qualifying work). Infra-M.
- Logachev, M.S., & Samarin, Yu.N. (2016). Razrabotka kriteriev dlya avtomatizirovannogo monitoringa kachestva sodержaniya normativnykh dokumentov obrazovatel'nogo protsesssa. In, Avtomatizirovannye sistemy upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo protsesssa. (Monografiya). Moscow State University of Printing Arts.

- Murtazina, M.Sh. (2019). *Intellektualnaya podderzhka prinyatiya reshenii v oblasti inzhenerii trebovaniya na osnove ontologicheskikh modelei predstavleniya znaniya*. (Doctoral Thesis). Novosibirsk.
- Nazarenko, S.V. (2015). *Sotsiologicheskii podkhod k organizatsii sotsialnogo kontrolya v sfere obrazovaniya i nauki. Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*, 3, 78-85.
- Nazarenko, S. V. (2018). *Tekhnologiya sotsialnogo kontrolya v universitetskikh obrazovatelnykh praktikakh. Pravo i obrazovanie*, 7, 73-88.
- Ryabova, T.M. (2011). *Otsenka professionalnoi deyatelnosti professorsko-prepodavatelskogo sostava vuzov v usloviyakh modernizatsii vysshego obrazovaniya*. (Doctoral Thesis). Moscow.
- Stain, D.A. (2018). *Kvalifikatsionno-orientirovannaya ekspertnaya sistema upravleniya obrazovatelnykh protsessom vuza*. (Doctoral Thesis). Chelyabinsk.
- Vavilova, E.V., & Chernousov, A.A. (2019). *Opyt razrabotki informatsionnoi sistemy reitingovaniya nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov. Otkrytoe obrazovanie*, 23, 76–85.

06

GESTIÓN DE LA SOCIALIZACIÓN ORGANIZACIONAL DE LOS DIRECTORES ESCOLARES NOVELES: FUNDAMENTOS CONCEPTUALES, ORIENTADORES Y REFERENCIALES

MANAGEMENT OF THE ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION OF NOVICE SCHOOL PRINCIPALS: CONCEPTUAL, GUIDING AND REFERENTIAL FOUNDATIONS

Alexei Romero Llorente¹

E-mail: alexeiromerollorete@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4760-2108>

Pedro Valiente Sandó²

E-mail: pedrovalientesando@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8954-3452>

José Javier Del Toro Prada²

E-mail: jdeltoroprada@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0499-6613>

¹ IPU Ángel M. Cánepa Quiala. Sagua de Holguín. Cuba.

² Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya". Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Romero Llorente, A. Valiente Sandó, P., & Del Toro Prada, J. J. (2022). Gestión de la socialización organizacional de los directores escolares noveles: fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales. *Revista Conrado*, 18(84), 58-67.

RESUMEN

Se presenta un resultado parcial de una investigación dirigida a resolver un problema relativo a insuficiencias en la aplicación con los directores escolares noveles del Sistema de Trabajo con los Cuadros del Estado y del Gobierno y sus Reservas, que afecta su estabilidad en el cargo y limita el desarrollo de sus competencias profesionales directivas. La investigación se planteó como objetivo general la elaboración de un modelo de gestión de la socialización organizacional de los directores escolares noveles, desde dicho sistema de trabajo. Se exponen los fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales que constituyen el subsistema rector del sistema modelado, que asegura su pertinencia informacional, en cuya obtención fue fundamental la aplicación de los métodos de modelación y sistémico estructural funcional. Dichos fundamentos se erigen en un marco teórico-metodológico atemperado al contexto cubano y sustentado en la experiencia internacional, desde el que se ofrecen pautas para gestionar la socialización organizacional y se propone una nueva visión de la inducción que rebasa su comprensión tradicional vinculada casi exclusivamente a la formación, y la reconoce como un proceso-marco para dicha socialización en el que deben converger, de manera integrada, los diferentes procesos que integran el sistema de trabajo con los cuadros.

Palabras clave:

Directores escolares noveles, inducción, gestión de recursos humanos, sistema de trabajo con los cuadros, socialización organizacional.

ABSTRACT

This article presents partial results of a research that was aimed at solving problems related to insufficiencies in the interconnectedness of novice school principals of the System of Work with the State and Government Directives and their Reserves, which affects their stability in the position and limits the development of their professional managerial competences. The general objective of the research was the elaboration of a management model for the organizational socialization of novice school principals, from this work system. The conceptual, guiding and referential foundations that constitute the guiding subsystem of the modeled system, which assures its informational relevance, are presented, in which the application of the modeling and functional structural systemic methods was fundamental. These foundations are erected in a theoretical-methodological framework adjusted to the Cuban context and supported by international experience, from which guidelines are offered to manage organizational socialization and a new vision of induction is proposed that goes beyond its traditional understanding linked almost exclusively to training, and recognizes it as a process-framework for such socialization in which the different processes that integrate the work system with the directives must converge, in an integrated manner.

Keywords:

Novice school principals, induction, personnel administration, work system with cadres, organizational socialization.

INTRODUCCIÓN

En el Foro Mundial sobre la Educación (Incheon, Corea del Sur, 19-22 de mayo de 2015), para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, referido a la elevación de la calidad de la educación, se delineó entre las estrategias indicativas: **“Reforzar la eficiencia y eficacia de las instituciones, la administración escolar y la gobernanza ampliando la participación... en la gestión de las escuelas”**. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 37)

En consonancia, en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, aprobados en el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba, se plantea la necesidad de **“Perfeccionar el Sistema de Trabajo con los Cuadros... y avanzar con calidad en la aplicación de los procesos que lo integran”** (Partido Comunista de Cuba, 2017). De igual modo, se llama a **“jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención del personal docente, el mejoramiento de las condiciones de trabajo”**. (Partido Comunista de Cuba, 2017)

El alcance de los propósitos planteados en estos documentos presume del mejoramiento de la gestión de los directivos en la dirección de los procesos fundamentales de las instituciones educativas y, por consiguiente, demanda de la profesionalización de los directores escolares, así como de la estabilidad de estos en el cargo, en lo que tiene un papel determinante la correcta aplicación de los procesos que integran el Sistema de Trabajo con los Cuadros del Estado y del Gobierno y sus Reservas (en lo adelante STCEGR).

Un segmento importante de los directores escolares, que reclama de una atención especial, son los que transitan por la primera etapa de su carrera directiva, que muchos especialistas denominan “novatez”, en la que se debe producir su socialización organizacional, definida por Van Maanen & Schein (1979), citados por García-Garduño, et al. (2011), como **“el proceso por medio del cual alguien adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un papel en la organización”**. (p.41).

El tema de los directores escolares noveles y el proceso de su socialización organizacional ha sido abordado por numerosos especialistas y grupos de investigación, principalmente en el extranjero. Las investigaciones de Weinstein, et al. (2016ab); Arar (2017); Slater, et al. (2019); y Sandoval-Estupiñán, et al. (2020), estudiaron la experiencia y socialización de los directores noveles y su liderazgo pedagógico. Otras indagaciones, como los de Shaw & Liang (2016); Bush (2018); Slater, et al. (2018),

aportan resultados referentes a su preparación y acompañamiento durante este período de su ejercicio profesional directivo.

Weinstein, et al. (2016ab); Carrasco, et al. (2017); Merino & Melero (2017); la Association of Washington School Principals (2019); Cheung (2019), proponen ideas y recomendaciones metodológicas para el desarrollo de programas de inducción con directores noveles.

Los principales hallazgos de estos estudios han estado referidos fundamentalmente: a la caracterización (estudios diagnósticos) de la experiencia y socialización de los directores noveles en los primeros años de la carrera directiva, atendiendo a la descripción de las actividades emprendidas, logros percibidos, problemas y dificultades enfrentadas, así como, las relaciones con el personal de la institución educativa y las transformaciones desarrolladas desde la toma de posesión del cargo; y a la formulación de propuestas de intervención para garantizar el acompañamiento durante los primeros años de los directores noveles, ponderándose principalmente los relativos al proceso de formación y desarrollo, que han tenido un crecimiento exponencial en los últimos años.

En los estudios diagnósticos se ha reconocido como necesario e importante el apoyo y el acompañamiento para la socialización de los directores escolares, muchas veces ausentes, mal concebidos o desacertados en su realización práctica. Dichos estudios han indagado, asimismo, en la cuestión concerniente a la preparación previa que reciben los nuevos directores antes de asumir el cargo, sobre lo cual es recurrente la opinión de que esta no es suficiente para responder a las dificultades enfrentadas en el cargo.

Los estudios también han identificado necesidades de formación de los directivos principiantes, los motivos principales por los que se deciden afrontar la carrera directiva escolar; así como las complejidades que implica el proceso de selección y acceso al cargo y la inserción en la institución educativa. La consideración del contexto institucional como espacio de aprendizaje ideal y la experiencia en cargos anteriores, se ponderan como factores de trascendencia para la socialización de los nuevos directores.

Los trabajos encaminados a formular propuestas de intervención para facilitar la socialización organizacional de los directores escolares noveles, reconocen a la inducción como el proceso de gestión de capital humano que se corresponde con la etapa de novatez. Según Granja & Meza (2015), citado por Aguilar-Montoya & Cubero-Alpizar (2018), el proceso de inducción **“se refiere al conjunto de actividades que se realizan dentro de la**

administración de personal con el objeto de guiar, orientar e integrar al elemento nuevo al ambiente de trabajo." Se concibe y desarrolla para ofrecer respuesta a las necesidades que genera al trabajador la inserción al campo laboral *"en cuanto a ajustarse a su rol, y a la institución en la cual se va a desempeñar"*, que presumen de un tiempo para que se adapte a su nueva condición y alcance las destrezas que el puesto requiere.

La sistematización de la experiencia precedente ha hecho evidente que, generalmente, el proceso de inducción de los directores escolares noveles se realiza de manera formal y que se dirige fundamentalmente a la formación, en detrimento de otros propósitos que persigue la socialización. En consecuencia, la inducción no logra ser pertinente e integral y no llega a concretar su finalidad de actuar como proceso que sirve de marco a la socialización y la materialización de sus objetivos.

Para asegurar la pertinencia de la formación, en la que se ha centrado el proceso de inducción, se emplean variadas fuentes de información que sirven de referentes para orientar sus objetivos y contenido. Entre las más utilizadas se encuentran el diagnóstico de necesidades y potencialidades educativas de los directores y las particularidades del contexto de las instituciones educativas. Asimismo, en menor medida, son considerados como insumos informativos para concebir la formación los que dimanar del contenido de las políticas educativas nacionales, del contenido de la actividad profesional de dirección de los directores escolares, de los modelos (perfiles) de cualidades para un desempeño ideal de los directores escolares y de la experiencia internacional en la formación de esos directivos.

Los objetivos más frecuentes a los que se han enfocado las acciones formativas se encaminan a desarrollar, en los directores escolares noveles, competencias y conocimientos básicos relativos a las políticas educativas y los procesos, funciones y roles que conciernen a su actividad profesional de dirección. Asimismo, se precisan como objetivos de las acciones formativas contenidas en programas de inducción: ofrecer metodologías para el acompañamiento a estos directivos y brindar apoyos y crear espacios para el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

La generalidad de las propuestas de formación para la socialización de los directores escolares noveles, desarrolladas como parte de actividades de inducción, pondera como factores para el éxito de dicho proceso: el reconocimiento de la institución educativa como el escenario de aprendizaje ideal; la complementación de distintos métodos de formación; el empleo de la mentoría, la

pasantía, el entrenamiento, la tutoría y el coaching como formas de organización de enseñanza aprendizaje efectivas, al estar centradas en el aprendizaje individualizado y; el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones como soporte del proceso formativo.

La sistematización realizada develó, igualmente, que son limitadas las propuestas dirigidas a potenciar la socialización organizacional de los directores escolares noveles mediante la inducción, en las que esta última sirva marco para integrar a otros procesos de gestión de capital humano y los atempere a las particularidades de esta etapa inicial de la carrera directiva.

En el caso de Cuba, han sido muy escasas las investigaciones que han tenido como objeto de estudio a los directores noveles y su socialización organizacional, las más cercanas al objeto han estado asociadas al movimiento de la Reserva Especial Pedagógica. Los resultados de un estudio diagnóstico realizado en la provincia de Holguín, que exploró el comportamiento de la gestión de la socialización organizacional de los directores escolares noveles desde el STCEGR, evidenció insuficiencias en la aplicación de las directrices establecidas en dicho sistema lo que afecta la estabilidad de esos directivos en el cargo y limita el desarrollo de las competencias profesionales para ejercerlo.

En consecuencia, para la búsqueda de una respuesta viable a la problemática detectada, se desarrolla una investigación que tiene como objetivo general la elaboración de un modelo de gestión de la socialización organizacional de los directores escolares noveles desde el STCEGR, una parte del cual, sus fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales, se da a conocer en el presente artículo.

El resultado parcial que se expone se obtuvo a partir de la aplicación de los métodos de modelación y sistémico estructural funcional, que posibilitaron determinar la estructura del modelo, de naturaleza sistémica y teórico-metodológica, en el cual los fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales de la socialización organizacional de los directores escolares noveles (en lo adelante SODEN) son el subsistema rector que asegura la pertinencia informacional del sistema, cualidad sistémica derivada de la sinergia de los elementos que lo conforman.

Los referentes teóricos y prácticos que sirven de fuente a la propuesta que se presenta se encuentran, básicamente, en:

- a. la experiencia internacional recogida en la normativa y los resultados de investigaciones sobre la etapa de novatez de los directores escolares y su socialización organizacional;

- b. las propuestas investigativas y prácticas, cubanas y de otros países, asociadas a la formación especializada de los directores escolares, más escasas para el caso de los directores noveles en el contexto nacional;
- c. las concepciones sobre la gestión de los recursos humanos, en particular las tocantes a la inducción (como proceso particular que atañe al momento del ingreso a la organización) y el enfoque de competencias y;
- d. las directrices establecidas para el STCEGR en la República de Cuba.

DESARROLLO

Los fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales de la socialización organizacional de los directores escolares noveles desde el STCEGR, que son abordados en este trabajo, son parte de una modelación teórica de mayor alcance, en la que tienen la función de explicar la gestión de dicho proceso socializador desde los componentes que aseguran su pertinencia informacional.

Los citados fundamentos se presentan organizados en tres partes. En la primera se definen los conceptos principales relativos a la gestión de la SODEN, se justifica su necesidad y se establecen las premisas que la orientan, la segunda precisa los objetivo(s) y contenido del proceso gestionado (la SODEN) y, en la tercera se presenta la competencia que debe configurarse en el director novel como consecuencia de dicha socialización organizacional.

Conceptualización de la gestión de la SODEN

Para comprender la gestión de la SODEN se requiere definir conceptos principales que le atañen, a saber: a) carrera directiva y novatez del director escolar, b) socialización organizacional del director escolar y, c) gestión de la socialización organizacional del director escolar.

La carrera directiva del director escolar se entiende como un proceso sistémico, organizado, continuo, que implica el tránsito por diferentes momentos (etapas) en el ejercicio del cargo, en el que se forman y consolidan de manera progresiva las competencias directivas que dicho ejercicio exige para un desempeño óptimo.

Se reconocen tres momentos o etapas por las que debe atravesar un director escolar en su carrera directiva:

- la etapa de novatez, que se inicia con el acceso al cargo y supone su asunción plena, con las responsabilidades, funciones y roles correspondientes;
- b) la etapa de afianzamiento, en la que se produce la consolidación y desarrollo de las competencias directivas propias del cargo y;

- c) la etapa de experticia, en la que despliega un ejercicio especializado de la labor directiva escolar.

La novatez es la etapa de la carrera directiva en la que debe lograrse la socialización organizacional para la dirección escolar. Ello supone un acompañamiento sistemático y formalizado al directivo principiante, durante el período de inducción al cargo. Aunque el tiempo que puede durar esta etapa es variable, en dependencia de las características individuales de cada director, los autores asumen que es de un año, al tomar en cuenta la experiencia nacional y de otros países.

La socialización organizacional del director escolar es entendida como el proceso de aprehensión de los rudimentos básicos para la dirección escolar y la comprensión y valoración de los elementos culturales de la institución educativa que le corresponde dirigir, que constituyen requerimientos imprescindibles para el desempeño óptimo posterior de su actividad profesional de dirección. Es, asimismo, un resultado que se expresa en la formación de una competencia específica de esta etapa de la carrera directiva: la socialización organizacional para la dirección escolar, como efecto de un proceso de apropiación (internalización) complejo, de integración holística, que tiene como contexto principal la actividad práctica, en el que adquiere conocimientos multidisciplinarios, desarrolla habilidades directivas y sociales, aprehende valores cónsonos con las exigencias ético-morales del cargo y se incentiva su motivación y compromiso para el ejercicio de la función directiva.

La gestión de la SODEN, por su parte, se entiende como un proceso sistémico, a cargo del nivel de dirección superior a quienes se subordinan estos directivos, que tiene como contenido la planificación, organización, implementación, control y evaluación de las acciones que favorecen el acceso y la asunción plena de su cargo, en las instituciones educativas donde han de ejercerlo.

Las acciones relativas a esta gestión han de enmarcarse en las diferentes esferas y procesos que conforman la actividad profesional de dirección de los directores escolares y deben tomar en cuenta las directrices concernientes al STCEGR, instituido por el Decreto Ley 13/2020 (Cuba. Consejo de Estado, 2020) y el reglamentado en el Decreto Presidencial 208/2021 (Cuba. Presidencia de la República, 2021).

Por consiguiente, la gestión de la SODEN comprende, entre otras implicaciones:

- La elaboración de un programa de inducción basado en la integración de los procesos que conforman el STCEGR, como modelo particular de gestión de recursos humanos, es decir: selección y movimiento,

reserva, ética y disciplina, preparación y superación, evaluación, atención y estimulación, y control e información de los cuadros (Cuba. Consejo de Estado, 2020).

- La creación de las condiciones organizativas, informativas y relacionales necesarias para la implementación del programa de inducción previsto.
- El despliegue de las actividades y acciones (de ejecución y regulación) encaminadas a garantizar el cumplimiento del plan de inducción elaborado.
- El desarrollo de acciones de control y evaluación que provean de la información necesaria y suficiente para retroalimentar al proceso en función de adoptar las acciones de corrección y mejora necesarias; así como para la proyección de la continuidad de la carrera profesional una vez que concluya la inducción.

La gestión de la SODEN se justifica a partir de las razones siguientes:

- La reconocida importancia de la incidencia de la gestión de los directores escolares en la estabilidad de las instituciones educativas.
- La necesidad de mejorar el acceso al cargo de los directores escolares en las instituciones educativas y de brindarles apoyo durante sus inicios, de manera que se les haga más cómodo el proceso de adaptación en el puesto y que este se produzca en el menor tiempo posible.
- La necesidad de potenciar la preparación de los directores escolares para favorecer el desarrollo de las competencias básicas que requiere este cargo para enfrentar con mayores posibilidades de éxito el ascenso y la continuidad en el puesto directivo.
- El reconocimiento de la novatez como una etapa especial en la carrera directiva de los directores escolares, en la que debe reforzarse su motivación para el cargo.

La concepción y ejecución de la gestión de la SODEN supone premisas que, en calidad de postulados teóricos generales, orientan la realización de este proceso. Como resultado del análisis epistémico realizado se asumen las siguientes:

- La consideración de la gestión de la SODEN como un proceso particular de gestión, sistémico, que propicia la articulación del conjunto de procesos y acciones que integran el STCEGR, durante la etapa inicial de su carrera directiva.
- El reconocimiento de la inducción como un proceso marco pertinente para la SODEN. Ello significa, si se toma como criterio para el análisis la relación dialéctica entre contenido y forma, considerar a la socialización organizacional como contenido y a la inducción

como forma, es decir, como su modo de expresión y existencia.

- La concepción de la inducción, asociada a la SODEN, como un proceso especial de gestión de capital humano que acompaña y optimiza el acceso y la asunción plena del cargo por los directores noveles, que se desarrolla en el contexto de la institución educativa, que está centrado en la práctica y el ejercicio diario de las funciones y roles correspondientes, y que tiene un contenido que rebasa al de la formación.
- La planeación de la inducción como un proceso en el que se complementan variadas metodologías que propician la adquisición y desarrollo de las competencias directivas del director escolar y privilegian, para el caso de las acciones formativas, formas de organización dirigidas al aprendizaje individualizado, basadas en las concepciones pedagógicas para el aprendizaje de adultos, como la mentoría.
- La comprensión de la evaluación como un proceso necesario cuya finalidad, además de valorar el desempeño profesional directivo del director novel durante el acceso y la asunción plena del cargo, se encamina, fundamentalmente, a producir información caracterizadora y valorativa sobre el cumplimiento de los objetivos de la socialización organizacional (expresados en términos de logros) y el desarrollo de las competencias directivas asociadas a estos; así como para determinar las prioridades a considerar en la proyección de la próxima etapa de la carrera profesional.

Objetivo(s) y contenido de la SODEN

Por su condición de fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales, los objetivo(s) y el contenido de la SODEN tienen la función de precisar su intencionalidad como proceso y los logros que debe evidenciar el sujeto tras su conclusión; así como delimitar las dimensiones que concretan su contenido.

La determinación de los objetivos de la SODEN no es un proceso espontáneo ni arbitrario y, por consiguiente, se ha de sustentar en fuentes de información que permiten asegurar la pertinencia del proceso. Entre las fuentes fundamentales que han de servir de referentes de orientación, en tal sentido, se encuentran: el contenido de las políticas educativas nacionales; las particularidades del contexto de las instituciones educativas; el contenido de la actividad profesional de dirección de los directores; el diagnóstico de necesidades y potencialidades educativas de los directores noveles y la modelación de cualidades para un desempeño ideal de los directores escolares. También es importante considerar la experiencia internacional y las buenas prácticas en la socialización de los directores noveles; así como, y ello es imprescindible, las

políticas establecidas para el STCEGR (Cuba. Consejo de Estado, 2020).

Los objetivos constituyen la guía de todo el proceso modelado y orientan hacia el contenido de las acciones que se habrán de ejecutar en el desarrollo del proceso de inducción. Por ello, la determinación de los objetivos como fundamento conceptual-orientador-referencial ocupa un papel rector dentro de este e influye de un modo determinante sobre el diseño del contenido y la competencia socialización organizacional para la dirección escolar, y en la modelación de los procesos en que se concreta en la práctica la SODEN.

El objetivo general de la SODEN está orientado a favorecer el acceso y asunción plena del cargo directivo y a habilitarlos para el ejercicio de su actividad profesional de dirección; así como a coadyuvar a su desempeño exitoso y competente en la dirección de la institución educativa. En consecuencia, la intencionalidad de las acciones de inducción estará orientada a lograr:

- a. el conocimiento de los postulados centrales de la política educativa y su normativa;
- b. el conocimiento de la institución educativa en la que inicia la labor directiva;
- c. el acercamiento, comprensión y valoración de la cultura de la institución educativa;
- d. el conocimiento básico de las principales esferas de actuación, procesos, funciones y roles que conforman el contenido de la actividad profesional de dirección del director escolar y;
- e. el reforzamiento de la motivación para el ejercicio del cargo.

Para delimitar las dimensiones del contenido de la SODEN se tomó como referente el objetivo general antes planteado. Por ende, fueron delimitadas cinco dimensiones de contenido:

- a. conocimiento de los postulados centrales de la política educativa y su normativa,
- b. conocimiento de la institución educativa,
- c. comprensión y valoración de la cultura de la institución educativa,
- d. conocimiento básico del contenido de la actividad profesional de dirección del director escolar y,
- e. motivación para el ejercicio del cargo.

La dimensión conocimiento de los postulados centrales de la política educativa y su normativa comprende el conocimiento y aplicación de las normas y políticas estatales que orientan el funcionamiento de la institución y la

gestión de los procesos (clave, estratégicos y de apoyo) que se desarrollan en esta. Constituyen temas focales de esta dimensión:

- a. los objetivos y prioridades del Sistema Nacional de Educación de Cuba,
- b. las bases conceptuales y el contenido del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación,
- c. las prioridades del nivel de educación al que pertenece la institución educativa que dirige,
- d. las regulaciones y directrices relativas al trabajo político ideológico y su dirección, y
- e. la preparación para la defensa en la institución educativa.

La dimensión conocimiento de la institución educativa alude a la preparación del director escolar novel para realizar la caracterización general de la institución educativa y la proyección, a partir de los resultados obtenidos, de las acciones más pertinentes que coadyuven al cumplimiento de su misión. Tiene como puntos cardinales el conocimiento y comprensión de las características fundamentales de:

- a. El contexto comunitario donde se encuentra enclavada la institución educativa y las familias de los estudiantes.
- b. La comunidad educativa (trabajadores y estudiantes).
- c. Las diferentes dependencias de la institución educativa.

La dimensión comprensión y valoración de la cultura de la institución educativa concierne a la familiarización de los directores noveles con los elementos culturales dominantes en esta, que les permita entender su funcionamiento desde una posición crítica y actuar conscientemente en su mejora cualitativa. Por consiguiente, atañe a esta dimensión un acercamiento inicial, intencionado, desde la perspectiva que supone el cargo, al conocimiento de los valores compartidos, costumbres, tradiciones y principios que conforman la cultura institucional; así como de los comportamientos y relaciones dentro de la institución (los métodos y procedimientos de trabajo, la interacción entre los miembros de la institución, las normas de relación, las conductas, los grupos).

La dimensión conocimiento básico del contenido de la actividad profesional de dirección del director escolar atañe a la familiarización con el contenido de las esferas de actuación de este directivo y los procesos que las configuran; así como de las funciones y roles que le corresponde desplegar en su realización. La aprehensión de los elementos que comprende el contenido de esta

dimensión habilita al director novel para una actuación profesional, técnicamente pertinente, en la dirección de los procesos clave, estratégicos y de apoyo de la institución educativa.

La dimensión motivación para el ejercicio del cargo tiene como contenido la incentivación de los motivos, intereses e intenciones que condicionan en los directores noveles una actuación consciente y comprometida, con altos niveles de satisfacción, en el despliegue de las funciones y roles que conciernen a su actividad profesional de dirección, y favorecen su permanencia en el cargo. Ello supone:

- a. Estimular el buen desempeño.
- b. Ofrecer oportunidades de superación y desarrollo profesional.
- c. Brindar los apoyos y acompañamientos necesarios.
- d. Facilitarles el logro de un equilibrio entre la vida laboral y social, entre otras acciones.

La competencia socialización organizacional para la dirección escolar

Como fundamento conceptual-orientador-referencial para la gestión de la SODEN, la competencia aludida define los saberes esenciales que precisan la idoneidad del director principiante para la continuidad de un tránsito exitoso en la carrera directiva; así como los criterios de su desempeño ideal competente, agrupados por elementos de competencia, atemperados al contexto cubano.

Para modelar las competencias profesionales directivas del director escolar novel, se tuvieron en cuenta los pasos siguientes:

1. Identificar la competencia y elementos de competencia.
2. Determinar los criterios de desempeño de cada elemento de competencia (Tobón, 2005).

La competencia socialización organizacional para la dirección escolar se modela como la competencia específica que deben evidenciar los directores escolares noveles, una vez que ha concluido el proceso de inducción que acompaña su acceso y asunción plena del cargo. Constituye una formación compleja y holística que se configura a partir de la integración funcional de conocimientos, habilidades y valores que se establecen y consolidan en los directores escolares noveles en su primer año en el cargo, cuyo despliegue garantiza su actuación idónea y comprometida en la dirección de la institución educativa.

La competencia socialización organizacional para la dirección escolar incluye cinco elementos de competencia (desempeños específicos que la componen): a) conocimiento de los postulados centrales de la política educativa y su normativa, b) conocimiento de la institución educativa, c) comprensión y valoración de la cultura de la institución educativa, d) conocimiento básico del contenido de la actividad profesional de dirección y, d) motivación para el ejercicio del cargo.

El elemento de competencia conocimiento de los postulados centrales de la política educativa y su normativa alude a la actuación idónea del director escolar novel en la dirección de la institución educativa, que se evidencia en la puesta en práctica de las normas y políticas estatales que orientan el funcionamiento de la institución y la gestión de los procesos que se desarrollan en esta.

La idoneidad lograda en este elemento de la competencia socialización organizacional para la dirección escolar, se revela a partir de los criterios de desempeño ideal siguientes:

- Domina el contenido de los principales documentos normativos y jurídicos del país que orientan la política educacional.
- Domina las bases conceptuales del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y los postulados fundamentales de la política educacional.
- Domina las prioridades del nivel de educación al que pertenece la institución educativa que dirige.
- Domina las normativas, funciones y procedimientos elementales para la gestión de los procesos fundamentales de la institución educativa.
- Muestra habilidad para implementar las políticas educativas nacionales en el contexto de la institución educativa.
- Muestra un comportamiento cívico ejemplar en correspondencia a las normas y principios establecidos en la política nacional.

El elemento de competencia conocimiento de la institución educativa expresa la idoneidad de la actuación del director escolar novel en la caracterización de la institución educativa y en la proyección de acciones pertinentes, a partir de sus resultados, que favorezcan el cumplimiento de su misión.

La idoneidad lograda en este elemento de la competencia socialización organizacional para la dirección escolar, se revela a partir de los criterios de desempeño ideal siguientes:

- Domina los fundamentos teóricos generales que orientan el diagnóstico y caracterización de la institución educativa.
- Demuestra dominio del objeto social de la institución educativa; así como las responsabilidades, funciones y tareas que corresponden a las dependencias que conforman su estructura.
- Planifica y organiza con efectividad el proceso de caracterización general de la institución educativa y, para ello, identifica con precisión los principales indicadores a tener en cuenta, define vías pertinentes para obtener la información requerida y garantiza los aseguramientos organizativos y logísticos necesarios.
- Involucra activamente al equipo directivo y a las organizaciones políticas y de masas de la institución educativa en el proceso caracterizador y en la toma de decisiones que le concierne.
- Evidencia capacidad para percibir, a partir de la observación, el estado de las relaciones y de los procesos de la institución educativa; así como para identificar problemas.
- Muestra destreza en el procesamiento y análisis de datos y en la obtención de información sobre las características más importantes que distinguen al colectivo estudiantil y docente, y a la institución educativa como conjunto y a su entorno, identificando fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades.
- Utiliza con efectividad la información obtenida en la toma de decisiones operativas y en la planificación institucional desde una visión proactiva.
- Domina con suficiencia las características fundamentales que distinguen al colectivo estudiantil, al personal docente, a la institución y a su entorno.

El elemento de competencia comprensión y valoración de la cultura de la institución educativa expresa el conocimiento y la capacidad del director novel para el enjuiciamiento crítico de los elementos esenciales que conforman la cultura institucional; así como sus potencialidades para actuar en su gestión, en función de la mejora escolar.

La idoneidad lograda en este elemento de la competencia socialización organizacional para la dirección escolar, se revela a partir de los criterios de desempeño ideal siguientes:

- Evidencia conocimiento de las normas, valores, tradiciones y creencias que comparten los miembros de la institución educativa.
- Muestra habilidades para percibir, a partir de la observación, las actitudes, comportamientos y relaciones predominantes en el interior de la institución educativa.

- Demuestra capacidad para identificar y valorar las percepciones que comparten los miembros de la institución sobre los objetivos y metas institucionales.
- Dispone de conocimientos y habilidades básicos para participar y cooperar en el mantenimiento y mejoramiento de la cultura institucional, prestando la debida atención a las subculturas que puedan tener presencia en la institución educativa.

El elemento de competencia conocimiento básico del contenido de la actividad profesional de dirección del director escolar evidencia la actuación apropiada del director escolar novel en la gestión de los procesos fundamentales de la institución educativa y en el despliegue de las funciones y roles asociados a ellos.

La idoneidad lograda en este elemento de la competencia socialización organizacional para la dirección escolar, se revela a partir de los criterios de desempeño ideal siguientes:

- Conoce las funciones y roles que competen a la actividad profesional de dirección del director escolar.
- Muestra conocimiento de los fundamentos de la organización escolar y habilidades elementales para la dirección del trabajo general de la escuela.
- Evidencia dominio de habilidades elementales para la dirección del trabajo con la familia, la comunidad y las organizaciones de la institución educativa y para lograr su implicación en el cumplimiento de los objetivos.
- Evidencia los conocimientos y habilidades elementales para la gestión de los recursos materiales y financieros de la institución educativa.
- Muestra habilidades básicas para la determinación de los objetivos y actividades concernientes a la labor educativa y el trabajo metodológico en la institución educativa.
- Evidencia capacidad para identificar problemas en su institución y encauzar el diseño y conducción de estrategias encaminadas a la mejora.
- Muestra habilidades básicas en el empleo de las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones para la dirección de la institución educativa.

El elemento de competencia motivación para el ejercicio del cargo revela la actuación consciente y comprometida del director escolar novel, con altos niveles de satisfacción, en el despliegue de las funciones y roles que conciernen a su actividad profesional de dirección.

La idoneidad lograda en este elemento de la competencia socialización organizacional para la dirección escolar,

se expresa a partir de los criterios de desempeño ideal siguientes:

- Muestra altos niveles de compromiso e identificación con el logro de los objetivos institucionales.
- Evidencia satisfacción e interés por continuar en el cargo.
- Revela elevados niveles de satisfacción con los estímulos recibidos, así como por los logros percibidos.
- Revela conformidad por el apoyo y el acompañamiento recibidos en la realización de su trabajo.
- Reconoce los desafíos del puesto directivo y se prepara para superarlos, manifestando sentimientos de seguridad y logro.
- Encamina sus principales esfuerzos para alcanzar los objetivos y metas de la institución educativa.
- Manifiesta sentirse seguro en el puesto directivo y cree en lo que puede ofrecer la institución educativa para su futuro profesional.

Los fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales expuestos se constituyen en basamento para la concepción procesal de la SODEN. Dicha concepción, como se señaló anteriormente, parte del reconocimiento de la inducción como proceso-marco general de su realización, en el que deben operar integradamente los procesos que conforman el STCEGR.

Lo anterior supone la identificación de las potencialidades de los procesos componentes del STCEGR, entendidas como las posibilidades y oportunidades que estos ofrecen, desde la intencionalidad que los orienta, para ser utilizadas como insumos en la definición de las acciones dirigidas a la SODEN, a partir de su contextualización a la etapa de la carrera profesional en que se encuentran.

La gestión de la SODEN, supone planear, implementar, controlar y evaluar los efectos de un programa de inducción concebido con tal fin, en un proceso que ha de transitar por un conjunto de etapas que comprenden: el diseño e inicio del proceso de inducción, el desarrollo de la mentoría y demás acciones concebidas en el programa de inducción y la conclusión del proceso de inducción. La última de las etapas tiene como centro la evaluación de los aprendizajes logrados por el director novel y los logros que evidencia en la formación de la competencia "socialización organizacional para la dirección escolar"; así como la actualización de su plan de desarrollo profesional para la continuidad de su carrera directiva.

CONCLUSIONES

El mejoramiento de la gestión de la SODEN, que representa una precondition para su optimización, no sólo tiene implicaciones prácticas sino también para la labor investigativa, los fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales de la SODEN se erigen, en tal sentido, en un marco teórico-metodológico apropiado, desde el que se ofrecen tales pautas para encauzar dicho proceso socializador, que toma en cuenta la experiencia internacional y se atempera al contexto cubano.

Los fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales de la SODEN cumplen una función teórica, a partir de la cual se definen conceptos principales relativos al proceso que se estudia (carrera directiva, novatez, SODEN y gestión de la SODEN), se argumenta su necesidad y se establecen premisas, en calidad de postulados teóricos, que sintetizan un enfoque sobre sus características esenciales, cumplen, una función orientadora-referencial, desde la que proveen información necesaria para la gestión del proceso estudiado. Son de relevancia la definición del objetivo general de la SODEN con los niveles de logro que supone su cumplimiento, la delimitación de las dimensiones del contenido de la SODEN y la descripción de la competencia socialización organizacional para la dirección escolar.

El marco teórico-metodológico para encauzar la SODEN, que fue expuesto, ofrece nuevos puntos de vista relativos a la inducción, como proceso al que se le reconocen probadas ventajas para dicha socialización en la práctica internacional.

La modelación de una alternativa teórico-metodológica contextualizada para el mejoramiento de la gestión de la SODEN supone como continuidad, bajo el sustento de los fundamentos conceptuales, orientadores y referenciales que han sido expuestos, el planteamiento de pautas específicas para la concepción y realización de la inducción, en su condición de proceso-marco de la socialización organizacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Montoya, C., & Cubero-Alpizar, C. (2018). Diagnóstico sobre los procesos de inducción al personal de enfermería en un hospital de Costa Rica. *Horizonte sanitario, 17(2)*, 141-150.
- Arar, K. (2017). How novice principals face the challenges of principalship in the arab education system in Israel. *Journal of Career Development, 20(10)*, 1-17. _

- Association of Washington School Principals. (2019). *Standards for beginning principal induction. Effective support for Washington state principals*. <http://www.awsp.org/docs/default-source/member-support-documents/principal-induction-finalrev2.pdf?sfvrsn=0>
- Bush, T. (2018). *Preparation and induction for school principals: global perspectives. (Paper intended for inclusion in the Special Edition of Management in Education)*. <https://nottingham-repository.worktribe.com/preview/921224/MiE%20PREPARATION%20AND%20INDUCTION%20PAPER%202017.pdf>
- Carrasco, A., Gajardo, J., & González, P. (2017). *La formación de directores en proceso de inducción. (Informe Técnico No. 6)*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT6_AC_L1_15-12.pdf
- Cheung, R. (2019). Innovaciones en la inducción de líderes escolares en California. En, J. Weinstein y G. Muñoz (Ed), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. (pp. 274-298). Ediciones Universidad Diego Portales. _
- Cuba. Consejo de Estado. (2020). *Decreto-Ley 13/2020. Sistema de Trabajo con los cuadros del Estado y del Gobierno y sus reservas. Gaceta Oficial No. 30 Ordinaria de 19 de marzo de 2021*. <http://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-30-ordinaria-de-2021>
- Cuba. Presidencia de la República. (2021). *Decreto presidencial 208/2021. Reglamento del sistema de trabajo con los cuadros del estado y del gobierno y sus reservas. Gaceta Oficial No. 30 Ordinaria de 19 de marzo de 2021*. <http://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-30-ordinaria-de-2021>
- García-Garduño, J. M., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30-50.
- Merino, P., & Melero, D. (2017). *Acompañando a nuevos líderes educativos. Herramientas para la mentoría a directores noveles*. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. Universidad Diego Portales. _
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo Sostenible 4*. Foro Mundial sobre la Educación. UNESCO. <https://www.gcedclearnighouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>
- Partido Comunista de Cuba. (2017). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021*. PCC.
- Sandoval-Estupiñán, L., Pineda-Báez, C., Bernal-Luque, M., & Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense De Educación*, 31(1), 117-126.
- Shaw, D. A., & Liang, J. (2016). Embracing new realities: professional growth for new principals and mentors. *Educational Considerations*, 43(3), 10-17. _
- Slater, C. L., García, J. M., & Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, 20(10), 1-9. _
- Slater, C. L., García, J. M., & Mentz, K. (2019). *Liderazgo en los directivos principiantes: hallazgos de un estudio internacional comparado*. En, J. Weinstein, & G. Muñoz (Ed), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. (pp. 299-322). Universidad Diego Portales.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (2.ª ed.)*. ECOE Ediciones.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., & Fernández, J. (2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 44(1), 12-45. _
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C., & Fernández, M. (2016). *El primer año de los directores novatos. Orientaciones para un programa de inducción profesional. (Proyecto FONIDE No. 911418)*. Universidad Diego Portales. _

07

EL DESARROLLO HUMANO EN TIEMPOS DE COVID-19

HUMAN DEVELOPMENT IN TIMES OF COVID-19

Yaima Beatriz Tabares Cruz¹

E-mail: ytabaresc@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3564-1724>

Katiuska Mederos Mollineda¹

E-mail: kmederosm@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8483-9580>

¹Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Tabares Cruz, Y. B., & Mederos Mollineda, K. (2022). El desarrollo humano en tiempos de Covid-19. *Revista Conrado*, 18(84), 68-73.

RESUMEN

Acercarnos a la problemática del desarrollo humano y sus características, es tener en cuenta aspectos fundamentales que marcan crecimiento como son la salud, la educación y las condiciones de vida, los que actualmente se han visto afectados a nivel mundial dado el impacto de la Covid-19 y como ha advertido el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sus efectos amenazan con un retroceso y en consecuencia afecta la tendencia del desarrollo. El retroceso en las mencionadas esferas se presenta actualmente en casi todos los países y todas las regiones del mundo, pero los mayores estragos se aprecian en los países en desarrollo, por razones obvias. Las razones antes expuestas motivan este estudio con el fin de identificar las características del desarrollo humano como proceso vital de la humanidad y su riesgo en período de Covid-19.

Palabras clave:

Desarrollo humano; salud, educación, condiciones de vida, Covid-19.

ABSTRACT

To approach the problem of human development and its characteristics is to take into account fundamental aspects that characterize growth, such as health, education and living conditions, which have currently been affected worldwide due to the impact of Covid-19 and, as the United Nations Development Program (UNDP) has warned, its effects threaten a setback and consequently affect development. The setback in the aforementioned areas is currently present in almost every country and region of the world, but the greatest devastation is seen in developing countries, for obvious reasons. The above reasons motivated this study, which aims to identify the characteristics of human development as a vital process of humanity and its risks during the Covid-19 period.

Keywords:

Human development; health, education, living conditions, Covid-19.

INTRODUCCIÓN

La problemática del desarrollo humano es asumida como un proceso que pone de manifiesto la evolución de las personas a partir de que sus potencialidades se desarrollan y consecuentemente incide en el desarrollo social por cuanto mejoran las condiciones de vida, pero para lograrlo es imprescindible un incremento de los bienes materiales y espirituales necesarios que satisfagan sus necesidades fundamentales y se refleje en la calidad de vida y además, de la garantía de un contexto en el que se respeten los derechos humanos de todos los ciudadanos.

En la medida en que la función del desarrollo humano, consistente en desarrollar las capacidades y potencialidades de los seres humanos se logra, aumentan sus facultades y puede lograrse un mayor disfrute de libertades como derecho de todos.

La concepción planteada se ha visto impactada por la pandemia generada por el virus SARS- COV-2, se experimentan afectaciones en esferas esenciales del desarrollo humano en los diversos países que componen el planeta independientemente del nivel de desarrollo socioeconómico alcanzado por ellos, lo que constituye una preocupación para el desarrollo de la sociedad contemporánea.

Las razones antes expuestas motivan este estudio con el fin de identificar las características del desarrollo humano como proceso vital de la humanidad y su riesgo en período de Covid-19.

MATERIALES Y MÉTODOS

Según Delval (1998), *“el estudio del desarrollo humano es relativamente reciente, y aunque puedan rastrearse sus orígenes desde la antigüedad, como siempre sucede, apenas cuenta con un siglo de existencia como objeto de una disciplina específica”*. (p.57)

En la medida en que se aprecia mejoría integral de las circunstancias en que viven los miembros de una sociedad, a partir del desarrollo económico de ésta, se puede hablar del proceso denominado *desarrollo humano*.

Señala Rosales (2017), que *“el desarrollo humano es un proceso inacabado y pertinente en el ciclo de vida de las personas”*. (p. 66)

Desde la visión de Clark (2017), *“el desarrollo humano ha enriquecido las vidas humanas, aunque lamentablemente no siempre en la misma medida y, lo que es aún peor, no todas las vidas”* (p.1), por cuanto no se ha garantizado que todos los seres humanos dispongan de los bienes necesarios para satisfacer sus demandas vitales, que puedan acceder a servicios imprescindibles como son la educación y la salud, que puedan

gozar de determinado grado de seguridad social, entre otros aspectos que resultan determinantes para lograr un desarrollo pleno.

De lo anterior se desprende que constituya un fin básico del desarrollo humano, generar las situaciones favorables que permitan a los individuos disponer de todas las coyunturas que generen crecimiento, como pueden ser la educación, la salud, el trabajo, y el crecimiento económico que le permitan el desarrollo de sus competencias y el logro de sus expectativas de vida.

Desde este enfoque existe una estrecha relación entre desarrollo humano y calidad de vida, porque sobrepasa los límites y enfoques económicos, significa desarrollo de destrezas y capacidades, participación en la vida social, disfrute de los derechos humanos y derecho a una vida digna. Su atención se centra en el desarrollo de los recursos humanos como tesoro fundamental de una nación, lo que explica que la Organización de las Naciones Unidas (2015), lo haya planteado como una de las metas del milenio y en la Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobada en el 2015 y se enfatice, como se refleja en sus diecisiete objetivos, en acciones que conducen al desarrollo humano y que cada gobierno deberá tener en cuenta en la materialización de sus políticas.

Como indica Padilla (2020), *“el desarrollo humano traspasa las fronteras de la economía hacia otros campos como el de la psicología o incluso la medicina”*. (p.2)

Esta concepción conduce a pensar que es un proceso visto como el estudio científico de las transformaciones que se operan tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, así como en la estabilidad de la personalidad donde se incluye lo conductual, a lo largo del ciclo vital humano, por estas razones hablamos de sus características y generalidades.

Este es un proceso que se caracteriza por ser multidimensional e interdisciplinario que como proceso completo presenta, las dimensiones siguientes:

- desarrollo físico: donde se producen cambios genéticos, corporales, en los sentidos, y en el físico, lo que lleva implícito el adecuado cuidado del cuerpo, ello implica una correcta alimentación, descanso y práctica de ejercicios o deportes.
- desarrollo intelectual: se producen cambios intelectuales en la forma de pensar, en el aprendizaje, la formación de juicios, recuerdos, el enfrentamiento ante solución de problemas y cambios en el lenguaje.
- desarrollo social: se relaciona con las reacciones específicas de cada individuo ante el mundo que le

rodea, las expresiones de sus emociones y sus relaciones con los demás, para lograrlo es necesario que se produzca un desarrollo psico-afectivo y socio-cultural adecuado y que se genere un ambiente afectivo tal en el entorno, que posibilite el desarrollo al ser humano.

- desarrollo moral, es la capacidad que solo corresponde a los seres humanos y que permite establecer diferencias entre lo que se hace y lo que se debe hacer, en este sentido se aprecian cambios en la manera de emitir juicios, hacer valoraciones sobre lo justo y lo injusto y tomar decisiones atendiendo a conductas socialmente aceptadas.

Es importante tener en cuenta que los cambios cualitativos no se producen de manera simultánea, por cuanto se producen atendiendo a las especificidades de cada ser humano y a las influencias que recibe del medio circundante a partir de su interrelación con él y por supuesto de sus necesidades.

Una característica importante de las transformaciones que se producen en el ser humano, es su carácter cíclico y repetitivo, acumulativo, que refleja las peculiaridades individuales y culturales y donde la persona desarrolla su autonomía e independencia.

En este proceso se destaca la estabilidad en los cambios que se producen y que reflejan modificaciones en el orden social, físico, emocional y cognoscitivo.

No podemos perder de vista que el desarrollo es variable, se relaciona con las características de cada ser humano, cómo asimila las experiencias y aprende de ellas, del contexto que le rodea, de las transformaciones físicas que se producen en él, estos elementos son determinantes en el hecho de que la personalidad del ser humano sea única e irreplicable, aunque guarde relación con los demás como ser social que es (Tabla 1).

Tabla 1. Resumen de las características del desarrollo.

Proceso evolutivo
Mejoramiento y crecimiento
Puede ser personal
Tipos de desarrollo: económico, personal, biológico, tecnológico, social
Crecimiento y evolución
Desarrollo de habilidades creativas
Identifica oportunidades
Constante y continuo
Determina objetivos que deben ser alcanzables

Cuando nos referimos a las generalidades del desarrollo humano, el punto de partida es concebir éste como el estudio del cambio y la estabilidad a lo largo de la vida y como proceso que incide en el aprendizaje constante y

en el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de todos los miembros de la sociedad, desarrollo que se produce en estrecha interacción con el mundo circundante, dada la condición de ser social del hombre. En este quehacer se hace *“necesario aumentar la investigación sobre la salud mental de niños y adolescentes. La disponibilidad de fondos suficientes y la formulación de políticas son también cruciales para dar prioridad a la salud mental de niños y adolescentes”*. (De la Barra, et al., 2019, p.1)

En consecuencia, se presenta como otra de las generalidades del desarrollo humano, lo relacionado con el ciclo de vida de los individuos, cuya comprensión resulta una tarea compleja, por lo que se pueden encontrar diferentes enfoques en cuanto a la periodización, (León, et al., 2004; Mansilla, 2011; Universidad Internacional de Valencia, 2016), pero siempre comienza con el reconocimiento de cada etapa en la que se encuentra cada persona, concibiendo varios períodos y sus características, como:

- Período prenatal, etapa que se produce en el claustro materno, en la que el embrión se desarrolla hasta que se forma atendiendo a los diferentes momentos por los que atraviesa, es decir los períodos germinal, embrionario y fetal.
- Período de la infancia, abarca de cero a seis años, es un momento en el que fundamentalmente se desarrollan habilidades de carácter psicomotriz y capacidades, además del lenguaje.
- Período de la niñez, se extiende de 6 a 12 años, es el momento del desarrollo donde se alcanzan habilidades emocionales y psicosociales, imprescindibles para el desarrollo futuro
- Período de la adolescencia, oscila entre los 12 y 20 años, a su vez se subdivide en adolescencia temprana de 12 a 15 años y adolescencia tardía de 15 a 20 años, es un momento donde se producen importantes cambios físicos y hormonales que resultan fundamentales en el desarrollo sexual de la persona.

La adolescencia tardía es un momento de preparación del individuo para la juventud, comienzan a aparecer intereses desde el punto de vista académico y profesional.

- Período de la juventud, se localiza entre los 20 y 25 años, aún no se ha alcanzado toda la madurez desde el punto de vista emocional, aunque sí se alcanza el desarrollo físico, se alcanza independencia desde el punto de vista económico y se sientan las bases para la adultez.
- Período de la adultez abarca de los 25 a los 60 años, es el momento más extenso del desarrollo del ser humano y lleva implícito importantes transformaciones en el orden psicológico, emocional y físico. Es etapa en que se alcanza una profesión, se alcanza desarrollo

en la capacidad reproductiva en la adultez joven (25 a 40 años), en tanto que entre los 40 y 50 años se habla de adultez intermedia, donde se producen determinados cambios hormonales, emocionales y físicos. La fase comprendida entre los 50 y 60 años, es conocida como adultez tardía, en ella se profundizan los cambios físicos y se producen importantes cambios vitales.

- Período de la ancianidad o tercera edad (60 años en adelante). Como última etapa del desarrollo humano, se caracteriza por profundos cambios físicos y cognitivos, aparece la tendencia al aislamiento. Los hábitos de vida desarrollados en etapas anteriores son factores que pueden incidir positivamente en el tránsito por esta etapa.

Entre las generalidades del desarrollo humano, destaca la problemática del Índice de Desarrollo Humano (IDH), planteado desde 1990 por el Programa de las Naciones Unidas (PNUD) y concebido como un indicador social estadístico que se compone de tres parámetros esenciales: *“esperanza de vida, la educación y el ingreso per cápita”*. (Sánchez, 2016)

En el Informe sobre el Desarrollo Humano presentado en el 2010 por el (PNUD), aborda la problemática relacionada con el IPM (índice de pobreza multidimensional, este indica el estado de pobreza de las personas en los diferentes países a partir de sus especificidades con la intencionalidad de conocer cómo se posibilitan las condiciones y el clima necesario para que sus pobladores disfruten de las mejores condiciones de vida y logren determinado empoderamiento (Molina & Pascual, 2014).

El contenido a medir en cada uno de los parámetros esenciales se materializa en:

- Vida larga y saludable: se mide teniendo en cuenta la esperanza de vida al nacer
- Educación: se mide sobre la base de la tasa de alfabetización de adultos, la tasa de matrícula en los niveles primario, secundario y superior y los años de educación obligatoria.
- Nivel de vida digno: se mide sobre la base del ingreso per cápita.

El IDH pone de manifiesto retos que la sociedad debe enfrentar en cuanto a desigualdad generada por aspectos tales como la pobreza, la diferencia de géneros, el desarrollo medioambiental, la disponibilidad de agua, el manejo de residuos, entre otros aspectos que se relacionan con la calidad de vida de las personas.

“La calidad de vida es un conjunto de factores que da bienestar a una persona, tanto en el aspecto material como en el emocional”. (Westreicher, 2020). La definición

planteada revela que la relación desarrollo humano y calidad de vida, lleva implícito el alcance de un superior bienestar para todos los miembros de la sociedad, para cuyo logro es imprescindible la participación de la ciudadanía y el ejercicio de políticas de gobierno que apoyen la referida gestión ciudadana.

RESULTADOS

Como indica Raffino (2019), existen factores que inciden en la calidad de vida y refiere entre ellos: el contexto socio-ambiental, condiciones indispensables para la vida, satisfacción personal y condiciones socio-culturales.

La mencionada autora incursiona además en los indicadores para medir la calidad de vida y entre ellos destaca:

- Condiciones materiales. Riqueza, acceso al ahorro, tipo de vivienda, etc.
- Trabajo. Franja laboral (formal, informal, ilegal), salario, condiciones de empleo.
- Salud. Acceso a servicio médico, a medicinas, condiciones de higiene diaria.
- Educación. Nivel académico formal alcanzado, acceso a la educación a todo nivel
- Ocio y relaciones sociales.
- Acceso al entretenimiento, cantidad de tiempo libre, nivel de integración a la sociedad, lazos afectivos.
- Seguridad física y personal. De cara a las condiciones de vida, trabajo, etc.
- Derechos básicos. Protección (o desamparo) de parte de las instituciones del Estado,
- Entorno y medio ambiente. Condiciones geográficas de vida, entorno inmediato de desarrollo vital.

Como puede apreciarse, los referidos indicadores guardan estrecha relación con los parámetros esenciales que conforman el IDH, por ello la importancia de tenerlos en cuenta cuando de análisis de desarrollo humano se trata y más aún si pretendemos analizar el reto que enfrentan los diferentes países para revertir las afectaciones que ha sufrido la humanidad dada la incidencia de la Covid-19 en su desarrollo.

No se puede perder de vista que los veintidós meses transcurridos desde que se declaró la Covid-19, han constituido un gran desafío para el mundo contemporáneo porque la inmovilidad que ha producido ha generado un profundo debilitamiento en las economías de los diferentes países, se ha producido una ralentización de la economía que consecuentemente ha afectado a todas las esferas de la vida social.

La crisis experimentada en la esfera de salud producida por el contagio masivo que ha impactado negativamente en los sistemas sanitarios, se pone de manifiesto en los 236,8 millones de infectados en el mundo hasta el 7 de octubre de 2021 y aproximadamente 4,8 millones de fallecidos, según indica Orús (2021).

La educación es otra de las esferas sociales que ha sufrido los embates de la pandemia, el confinamiento a que se han visto obligados los ciudadanos, ha obligado también a este sector a buscar alternativas para no detener los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, lo que indudablemente ha generado situaciones de estrés en estudiantes y docentes provocando afectaciones en los procesos de aprendizaje, siendo más marcado en aquellos estratos poblacionales que les ha resultado difícil enfrentar la nueva modalidad por falta de recursos tecnológicos entre otros aspectos, brecha que ha sido identificada por la UNESCO a partir de entender la desigualdad existente.

Los gobiernos se han visto obligados a buscar alternativas para equilibrar la salud y la economía por constituir estos aspectos, factores decisivos en el bienestar de los ciudadanos, en lograr una vida digna, no obstante, los efectos de la crisis se aprecian en el aumento del desempleo, del nivel de pobreza, los riesgos en los sistemas de salud colapsados y de educación, dadas las brechas creadas. Se han creado estrategia en función de disminuir las consecuencias que ha tenido el período pandémico sobre la salud física y mental de niños/as y adolescentes, entre los países que tuvieron esa visión se encuentran, como analizan González, et al. (2021), a pesar de las diferencias en las curvas de contagio, Chile, Perú y Colombia. En ellos *“se crearon canales de comunicación y respuesta para la denuncia de problemas de riesgo psicosocial, así como redes de apoyo”*. (p.4)

Esta realidad plantea frenos al desarrollo humano y por tanto impone retos a enfrentar en todos los países para disminuir el declive que se avizora y la elevación del nivel de pobreza sobre todo en las clases sociales más desprotegidas. Será necesario cambiar las miradas hacia la humanidad, la economía y las relaciones sociales, con un enfoque donde las acciones comprometidas y creativas de todos participantes constituyan punto de partida.

En las condiciones actuales es evidente:

Un retroceso en el desarrollo humano de todos los países en los próximos años y que la misión ha pasado de ser compleja a titánica. Por lo tanto, para contrarrestar las consecuencia de esta pandemia en el corto y largo plazo es necesario acudir a la disciplina, la construcción de soluciones innovadoras, la adopción de nuevos estilos

de vida (saludables y de cuidado colectivo), el teletrabajo, la educación a distancia y de calidad (articulación docentes-padres-estudiantes), la estructuración de un nuevo mapa de prioridades por sectores, la cooperación internacional y demás medidas que nos permitan adaptarnos a los cambios sin descuidar el desarrollo humano de los más vulnerables (Vaca, 2020).

CONCLUSIONES

El desarrollo humano es visto como la transformación que proporciona alternativas para todos los ciudadanos de un país o área geográfica en esferas como la educación, el trabajo, la cultura, la salud, la recreación, los bienes materiales, todo lo cual se enfoca hacia el crecimiento del bienestar pleno de las personas.

La calidad de vida se relaciona con aspectos de carácter socio-económicos y políticos que inciden en la vida humana, de ahí su estrecha relación con el desarrollo humano.

El mundo contemporáneo se enfrenta a una pandemia que ha tenido efectos negativos en educación, salud e ingresos o lo que es igual en todas las dimensiones del IDH, lo que permite afirmar que se aprecia retroceso en estas esferas de la vida social en gran parte de los países del mundo, independientemente de la región en que estén ubicados o del nivel de desarrollo alcanzado, aunque los efectos mayores se aprecian en los países pobres, por contar con menos recursos para enfrentar los efectos socio-económicos; pero sin dudas el impacto negativo se produce en el desarrollo humano a nivel mundial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clark, H. (2017). Desarrollo humano significa que cada persona alcance su potencial. <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/blog/2017/3/21/Human-development-means-realizing-the-full-potential-of-every-life.html>
- De la Barra, F., Irarrazaval, M., Valdes, A., & Soto-Brandt, G. (2019). Evolving child and adolescent mental health and development programs in Chile. *Rev Panam Salud Publica, 43(33)*.
- Delval, J. (1998). El desarrollo humano. Siglo XXI de España editores, S.A.
- González, F., Pinzón-Segura, M.C., Pineda-Restrepo, B. L., Calle-Dávila, M. C., Siles Valenzuela, E., & Herrera-Olano, N. (2021). Respuesta con enfoque de derechos de la niñez frente a la pandemia por COVID-19 en Chile, Colombia y Perú. *Rev Panam Salud Pública, 45(151)*.

- León Sáenz, A., & Pereira Pérez, Z. (2004). Desarrollo Humano, educación y aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, (6), 71-92.
- Mansilla, M. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2).
- Molina, R.E., & Pascual, J. M. (2014). El índice de desarrollo humano como indicador social. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 44.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible. ONU. <https://onu.org.gt/objetivos-de-desarrollo/>
- Orús, A. (2021). Número acumulado de casos de coronavirus en el mundo desde el 27 de enero de 2020 hasta el 7 de octubre de 2021 <https://es.statista.com/estadisticas/1104227/numero-acumulado-de-casos-de-coronavirus-covid-19-en-el-mundo-enero-marzo/>
- Padilla, S. (2020). Desarrollo humano. Economipedia.com. <https://economipedia.com/definiciones/desarrollo-humano.html>
- Raffino, M. E. (2019). Desarrollo humano. <https://concepto.de/calidad-de-vida/>
- Rosales, M. (2017). El desarrollo humano: una propuesta para su medición. *Aldea Mundo*, 22(43), 65-75.
- Sánchez, J. (2016). Índice de desarrollo humano. IDH. Economipedia.com. <https://economipedia.com/definiciones/indice-desarrollo-humano.html>
- Universidad Internacional de Valencia. (2016) Psicología evolutiva y etapas del desarrollo. CIENCIAS DE LA SALUD. <https://www.universidadviu.com/ec/actualidad/nuestros-expertos/psicologia-evolutiva-y-etapas-del-desarrollo>
- Vaca, M. (2020). El desarrollo humano en tiempos del COVID-19: un reto colaborativo. <https://cepei.org/documentos/el-desarrollo-humano-en-tiempos-del-covid-19-un-reto-colaborativo/>
- Westreicher, G. (2020). Calidad de vida. Economipedia.com. <https://economipedia.com/definiciones/calidad-de-vida.html>

Fecha de presentación: octubre, 2021, Fecha de Aceptación: diciembre, 2021, Fecha de publicación: enero, 2022

08

FACTORES INFLUYENTES EN LA RESPONSABILIDAD ACADÉMICA EN MAESTRANTES CHINOS DEL CEPES-UNIVERSIDAD DE LA HABANA

INFLUENTIAL FACTORS IN ACADEMIC RESPONSIBILITY IN CHINESE TEACHERS FROM CEPES-UNIVERSITY OF HAVANA

Yaneisy González Espino¹

E-mail: yaneisy@cepes.uh.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3295-6627>

¹ Universidad de La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González Espino, Y. (2022). Factores influyentes en la responsabilidad académica en maestrantes chinos del CEPES-Universidad de La Habana. *Revista Conrado*, 18(84), 74-83.

RESUMEN

Se realizó un estudio con un grupo de estudiantes chinos, matriculados en la Maestría en Ciencias de la Educación Superior del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) en la Universidad de La Habana, para identificar algunos factores que influyen en la responsabilidad académica de estos estudiantes, como valor rector de una enseñanza que se origina en la familia china. Este trabajo muestra los resultados, a partir de criterios relacionados con la solución de problemas en el aula, el dominio del idioma español, la asunción de la crítica y la autocrítica, la participación junto a otros en el aula, el nivel de interés para el estudio, el cumplimiento de la tarea, el trabajo y la evaluación. Estos criterios posibilitaron la elaboración y aplicación de instrumentos para la recopilación de la información actual sobre la responsabilidad académica en este grupo de maestrantes chinos, mediante la identificación de los factores contextuales e interculturales como los valores, la familia y el dominio del idioma español.

Palabras clave:

Responsabilidad académica, dominio del idioma español, maestrantes chinos.

ABSTRACT

A study was conducted with a group of Chinese students, enrolled in the Master of Science in Higher Education course of the Center for Studies for the Improvement of Higher Education (CSIHE) at the University of Havana. The aim of this study was to identify the factors that influence the academic responsibility of these students, as the guiding value of a teaching that originates in the Chinese family. This work shows the results, based on criteria related to the solution of problems in the classroom, the command of the Spanish language, the assumption of criticism and self-criticism, participation with others in the classroom, the level of interest for the study, homework completion, work and assessment. These criteria enabled the development and application of instruments for the collection of current information on academic responsibility in this group of Chinese teachers, by identifying contextual and intercultural factors such as their values, the family background and their command of the Spanish language.

Keywords:

Academic responsibility, command of the Spanish language, Chinese teachers.

INTRODUCCIÓN

No pocas han sido las investigaciones realizadas sobre el papel de la responsabilidad de los estudiantes en el contexto académico universitario y social. Según los trabajos ofrecidos por la Universidad de Concepción en Chile, al respecto se plantea que existen determinados ámbitos en los que puede proyectarse el comportamiento social movido por actitudes responsables, tales como: responsabilidad académica, actividad de voluntariado, ayuda social, actividad religiosa, convivencia social, responsabilidad cívica universitaria, autocuidado, desarrollo cultural, ecología y medio ambiente y respeto por espacios compartidos (Davidovich, et al., 2004).

Como se mencionó anteriormente la responsabilidad social es un valor, por lo que su estudio ha constituido un aspecto importante para la comprensión del comportamiento, relacionado con su conceptualización, valores en el postgrado; así también a la relación entre valores y otros conceptos, como formas de comportamientos o conductas y el valor como regulador de la actuación del individuo. En el contexto chino ha sido estudiada la influencia familiar en la conformación y desarrollo de la responsabilidad social y académica en universitarios chinos, a partir de la formación de valores y el desarrollo de los universitarios.

En el contexto académico de Cuba, se ofertan los estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) en la Universidad de La Habana, cursados por jóvenes chinos. El idioma español constituye para estos estudiantes otra realidad lingüística, que se desarrolla fundamentalmente en esta universidad, donde estos jóvenes pasan la mayor parte del tiempo; y fuera de esta se insertan socialmente en la sociedad cubana. Este contacto de los universitarios chinos con Cuba y su cultura ponen a prueba maneras de pensar y de actuar, presenta el escenario ideal para un choque entre culturas, que propicia el intercambio de valores que nativos y extranjeros tienen preconcebidos desde la cuna.

Durante mucho tiempo el gobierno chino llevó a cabo con rigidez una política de población, en la que se limitaba a las parejas a tener un solo hijo. Actualmente, la mayor parte de los universitarios chinos que estudian dentro y fuera de China son hijos únicos, y son el resultado de una crianza mimada y rígida. En ocasiones, la forma tradicional de educar en valores a los jóvenes chinos tributa a comportamientos irresponsables por parte de estos últimos. Y esta idea se entiende sobre la base de las nuevas relaciones sociales y afectivas a las que se enfrentan

los jóvenes chinos toda vez que salen de su tierra natal para realizar estudios de postgrado en otros países por un tiempo prolongado.

Mediante la indagación sobre este tema con profesores, que tienen experiencia en el trabajo con estudiantes chinos en Cuba y otros de la maestría del CEPES, se constataron insatisfacciones del claustro, relacionado con el uso del idioma español en las clases, comportamiento dependiente, individualista y pasivo de los maestrantes; así como el bajo cumplimiento de las actividades académicas en idioma español.

Otro aspecto importante a considerar en este trabajo, es que, a pesar de la tradición de estudios universitarios de jóvenes chinos en las universidades cubanas, específicamente en la Universidad de La Habana, que no es cuestión novedosa, no se conocen investigaciones sobre la responsabilidad ante las tareas de orden académico de los universitarios chinos, que estudian Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CEPES.

Realizar un estudio enfocado a identificar algunos factores que inciden en la responsabilidad académica de los estudiantes chinos, permitirá crear mejores estrategias que impacten positivamente en su proceso de enseñanza aprendizaje, lo que se verá reflejado en sus resultados. Este estudio tributó al proyecto de investigación institucional El desarrollo de la responsabilidad social universitaria en estudiantes y profesores de la Universidad de La Habana. En virtud de ello, este artículo expone algunos factores que se consideran influyentes sobre la responsabilidad académica de los universitarios chinos en las clases de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CEPES. Este trabajo es resultado de la elaboración y aplicación de instrumentos como la entrevista a profesores de la maestría y la encuesta a estudiantes chinos, aplicados para la recopilación de información sobre este tema.

Para la elaboración de estos instrumentos, se tomó como base los estudios realizados por varios autores sobre los indicadores que estudian la responsabilidad académica. La entrevista a profesores de la maestría, estuvo dirigida a los criterios de los profesores sobre la responsabilidad académica de los maestrantes chinos. La encuesta a los estudiantes para identificar las características personales y su autoevaluación sobre su responsabilidad ante las actividades académicas durante el desarrollo de la maestría.

MATERIALES Y METODOS

Con la expresión popular Cada persona es un mundo aparte, no pocos afirman que todos los seres humanos

son diferentes. No solo genéticamente, sino también en relación con la personalidad condicionada por el contexto social. Nuestro comportamiento individual incluye formación de personalidad, educación en valores, desarrollo de habilidades. La referencia a diferentes conceptos sobre comportamiento social refleja que los vocablos *conducta y comportamiento* se emplean indistintamente. En lo adelante preferimos emplear el término *comportamiento*, ya que resulta más fiel a la idea de acción, de toma de decisiones para la realización de actividades.

Cuando las relaciones sociales se establecen en un ambiente donde conviven culturas diferentes, la interacción cobra especial importancia. Los contactos entre culturas son clasificados por García & Sánchez (2008), en tres categorías: factores contextuales, factores intraculturales y factores interculturales. Los contextuales incluyen el contexto social, cultural, político, económico y educativo general, junto con el contexto específico del contacto entre los grupos culturales. Los intraculturales se refieren a los fenómenos que se obtienen por el hecho de pertenecer e identificarse con un grupo cultural en específico, como lo son los antecedentes históricos, sistemas de creencias, estereotipos y prejuicios culturales, entre otros. Dichos factores caracterizan psicológica y cognitivamente a los individuos y determinan su comportamiento social. Sin embargo, los interculturales provienen de la experiencia del sujeto en un encuentro con uno o varios individuos de diferentes culturas. Entre estos últimos factores existe una interdependencia.

Se agrega, que la lengua es considerada una actividad social que se desarrolla por medio de las funciones que realiza y por las estructuras con las que expresa estas funciones. Pues éstas se presentan como respuesta a la actividad social que demanda la sociedad. Por tanto, los factores explicados anteriormente pueden, en algunos casos, enriquecer la comunicación de los extranjeros con los nativos, pero en otros puede afectarla.

Complementa Durocher (2007), otro especialista en el tema, que un elemento importante para conocer una cultura e integrarse a ella lo constituye el dominio del idioma extranjero; así como integrar los valores y creencias de otra al propio, para adaptarse a las normas y comportamientos de la nueva cultura. Se coincide con este autor, en que no basta el conocimiento pleno de la lengua extranjera, se necesitan además formas de pensar y actuar de la cultura extranjera interiorizadas por parte del ajeno para decodificar mejor los mensajes implícitos que resultan de la interacción social. Igualmente, afirman que algunos factores por los cuales los estudiantes extranjeros no se adaptan a una cultura son porque no socializan, tienen complicaciones en hablar el idioma y no entienden ni se

ajustan a las reglas. Factor que se puede considerar al estudiar el comportamiento de los chinos que estudian la Maestría en Ciencias de la Educación Superior en el CEPES de la Universidad de La Habana.

Los factores de comportamiento social determinan el grado de adaptabilidad de los extranjeros a una cultura. En el caso de los chinos que estudian la Maestría en Ciencias del CEPES, se insertan socialmente en el sistema de educación superior cubano y en general en la sociedad cubana. Este contacto de los universitarios chinos con Cuba y su cultura pone en choque diferentes maneras de pensar y de actuar.

Para este estudio se asume la definición de comportamiento socialmente responsable de Navarro (2006), al plantear que puede determinarse como *“aquellas conductas, que pueden darse en diferentes ámbitos, que tienen como base una intención orientada hacia el bienestar de todos y que se ejercen con una determinada frecuencia”* (p. 86). Es decir, junto al desarrollo moral es necesario que las personas adquieran determinadas habilidades sociales, que les permitan ejercer conductas prosociales y comportamientos orientados a considerar, tanto las necesidades propias como las de los otros (Davidovich & Navarro, 2004).

Se cree que no puede manifestarse un comportamiento responsable si previamente no se ha entendido como necesidad social, ni asumido como valor moral de crecimiento humano. Ahora bien, existen aspectos para el estudio del comportamiento socialmente responsable. La investigación realizada en la Universidad de Concepción, refiere que puede darse en diez ámbitos, uno de ellos la Responsabilidad Académica, que incluye los comportamientos vinculados al ejercicio de una vida universitaria, acorde con las exigencias y/u oportunidades que demanda y/u ofrece cada carrera y los indicadores para evaluarla en cada ámbito proponen lo siguiente:

- Asistir a clases.
- Cumplir responsablemente tareas, trabajos y evaluaciones.
- Estudiar las asignaturas de la carrera.
- Llegar puntualmente a las actividades académicas (reuniones de trabajo, clases, prácticas profesionales, certámenes, etc.)

El resto de los ámbitos incluyen los comportamientos vinculados al ejercicio de una vida con un sentido solidario, espiritual, basado en los valores y en comunidad, acorde con las normas y necesidades individuales y grupales. Asimismo, los vinculados al ejercicio de los derechos y deberes cívicos que cada estudiante posee como

miembro de una comunidad universitaria y social, al autocuidado de la salud física y psíquica, los que tributan a la formación integral de las personas, y al respeto por espacios compartidos.

La comprensión del comportamiento social en los últimos tiempos, se ha convertido en un aspecto importante para la investigación sobre los valores. Así lo reflejan los ámbitos abordados anteriormente, ya que no sólo se centran en el comportamiento individual, sino también en el impacto que tiene el comportamiento en la vida de otros y en la sociedad en general.

La responsabilidad académica en estudiantes universitarios

En el contexto de la educación universitaria que centra su atención el presente estudio, las personas que enseñan, aprenden e investigan conforman el capital humano favorecedor del crecimiento social del país. En Cuba, por ejemplo, la Universidad de La Habana es una institución académica que, además de formar exitosos profesionales en diversas ramas del conocimiento, enriquece las cifras de producción económica en el país, debido a sus variados proyectos de aplicación práctica del conocimiento en empresas, laboratorios, etc. Por lo que, una de las premisas que se debe cumplir, es que el personal esté comprometido socialmente con su trabajo hasta el punto que no vacile en actuar con responsabilidad en cada actividad que realice.

Por ello, el desarrollo de la responsabilidad en el ámbito académico no solo se orienta a los estudiantes, sino también al conjunto de actividades docentes y extradocentes que formarán parte de estrategias para fomentar el desarrollo de la responsabilidad como valor. Una de estas que aplica el sistema de educación superior cubano para la educación de valores es concebir actividades docentes desde el plan de estudios. Desde la planificación de las clases y de las actividades fuera del aula se debe ofrecer conocimientos sobre los valores, la importancia de asumirlos y la necesidad de manifestarlos para el bien de la sociedad. Esto ocurre también desde la formación de postgrado. Además, los valores que se forman en la conciencia de los profesionales que acceden a este nivel son el resultado de la influencia, por un lado, de los valores objetivos de la realidad social, y por el otro, de los institucionalizados, que llegan al profesional en forma de discurso ideológico, político, profesional y pedagógico (Bernaza, et al., 2013).

De la sistematización realizada sobre definiciones de responsabilidad se refiere como cualidad moral y su relación con el cumplimiento de los deberes de los jóvenes, en el estudio y el trabajo. Así mismo, se corresponde con

el compromiso con la sociedad desde lo individual y el enfrentamiento a consecuencias inmediatas y mediatas; así como la capacidad de la familia para formar valores en sus hijos. En el contexto universitario, se atribuye la responsabilidad estudiantil universitaria con el cumplimiento exitoso de las actividades educativas del proceso formativo, demostrando así la relevancia de este valor. En el espacio académico se asocia, además, con el rendimiento académico que es definido como desempeño académico determinado y configurado por factores, tanto internos como externos de los estudiantes, otros desde el desempeño individual y grupal.

Larruzea-Urkixo, & Cardeñoso (2020), utilizan para estudiar el aprendizaje autorregulado, las variables de desempeño académico como el tiempo de estudio, la dificultad percibida, las horas de dedicación, el trabajo y la asistencia a clase, ampliando el análisis de las conductas observadas del alumnado. Nájera, et al. (2020), refieren que resulta insuficiente el estudiar el rendimiento académico solamente por las calificaciones, sino que este involucra otras variables dentro del ámbito educativo.

Es constante el interés en la literatura, no sólo en pronosticar el rendimiento que un alumno tendrá, sino en identificar las variables que pueden ser los factores más influyentes. Numerosas investigaciones indican que son varias las dimensiones del ambiente familiar las que se encuentran implicadas en el rendimiento académico (Valle, et al., 2016; Castaño-Garrido, et al., 2017) destacan en su trabajo una serie de factores que inciden en el éxito académico, a partir de la integración de los cursos MOOC en las aulas convencionales para la búsqueda de formatos pedagógicos innovadores en la enseñanza universitaria. Tapasco-Alzate, et al. (2020), focalizan su análisis en evidenciar el poder predictivo que el desempeño académico de secundaria tiene sobre el éxito académico en la universidad. Vera, et al. (2021), examinan el rol y la relación del autoconcepto académico, estrategias de supervisión, estilos atributivos de fracaso y percepción de indisciplina dentro del dominio de la convivencia escolar con respecto al rendimiento académico.

En un estudio más abarcador en estudiantes universitarios de Europa y América Latina de diferentes ámbitos de las Ciencias de la Educación, Llanes, et al. (2021), estudian el rendimiento académico con el objetivo de trazar su perfil motivacional, así como detectar aquellas variables sociodemográficas y de satisfacción con la experiencia universitaria capaces de explicar y predecir la motivación académica

Según Tomás-Miquel, et al. (2014), citando la propuesta de Artunduaga (2008), plantea que ha sido la más

completa e integradora, al indicar las demográficas (edad, sexo, experiencia laboral, etc.), las cognoscitivas (aptitudes, rendimiento académico previo, capacidades y habilidades, etc.) y las actitudinales (interés, autoconcepto, habilidades sociales, etc.), y con variables contextuales como las pedagógicas (entre otras, actitud, formación, experiencia y personalidad del profesor, tamaño del grupo, clima de la clase, etc.), institucionales (tipo y tamaño del centro y políticas educativas), de entorno social, familiar y cultural (por ejemplo, nivel educativo del padre y de la madre, clima educativo familiar, integración social del estudiante, etc.), entre las más destacables.

En el postgrado han sido explorados el perfil, la motivación y la satisfacción académica de másteres por Figuera, et al. (2018). Entre los factores subrayan la influencia de las variables contextuales, relacionadas con el tipo de disciplina o campo de estudio, así como la orientación profesional e investigadora de la formación. Al analizar la responsabilidad académica en estudiantes universitarios, en específico los de postgrado, se debe tener en cuenta terminologías relacionadas y que se emplean en la actualidad como: desempeño, rendimiento, desarrollo, compromiso y la responsabilidad. Asociadas con diferentes factores que influyen, tanto de tipo externos como internos de los estudiantes, y prevalece la responsabilidad. Cuestión que se considera para estudiar a los maestrantes chinos en esta investigación desde la visión de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

En la educación superior cubana se ha estudiado sobre la responsabilidad en la formación profesional, incluyendo lo académico (González, et al., 2002) del CEPES, como resultado de un proyecto de investigación proponen un diagnóstico psicopedagógico de los valores en estudiantes universitarios, donde prevalece el valor responsabilidad. Plantean que la responsabilidad del estudiante en su formación depende del cumplimiento de la mejor manera posible de sus deberes. Asimismo, que deben ser sentidos como “una necesidad interna”, al ser asumidos de forma voluntaria y consciente, así como la disposición a responder por sus actos”. Definen operacionalmente el valor responsabilidad para evaluarlo y como componentes está el valorativo-motivacional y conductual, que refleja la conducta real ante los deberes y establecen tres niveles de responsabilidad, asociada a la conducta responsable para cumplir sus deberes ante el estudio, tareas docentes, actividad laboral, trabajo independiente e investigativo, compromiso con el entorno social, de forma sistemática y responsable.

En relación con el valor responsabilidad en el ámbito académico, desde el paradigma de la RSU, se suman diversos autores y criterios. De la García, et al. (2007),

proponen cinco dimensiones o conceptos que pueden abarcar el concepto de responsabilidad social del universitario. La define como “*el compromiso personal con los demás y con el entorno que asume cada universitario hoy para ejercer su profesión, como un servicio a la sociedad en la búsqueda del bien común*” (p.18). Del mismo modo, debe gestionar su superación posgraduada, sin importar las condiciones para ello, lo que sigue constituyendo una responsabilidad. En un estudio Cuadra, et al. (2015), apoyan la relación existente entre responsabilidad y rendimiento académico, al asociar el buen rendimiento igual a un alto índice de responsabilidad. Relacionan los intereses, auto concepto, motivación y el temperamento con la responsabilidad. Además, se sostiene que el rendimiento académico está vinculado a factores sociales, psicológicos y educacionales.

Córdova (2010), manifiesta que las características de la responsabilidad académica son el sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina y deliberación. Esto se puede evidenciar cuando una persona decide viajar a otro país con una cultura y lengua totalmente diferente a la suya para estudiar. De esta manera, manifiesta su primera disposición a comportarse de manera socialmente responsable. Al insertarse directamente en un nuevo ambiente le permitirá apropiarse del conocimiento, mediante el dominio de esa lengua extranjera. Por lo tanto, como estudiante debe enfrentarse a nuevas condiciones y actuar en correspondencia con el contexto, desde su cultura. Esto requiere de educación y es entonces cuando entra a jugar su papel la universidad, que favorece durante la formación, que los estudiantes adquieran valores, así como también, que tengan la oportunidad de practicar comportamientos socialmente responsables, que permitan evidenciar entre otros, su responsabilidad académica.

Se asume en esta investigación la afirmación planteada por Bernaza, et al. (2013), sobre la formación de valores en el postgrado, donde plantea que ocurre en los diferentes escenarios de la actividad social del estudiante, lo que se expresa a través de conductas y comportamientos. En consecuencia, las autoras consideran que el valor responsabilidad solo puede ser evaluado mediante comportamientos o conductas, asumido como comportamiento, que refleje su cumplimiento, en específico, en el ámbito académico donde se desenvuelve el estudiante, en este caso el de postgrado.

En este estudio, se concibe la Responsabilidad Académica como un valor que se expresa mediante todo comportamiento, vinculado al ejercicio de los estudiantes que cursan postgrado, en específico la maestría, en el cumplimiento de los deberes en el estudio, acorde con

las exigencias y oportunidades que demanda y ofrece un programa de este tipo, que se correspondan de manera general con:

- Asistir a clases.
- Cumplir en el tiempo establecido todas las tareas, trabajos y evaluaciones.
- Mostrar dominio del idioma durante las clases, al escribir una monografía o tesis y su presentación oral como ejercicio final.
- Llegar puntualmente a las actividades académicas, estudios, tareas.

Pese a las exigencias de la institución, sus profesores y las regulaciones de la actividad académica que regulan la vida de los universitarios chinos en la universidad cubana, la formación de valores también depende de los estudiantes, de la sociedad, de la familia y del estado, es decir; de una responsabilidad compartida. Por lo que indudablemente el valor responsabilidad académica como ámbito del comportamiento socialmente responsable en los universitarios chinos para estudiar la Maestría en Ciencias de la Educación Superior en Cuba, depende de la comprensión tanto de posibles elementos culturales influyentes, como de los factores contextuales de enseñanza aprendizaje en que se encuentran.

Para la realización de este estudio se conformó una muestra a partir de la población relacionada con la encuesta a estudiantes, los criterios siguientes:

- Estudiantes chinos que cursan la Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CEPES, en la Universidad de La Habana (edición 30 con 22 estudiantes y 32 con 24)
- Estudiantes que hayan tenido una preparación previa a la Maestría con una formación adecuada en el aprendizaje del español como lengua extranjera; así como de estudios relacionados con la cultura cubana.

Finalmente se trabajó con la población conformada por 46 estudiantes, lo que representa el 100% del total. Además, se conformó otra muestra de profesores, teniendo en cuenta:

- Profesores cubanos con más de cinco años de experiencia docente y de labor en el CEPES.
- Todos los profesores con experiencia docente para trabajar con estudiantes asiáticos, en ediciones anteriores.

En este caso la muestra opinática que se escogió fue de siete profesores, lo que representa el 27% del total del claustro, que ha impartido docencia en las ediciones con chinos. La aplicación de métodos y técnicas

de recopilación de información se realizó mediante los instrumentos, a partir de un estudio bibliográfico, tomando como referencia la investigación realizada en la Universidad de Concepción, en Chile por Davidovich, et al. (2004), que presentan la responsabilidad académica como uno de los ámbitos para evaluar el comportamiento socialmente responsable de los estudiantes; así como los resultados de un proyecto institucional en Venezuela.

Fueron utilizados, además, criterios para evaluar la Responsabilidad Social Universitaria de Vallaeys (2009); y Viteri-Moya, et al. (2012), donde plantean indicadores relacionados con la responsabilidad académica que se toman como referencia, lo que permitió la elaboración de los criterios siguientes:

- Solución de problemas en el aula.
- Dominio del idioma español.
- Asunción de la crítica y la autocrítica.
- Participación junto a otros en el aula.
- Nivel de interés para el estudio.
- Cumplimiento de la tarea, el trabajo y la evaluación.

Se aplicaron dos instrumentos para la recopilación de información, como se describe a continuación:

- Entrevista a profesores de la maestría con el objetivo de identificar criterios sobre la responsabilidad académica de los universitarios chinos que estudian en las ediciones mencionadas anteriormente. Se compone de seis preguntas abiertas. Los contenidos principales versan en torno a las debilidades de los estudiantes chinos que estudian en la maestría, durante la realización de las actividades académicas, así como de los cambios que han experimentado a lo largo del curso como resultado.
- Encuesta a estudiantes chinos de la maestría, con el objetivo de identificar las características personales y su autoevaluación sobre la responsabilidad ante las actividades académicas. Se estructura en nueve preguntas, seis cerradas y tres abiertas. Las cerradas coinciden con el tipo de información más precisa sobre determinados tipos de valores y comportamientos responsables; las abiertas ofrecen información de valoraciones personales, en relación con actuaciones en situaciones reales, en las que se pone de manifiesto el valor responsabilidad en el ámbito académico por los estudiantes.

El estudio se realizó en un período de una semana durante jornadas docentes en la maestría. Posteriormente, se interpretaron los datos de cada instrumento y se procesaron los resultados. Para ello, se realiza una valoración

de cada factor, a partir de los resultados obtenidos, que permitió el análisis mediante los criterios propuestos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la investigación que se presenta es considerado como uno de los factores el dominio del idioma extranjero, considerado como una actividad social, que se desarrolla por medio de las funciones que realiza, entre ellas el comunicarse. Pues estas se presentan como respuesta a la actividad social que demanda la sociedad. Esto permite comprender la estructura social y la lengua al constituir evidentemente un factor intercultural, para integrarse en una nueva cultura, la cubana, junto a la influencia de la familia china como otro factor. Además, como un tercer factor, se tuvo en cuenta los valores que expresan los estudiantes mediante su comportamiento durante las actividades académicas en la Maestría, siendo considerados estos un factor contextual de tipo social para el estudio de la responsabilidad académica.

Para el estudio de los valores asociados a la responsabilidad académica, se tuvo en cuenta los que los estudiantes chinos reciben en su educación desde la familia, unido a los demás agentes educativos que interactúan con ellos como: la gratitud, el amor, la obediencia, la responsabilidad, la honestidad, el patriotismo y la autoridad.

Además, se consideró los valores que se exponen en las regulaciones internas para el funcionamiento del programa de la Maestría, que rigen el cumplimiento de las actividades académicas por los estudiantes, al tener en cuenta que son chinos los que cursan, en un país hispanohablante; así como que deben enfrentar otro sistema de valores. Entre ellos se seleccionaron la honestidad, el respeto, la responsabilidad y la lealtad. También, se asumió el valor autoestima, al considerarlo como uno de los valores fundamentales para el ser humano maduro, equilibrado y sano, que tiene sus raíces y fundamentos en el núcleo familiar. Se entiende por autoestima la visión más profunda que cada persona tiene de sí misma, influye de modo decisivo en las elecciones y en la toma de decisiones, en consecuencia, conforma el tipo de vida, las actividades y los valores que elegimos.

Sobre el hecho de considerarse a sí mismos responsables, los estudiantes encuestados opinaron al respecto y se puede deducir que, en su gran mayoría se consideran responsables y de igual manera le dan mucha importancia a este valor. También, todos aseguran que sus familias les han inculcado este valor. No obstante, la manera de enfocarlo difiere entre algunos criterios, pues plantean que ser responsables significa cumplir cabalmente con las tareas académicas, mientras que para la responsabilidad

puede vincularse con demostrar sentimientos de amor y cooperación hacia los demás, lo cual indica que el concepto se mueve hacia las relaciones socioafectivas más que a los deberes académicos.

Mediante la pregunta sobre si se consideraba responsable, la mayoría respondieron que sí, ofrecen definiciones sobre el valor responsabilidad, asociadas a los deberes que debe cumplir correctamente de forma individual, lo que manifiesta una posición autocrítica como se reflejan a continuación:

- Los deberes que todos moralmente deben cumplir correctamente como ir a clases todos los días, cumplir con las tareas de la escuela, enfrentar los problemas.
- Mencionan algunos aspectos del concepto responsabilidad como manipular los conocimientos, influencia en el estudio y la carrera, obligaciones de cada persona.
- Asocian la responsabilidad con otros valores o sentimientos, tales como el amor, honor, fidelidad, alegría, virtud, justicia, perseverancia.

El interés por el estudio constituye uno de los criterios que sirve para determinar el valor responsabilidad académica. Los resultados permitieron constatar que varía en dependencia de la capacidad que tenga cada estudiante de estudiar mejor. Serán más responsables para el cumplimiento de las tareas quienes quieran aprender más y, por consecuencia, muestren interés. En el criterio de los estudiantes encuestados prevalece la idea de que la manera mejor de mostrar interés por el estudio, ordenando en orden jerárquico. En primer lugar el cumplimiento de todas las tareas y no faltar a clase y en segundo tener un estado de ánimo positivo y mantener una actitud confiable, amable, cumplidora y esforzada.

A la hora de analizar este criterio tiene mucho que ver con las características de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CEPES, que se convierten en condicionantes para el cumplimiento de las aspiraciones que tienen los estudiantes. Generalmente, los estudiantes chinos que aspiran a este tipo de categoría investigativa ya tienen preconcebido desde China una estrategia de vida, por lo que resulta muy difícil que se desvíen del objetivo para incumplir con tareas, trabajos y evaluaciones que atenten contra el éxito.

Esta idea se traduce en dos resultados principales, arrojados por los instrumentos aplicados: por un lado los profesores aseguran que el cambio más evidente de los estudiantes chinos, durante los cursos es el de poseer mayor dominio de los contenidos e interacción en español y el cumplimiento en tiempo con calidad de las tareas orientadas; así como la propuesta de criterio para medir

la responsabilidad académica de los maestrantes chinos en primer lugar colocan el cumplimiento de las tareas académicas. De la misma manera, los estudiantes se autoevalúan en cuanto a la responsabilidad académica como estudiar, cumplir con todas las tareas y no faltar a clases; así como en su justificación de porqué se considera responsable alegan las de realizar bien las tareas orientadas por los profesores.

Lo anteriormente expresado implica a los universitarios chinos, que asumen la responsabilidad como una alternativa eficaz para elevar su rendimiento académico con respecto a los otros dentro y fuera del aula. Por su parte, los profesores se ven en la necesidad de valorar el comportamiento de sus estudiantes en las clases y fuera de ellas con el fin de conocer mejor sus debilidades y convertirlas en fortalezas, sin intentar crear conflictos de ideales formados por las familias chinas.

Aunque la mayor cantidad de los estudiantes alegan que mantienen siempre una posición crítica y autocrítica frente a los problemas que pueden surgir en el aula, por las respuestas emitidas se evidencia que ser críticos hacia otros resulta más fácil que hacía sí mismos. Muchos de ellos prefieren ignorar sus fallas cuando saben que sus habilidades para la comunicación son menores que las de otros.

En cuanto a las preferencias para trabajar en el aula, resulta interesante que los resultados obtenidos en este aspecto demuestran reiteradas respuestas el valor colectivismo. Los estudiantes reconocen la importancia de cooperar con otros y de fomentar el trabajo en equipo. Por lo general, prefieren trabajar en el aula en equipo porque consideran que mientras más personas participen en la tarea, más ideas enriquecerán el resultado final.

Con respecto a quienes o quién recae la tarea de educar en valores a los jóvenes chinos, los profesores entrevistados opinaron que la escuela no es la única institución que actúa, se destaca también la influencia de la familia y de las instituciones sociales. Esto constituye un punto en común con las ideas de los estudiantes chinos, dado que estos confirman que la familia es el eslabón fundamental para su formación en valores, si bien no es el único agente educativo que influye sobre ellos.

Los estudiantes ordenaron prioritariamente los valores educados por la familia china, asociados con la responsabilidad académica de los universitarios chinos. La mayoría seleccionó a la responsabilidad como el más inculcado por su familia. Consideran que quienes influyen desde su educación inicial en la enseñanza de este valor, es principalmente su familia china. Además, seleccionaron como respuesta la opción de otros, al argumentar la

unión de la escuela, la sociedad y la familia como inseparables. Si bien es cierto, que desde la familia se les enseña a los estudiantes chinos a respetar a los demás durante su trabajo en colectivo, y en la búsqueda de perseguir acuerdos comunes, pero no a socializar, es necesario considerar que la participación junto a otros para el cumplimiento de las tareas académicas está determinada como una vía para aprender de los demás.

China pese a su despunte económico en los últimos años, se ha mantenido tradicional en determinadas esferas, y la familia es una de las instituciones más respetadas y estables. A los hijos siempre les queda el sentimiento del deber hacia sus progenitores y por lo general tratan de mantener el mismo status, el que heredarán las generaciones siguientes. Es evidente que la familia cumple diversas funciones y no sólo por vínculos consanguíneos, afectivos, o como sustento, sino también provee a las nuevas generaciones los valores necesarios para que estos se desenvuelvan con éxito en la sociedad.

El nivel de dominio de la lengua de los maestrantes constituye un factor decisivo a la hora de determinar la forma con que solucionan los problemas; cuestión que no es suficiente si se tiene en cuenta la influencia extraordinaria que ha tenido la familia de estos estudiantes desde China. Las particularidades de una sociedad esquemática con actitudes conservadoras aún hoy en día, ha sido escuela impulsora de ideas y valores a sus hijos. Por tanto, adoptar nuevas formas de pensamiento y de comportamiento se les hace menos difícil de aceptar. De ahí que, pese a la tradición cultural y moral que llevan consigo los universitarios chinos de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior en el CEPES, tienden a enfrentar siempre los problemas y solicitar ayuda de sus compañeros de grupo, profesores o amigos cubanos.

Esto se puede confirmar mediante las respuestas, dadas por los profesores sobre la reacción de los estudiantes ante los problemas académicos, los que se presentan indistintamente. Afirman, además, que la vía que emplean para salir de situaciones problemáticas si varía de un estudiante a otro, teniendo en cuenta su nivel de lengua. En los casos que tienen mejor dominio del idioma español optan siempre por apoyarse en profesores y amigos cubanos fuera de la escuela y que los demás que no se comunican correctamente tienden a mostrar indiferencia hacia los inconvenientes y por lo general no solicitan ayuda ajena.

Otro criterio que se afecta es el interés por el estudio, al no dominar correctamente el idioma español, pues varía en dependencia de la capacidad que tenga cada estudiante de estudiar mejor y comunicarse con éxito en el

contexto académico. En correspondencia con lo que plantean los profesores, los estudiantes en su mayoría, prefieren preguntar al profesor, a los compañeros de aula o a sus amigos cubanos como la vía principal de solución, porque consideran primeramente que el profesor tiene mayor conocimiento y los amigos cubanos dominan el idioma.

El nivel de comunicación en español en todas las actividades que desarrollan los maestrantes chinos en el aula, como parte de la resolución de tareas académicas es una constante en todas las actividades académicas. Para ello, se considera que el dominio o no de la lengua española para una comunicación eficaz con los otros sí determina en la mayoría de los casos en cuanto a la formación del interés para resolver conflictos en el aula, así como en el comportamiento responsable de los estudiantes hacia los requerimientos docentes, entre los que se destacan cumplir con los objetivos del programa de los cursos, realizar con calidad las actividades docentes orientadas por el profesor e incrementar la interacción en español con los demás.

Esto se confirma en las respuestas de los estudiantes, al considerar que ser responsable significa cumplir con éxito las tareas académicas y que la manera más sabia de conseguirlo es mejorando su nivel de lengua utilizando los métodos en las clases de la Maestría mediante la ayuda del profesor y del diccionario, buscar por internet y utilizar programas de traducción. Entre los otros métodos utilizados para elevar el nivel de idioma se encuentran el ver la televisión nacional, leer revistas y promover la discusión oral con otros compañeros.

A pesar de las deficiencias en cuanto al dominio del idioma español, los profesores plantean que observan cambios en el comportamiento de los estudiantes chinos durante el curso. Además, proponen criterios para evaluar, los que presentan por orden jerárquico: un mayor dominio de los contenidos e interacción en español. Refieren que los estudiantes chinos se interesan por el estudio dentro y fuera del aula, pero también no muestran interés debido a las limitaciones del dominio del idioma español. Este aspecto influye negativamente en el aprendizaje para el cumplimiento de las tareas académicas y mediante el resultado de algunas respuestas, dadas por los estudiantes al considerar como definición del valor responsabilidad no expresan con claridad el concepto, lo cual indica que no se conoce con profundidad de lo que se trata o que el nivel de lengua no le permite al estudiante expresarse mejor.

Una de las situaciones que afectan el avance del dominio del idioma español es que los estudiantes chinos

mantienen la comunicación en el aula y fuera de esta en idioma chino. Cuestión esta, que es rectificadas constantemente por los profesores que imparten los cursos.

CONCLUSIONES

La identificación de algunos factores que influyen en la responsabilidad académica de los universitarios chinos que estudian en la Maestría en Ciencias de la Educación Superior del CEPES en la Universidad de La Habana, puede constituir un tema para la preparación a profesores de la Maestría y como material complementario para la formación de valores en estudiantes que cursan la maestría acorde al contexto de Educación Superior cubano; así como para la comprensión del comportamiento asociado a las actividades académicas de estudiantes chinos en la Maestría.

Los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados arrojaron que la honestidad, el respeto y la autoestima sobresalen como valores asociados a la responsabilidad académica de los maestrantes chinos, en cuanto a que se incrementa el nivel de interés hacia el estudio, enfrentan las condiciones a cumplir por la Maestría, se fortalecen las relaciones de cooperación entre ellos y las relaciones con los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernaza, G., Márquez, R., & León, M. (2013). Valores en la educación de postgrado: más allá de la honestidad científica. *Revista Congreso Universidad*, 2(1), 4-8.
- Castaño-Garrido, C., Garay, U., & Maiz, I. (2017). Factores de éxito académico en la integración de los MOOC en el aula universitaria| Factors for academic success in the integration of MOOCs in the university classroom. *Revista Española de Pedagogía*, 75(266), 65-82.
- Córdova, L. (2010). *Ética de la Responsabilidad*. <https://archivo.eluniversal.com.mx/editoriales/50311.html>
- Cuadra-Peralta, A., Veloso, B., Marambio-Guzmán, K., & Tapia, C. (2015). Relación entre rasgos de la personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interciencia*, 40, (10), 690-695.
- Davidovich, M. P., Espina, A., & Navarro, G. (2004). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14(1), 125-139.
- Durocher, D. (2007). Teaching sensitivity to cultural difference in the first-year foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 40(1).

- Figuera, P., Buzarrais, M. R., Llanes, J., & Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 219-237.
- García Ramos, J. M., Calle Maldonado de Guevara, C. D., & Giménez Armentia, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47 - 66.
- García, A., & Sánchez, S. (2008). Estudio de las consecuencias de la diversidad cultural en espacios de encuentro pluricultural. *Revista española de lingüística aplicada*, 21(2), 71-84.
- González, V., Ojalvo V., Kraftchenko, O., Castellanos, A., Viñas, G., & Roja, A (2002). *La educación de valores en el contexto universitario. Informe de investigación*. Universidad de La Habana.
- Larruzea-Urkixo, N., & Cardeñoso, O. (2020). Diferencias individuales en aprendizaje autorregulado de estudiantes de los Grados de Educación: género, especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 453-473. _
- Llanes, J., Méndez-Ulrich, J.L., & Montané, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1), 45-68. _
- Nájera, J., Salazar, M. L., Vacio, M.A., & Morales, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435-452. _
- Navarro, G. (2006). *Comportamiento socialmente responsable*. En, *Responsabilidad social universitaria, una manera de ser universidad. Calidad en la educación*. (pp. 80-86). Proyecto Universidad Construye País.
- Tapasco-Alzate, O.A., Ruiz-Ortega, F. J., Osorio-García, D., & Ramírez-Ramírez, D. (2020). El historial académico de secundaria como factor predictor del rendimiento universitario. Caso de estudio. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 147-170.
- Tomás-Miquel, J V., Expósito-Langa, M., & Sempere-Castelló, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 379-392. _
- Vallaey, F. (2009). *Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Suárez, N., Freire, C. & Ferradás, M. (2016) Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 481-498. _
- Vera, A., Cerda, G., Aragón, E., & Pérez, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2), 375-398. _
- Viteri-Moya, J., Jacome-Villacres, M. B., Medina León, A., & Piloto-Fleitas, N. (2012). *Índice integral para evaluar la responsabilidad social universitaria en Ecuador*. Ingeniería Industrial, 33(3), 295-306.

09

MODELO DE LECTOESCRITURA. PERCEPCIONES Y RETOS DESDE LA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

A LITERACY MODEL. PERCEPTIONS AND CHALLENGES FROM THE VIEW OF CONCEPTUAL PEDAGOGY

Mary América Arteaga Rolando¹

E-mail: marteagaro8@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8356-9352>

Gilberto Carrión Barco¹

E-mail: ccarrionba@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1104-6229>

¹Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Arteaga Rolando, M. A., & Carrión-Barco, G. (2022). Modelo de lectoescritura. Percepciones y retos desde la pedagogía conceptual. *Revista Conrado*, 18(84), 84-91.

RESUMEN

La lectoescritura se define como un conjunto de habilidades comunicativas que favorecen la construcción de significados y le permiten al individuo desenvolverse en su entorno social. El objetivo planteado está direccionado a determinar el nivel de las habilidades de lectoescritura que presentan los estudiantes de educación básica media, según la percepción de los administrativos y docentes de una institución educativa del norte de Guayaquil y proponer como alternativa de solución, el diseño de un modelo psicopedagógico que fortalezca los procesos que intervienen en la lectura y escritura. La metodología fue cuantitativa con alcance descriptivo y diseño no experimental; para determinar la muestra se empleó el muestreo no probabilístico por conveniencia. La técnica empleada para la recolección de datos fue la encuesta, siendo el instrumento un cuestionario de 25 preguntas. Los resultados demuestran que sólo el 7 % de los estudiantes han logrado desarrollar los procesos de lectoescritura.

Palabras clave:

Lectoescritura, pedagogía conceptual, modelo psicopedagógico.

ABSTRACT

Literacy is defined as a set of communicative skills that favor the construction of meanings and allow the individual to develop in their social environment. The aim of this study is to determine the level of literacy skills presented by high school students, according to the perception of administrators and teachers of an educational institution in the north of Guayaquil, and to put forth, as an alternative solution, the design of a psycho-pedagogical model to strengthen the processes involved in reading and writing. The methodology used was quantitative and descriptive, following the non-experimental design; non-probabilistic convenience sampling was used to determine the sample. The technique used for data collection was the survey, consisting of a 25-question questionnaire. The results reveal that only 7% of the students have managed to develop the reading and writing processes.

Keywords:

Literacy conceptual pedagogy; psychopedagogical model.

INTRODUCCIÓN

La lectoescritura se define como un conjunto de habilidades comunicativas que favorecen la construcción de significados y le permiten al individuo desenvolverse en su entorno social. Sin embargo, en todos los niveles de educación escolarizada se presentan dificultades en esta área y por lo tanto significa un gran reto la enseñanza de los procesos lectoescritores para los docentes, así como su aprendizaje en el caso de los estudiantes.

Esto se refleja en los resultados de las evaluaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO realizadas a estudiantes de 7 a 14 años en el año 2017, en los que demuestra que seis de diez educandos no alcanzaron los niveles mínimos de competencia lectora. En Ecuador, los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo Explicativo (TERCE), demostraron que los resultados de la evaluación aplicada a los niños de sexto grado para conocer el nivel de logros de aprendizaje en escritura, presentaron un promedio significativamente inferior en relación a los otros países evaluados; además, los mismos resultados se obtuvieron en lectura con la prueba Pisa aplicada en el 2017.

El estudio realizado en las instituciones educativas de la región de Puno con la finalidad de conocer el nivel de dificultad en lectoescritura, acogió una muestra de 120 estudiantes de seis años de edad, a quienes se les aplicó el Test de detección temprana de dificultades en el aprendizaje de lectura y escritura. Los resultados de la prueba reflejaron un 50 % de los niños con dificultades leves y un 7 % con dificultades severas en el desarrollo de habilidades como la conciencia silábica, fluidez verbal y discriminación de fonemas. El docente además de identificar el problema, puede aplicar programas que permitan al niño adquirir las habilidades de lectura y escritura según su ritmo y estilo de aprendizaje; en el caso de las dificultades severas se recomienda remitir al estudiante con un experto para una atención personalizada (Vilcanqui, 2019).

En la investigación para identificar la relación de la conciencia morfológica y morfosintáctica con las dificultades que presentan los niños en la lectoescritura; se trabajó con estudiantes que registraban en sus informes psicopedagógicos retraso de dos años en lectura y escritura, teniendo entre 7 y 17 años de edad. Los investigadores aplicaron el test PROLEC-SE en grupos de 10 a 12 participantes y únicamente se realizó de manera individual cuando evaluaron lectura; este instrumento permitió valorar varias dimensiones como el vocabulario, la lectura en voz alta y la ortografía, así como las conciencias fonológica, morfológica y morfosintáctica. Entre los resultados se menciona que la conciencia morfosintáctica es la que

tiene mayor relación con las dificultades de lectura y los aciertos en la escritura. Mas, también muestran que todas las conciencias están vinculadas con el aprendizaje de la lectoescritura (Rueda & Medina, 2018).

La investigación realizada por Villegas (2018), con el objetivo de identificar los factores que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños de cuarto grado de Tasajera; utilizando el diseño no experimental descriptivo y la técnica de la encuesta mediante un cuestionario y cuatro actividades pedagógicas; en los resultados predomina la conciencia fonológica y el aumento del vocabulario como parte del proceso de aprendizaje, siendo necesario desarrollar estrategias que promuevan el reforzamiento de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura, especialmente el reconocimiento de los signos de puntuación, la fluidez lectora y la identificación de letras y palabras.

El objetivo del estudio de Pascual-Gómez & Carril-Martínez (2017), fue comprobar la relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento académico al término de la primaria, participando 252 estudiantes entre 11 y 12 años de edad. Se aplicó el diseño correlacional utilizando un dictado para evaluar la ortografía y el test de comprensión lectora de Ángel Lázaro para la comprensión. Se organizaron tres grupos en función de los resultados para establecer contrastes, obteniendo que una buena práctica en la comprensión lectora no certifica un adecuado desempeño en decodificación ortográfica.

El estudio de Álvarez-Cañizo, et al. (2020), realizado para investigar la fluidez y la comprensión lectoras en estudiantes de secundaria, utilizando el texto narrativo y expositivo, así como distintos tipos de oraciones (declarativa, adversativa y enumerativa). Presenta como resultados diferencias en la fluidez lectora según el tipo de textos y resalta que la fluidez continúa desarrollándose en los grados de secundaria.

Por otra parte, en Ecuador, el estudio realizado por Defaz, et al. (2016), para conocer la influencia de la inteligencia espacial en los aprendizajes de lectoescritura manejó un diseño cuantitativo, seleccionando como muestra a 85 estudiantes del tercer año de básica de la escuela fiscal Luis Stacey de la ciudad de Quito. Los autores aplicaron los reactivos psicológicos, Test de Raven y Test de análisis de la Lectoescritura (T.A.L.E.), llegando a concluir que el 60 % de los niños desarrollaron su habilidad visoespacial acorde a su edad y un 68 % de niños presentan escritura irregular y errores en sus escritos.

Asimismo, en Guayaquil, así como en todas las regiones del Ecuador, se realizó el programa de acompañamiento pedagógico en diversas escuelas públicas, organizado

por el Ministerio de Educación para capacitar en estrategias de lectoescritura a los docentes que laboran en los grados de inicial, preparatoria y básica elemental, mas no están considerados los grados de básica media.

En consecuencia, el impacto de la investigación va direccionada a este subnivel, que comprende quinto, sexto y séptimo grados de educación general básica; el estudio se considera pertinente en base a los antecedentes que muestran las dificultades que pueden presentar los estudiantes para adquirir las habilidades de lectura y escritura, por lo que se busca establecer acciones que favorezcan el desarrollo de estos procesos. Además, este artículo posee utilidad metodológica al proporcionar información científica para futuras investigaciones.

Valenciano-Canet (2018), define a la lectoescritura como los procesos que favorecen la construcción de significados mediante el vínculo que se establece con las experiencias previas, tanto personales como las relacionadas al entorno sociocultural; mientras que, Polo (2018), expresa que es una competencia fundamental que comprende la habilidad comunicativa y que su aprendizaje requiere de la motivación del estudiante y de la aplicación de estrategias de aprendizaje.

Para dar sentido o significado a la lectura, se debe tener conocimiento y experiencias previas que faciliten la adquisición de esquemas conceptuales en el área de estudio. Con relación a la escritura, esta implica procesos mentales complejos que buscan transmitir ideas a través de códigos o signos convencionales (Díaz & Price, 2012); además, favorece el desarrollo de la creatividad, la comunicación y la construcción de memorias de las sociedades.

Los procesos que intervienen en la lectoescritura son: el procesamiento fonológico, léxico, sintáctico y semántico. El procesamiento fonológico es la habilidad de identificar los diferentes tipos de unidades subléxicas para poder realizar la segmentación de letras, sílabas y palabras y luego combinarlas. Gutiérrez & Díez (2017), se encarga de la decodificación de palabras a fonemas, para pronunciarlas de manera correcta y darles un significado (González, et al., 2015). La conversión grafemas-fonemas forma parte de la lectura, mientras que transformar el fonema en grafema le corresponde a la escritura.

La conciencia segmental o segmentación de palabras permite establecer los límites de las palabras al conocer las unidades fonéticas que la conforman, de esta manera se tendrá una mejor comprensión de significados. La separación inadecuada de una palabra se denomina hipersegmentación, mientras que la unión de palabras que

deberían ir separadas se conoce como hiposegmentación (Nicolaiewsky & Correa, 2009).

El procesamiento léxico facilita el reconocimiento de las palabras e interviene en la comprensión lectora; por consiguiente, el niño que no domina este proceso tendrá dificultades en la decodificación y en conocer el significado del texto. Existen dos rutas para el reconocimiento de palabras: la ruta léxica o directa, que conecta el significado de la palabra con la forma ortográfica, y la ruta fonológica o indirecta, que relaciona el grafema con el fonema para obtener el significado de la palabra. Es importante recalcar que la fluidez lectora se logra con la práctica, en consecuencia, los niños que más leen van a demostrar velocidad lectora, precisión en la decodificación, incremento de vocabulario y desarrollo de la comprensión (Caballeros, et al., 2014).

En cuanto al procesamiento sintáctico, comprende la estructura gramatical de la oración es decir, la disposición ordenada de las palabras según los tipos de oración, los tiempos verbales y la puntuación, para entender los sentimientos y puntos de vista (Liu, 2019). Por otra parte, la conciencia semántica relaciona las palabras entre sí para darle un significado global al texto dando paso a la comprensión lectora.

Para el desarrollo de las habilidades de la escritura, conviene trabajar la grafomotricidad, la ortografía y la composición escrita. La grafomotricidad comprende los signos gráficos realizados con precisión, es decir, el tamaño de la letra, la presión del lápiz, el interlineado, entre otras; mientras que, las habilidades de la ortografía están relacionadas con los procesos de decodificación y de comprensión. Según Cassany (1990), la composición escrita desde el enfoque basado en el proceso aplica estrategias para generar ideas, organizarlas, evaluar y corregir el escrito.

Por otra parte, la Pedagogía Conceptual del psicólogo colombiano Miguel De Zubiría es un modelo pedagógico de tipo formativo, que promueve el aprendizaje significativo mediante el desarrollo de habilidades. Se sustenta en la psicología genética de Piaget y aborda los sistemas o enfoques afectivo, cognitivo y expresivo. La teoría de las seis lecturas basada en la pedagogía conceptual, establece niveles de lectura para desarrollar las habilidades lectoras, comprende: la lectura fonética, la decodificación primaria, secundaria, terciaria, la lectura categorial y la lectura metasemántica.

Complementar el trabajo de las seis lecturas con las técnicas de Freinet aporta libre expresión al modelo psicopedagógico. Freinet con su método natural refiere que se aprende realizando las acciones específicas, es decir,

para aprender a leer se debe practicar la lectura, de igual manera, para aprender a escribir hay que practicar la escritura. Las técnicas de Freinet contribuyen al desarrollo de las habilidades comunicativas tomando en cuenta las necesidades y los intereses individuales del estudiante (Santaella & Martínez, 2017).

El objetivo del presente trabajo está direccionado a determinar el nivel de las habilidades de lectoescritura que presentan los estudiantes de educación básica media, según la percepción de los administrativos y docentes de la institución de Guayaquil, para fortalecer dichos procesos mediante el diseño de un modelo psicopedagógico. Por consiguiente, este estudio proporciona información de carácter científico, siendo una investigación documental y descriptiva; además, constituye un gran esfuerzo en la búsqueda de mejoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla dentro de un enfoque cuantitativo de tipo aplicada, el diseño fue no experimental, puesto que no existió manipulación de la variable en estudio en la recopilación de datos y se aplicó el diseño tipo transversal, pues la información se obtuvo en una sola ocasión. Además, es una investigación de alcance descriptivo, basándose en la medición de las características del fenómeno en estudio.

Se empleó el muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando a los participantes de una institución educativa ubicada en el norte de la ciudad de Guayaquil, de acuerdo a la disponibilidad de acceso. El grupo de estudio estuvo constituido por un total de 30 profesionales de la educación, siendo 25 mujeres (83 %) y 5 hombres (17 %) y teniendo el 33 % título de cuarto nivel (maestría).

La técnica utilizada para recopilar los datos fue la encuesta y el instrumento aplicado fue un cuestionario con 25 preguntas relacionadas a la variable lectoescritura y estructurada en 5 dimensiones: conciencia lógica y léxica, procesos sintácticos, procesos semánticos, escritura y composición escrita. Además, se utilizó la escala de Likert mediante el proceso de puntuación para facilitar la obtención y el procesamiento de los datos, teniendo 5 alternativas de respuesta: (1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo.

De igual manera, se midió el instrumento con el Alfa de Cronbach y la prueba Omega de McDonald, alcanzando

un alto coeficiente de confiabilidad al obtener valores superiores a 0.8, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Confiabilidad del instrumento.

Scale Reliability Statistics		
	Cronbach's α	McDonald's ω
Scale	0.875	0.891

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, los datos recolectados fueron ingresados a una matriz en Microsoft Excel con el fin de ser procesados y de realizar el análisis de tipo descriptivo. La encuesta aplicada a 30 profesionales de la educación de la institución educativa, permitió conocer la percepción sobre los niveles de lectoescritura en que se encuentran los estudiantes de educación básica media, con resultados tanto en forma integral como en cada una de sus dimensiones, que se detallan a continuación en las tablas de frecuencias y porcentajes, proporcionando una visión clara de las dificultades que presentan y de los procesos a reforzar.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de la variable dependiente Lectoescritura.

Rango	Calificación	VD: Lectoescritura	
		Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
0 – 46	Inicio	1	3 %
47 – 73	Proceso	27	90 %
74 – 100	Logrado	2	7 %
	Total	30	100 %

La tabla 2 muestra los resultados generales de la variable lectoescritura, siendo predominante el nivel de proceso con el 90 % de los estudiantes, mientras que el 7 % se encuentra en logrado y el 3 % en inicio. En consecuencia, se puede indicar que según la percepción de los encuestados la mayoría de los niños necesitan reforzar los procesos de lectoescritura, y también refleja que el 3 % podría requerir mayor atención para alcanzar el desarrollo de los procesamientos involucrados en la lectura y escritura.

Los resultados de cada dimensión de la lectoescritura se agruparon en la tabla 3, mostrando en porcentajes que la mayoría de los estudiantes se encuentran en proceso de desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita. De igual manera, al comparar los resultados del nivel de inicio se observa que predomina la dimensión Escritura, extrayendo que la mayor dificultad se presenta en la precisión en el escrito.

Tabla 3. Porcentajes en lectoescritura por dimensiones.

Calificación	Porcentaje (%)				
	Conciencia fonológica y léxica	Procesos sintácticos	Procesos semánticos	Escritura	Composición escrita
Inicio	3 %	3 %	17 %	20 %	17 %
Proceso	90 %	67 %	57 %	77 %	77 %
Logrado	7 %	30 %	27 %	3 %	7 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Con referencia a la dimensión conciencia fonológica y léxica, los encuestados consideran que el 90 % de los estudiantes se encuentra en nivel de proceso, mientras que el 3 % está iniciando el desarrollo de estos procesos; por consiguiente, presentan dificultades para realizar la segmentación de palabras y el reconocimiento del número de sílabas, así como al leer omiten, agregan o repiten palabras.

En cuanto a la percepción de los encuestados de la dimensión procesos sintácticos, se evidencia que el 67 % de los estudiantes se encuentra en nivel de proceso y el 3 % en inicio. En esta dimensión de procesamiento, las dificultades se refieren a la conformación de las estructuras gramaticales, a los signos de puntuación y la fluidez lectora.

La dimensión procesos semánticos involucra la comprensión de textos, aquí se evaluó la identificación de las ideas principales, el parafraseo y las inferencias. Los resultados muestran un 57 % de los estudiantes en nivel de proceso, mientras que el 17 % está en inicio.

Por otra parte, los resultados demuestran que en la dimensión escritura el 77 % de los estudiantes se encuentra en nivel de proceso, el 20 % en inicio y el 3 % en logrado. Esta dimensión evaluó la fluidez y la exactitud de la copia; además, en el dictado se consideró la segmentación, la fragmentación y la ortografía de las palabras.

En relación a la dimensión composición escrita, muestra como resultado que el 77 % de los estudiantes se encuentra en nivel de proceso, el 17 % en inicio y el 7 % está en logrado. Se valoró el uso de vocabulario, pronombres, tiempos verbales, conectores temporales y de orden; también, la escritura de instrucciones con secuencia lógica y la aplicación del procedimiento de la producción escrita.

Frente a los resultados obtenidos, se desarrolló un modelo psicopedagógico (figura 1) centrado en la formación del estudiante, considerando posturas de la psicología y la pedagogía, de tal forma que contempla los procesos de la mente y las estrategias que favorecen los aprendizajes.

El modelo psicopedagógico está dirigido a fortalecer la lectoescritura en los estudiantes que cursan la educación básica media, para ello se realizan actividades que se pueden realizar de manera individual como en equipos de trabajo, promoviendo el interés de los educandos. En cuanto a los docentes, el modelo servirá de guía para el trabajo áulico, brindando las oportunidades de expresión oral y de interacción social.

El diseño del modelo propuesto tiene como finalidad fortalecer las habilidades de lectoescritura abordando el desarrollo afectivo, cognitivo y expresivo del estudiante, de tal manera que puedan expresar sus sentimientos y exponer su creatividad y talento. Además, de facilitar herramientas que motiven el trabajo áulico, el aprendizaje colaborativo y la investigación.

Las bases que sustentan el modelo proceden de la pedagogía conceptual de Miguel y Julián De Zubiría, quienes se apoyan en la Psicología Cognitiva de la teoría psicogenética de Piaget. De igual manera, otro eje en el cual se fundamenta el modelo es el aprendizaje significativo de David Ausubel, quien considera que todo aprendizaje debe partir del conocimiento que posee el estudiante.

De manera específica, el modelo incluye la teoría de las seis lecturas de Miguel De Zubiría enfatizando el aprendizaje de estructuras para el desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita. Las lecturas son: fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial y lectura metasemántica. Por otra parte, se rescata las aportaciones del método natural del francés Celestin Freinet, quien promueve la importancia de la escritura, la lectura y el trabajo en equipo.

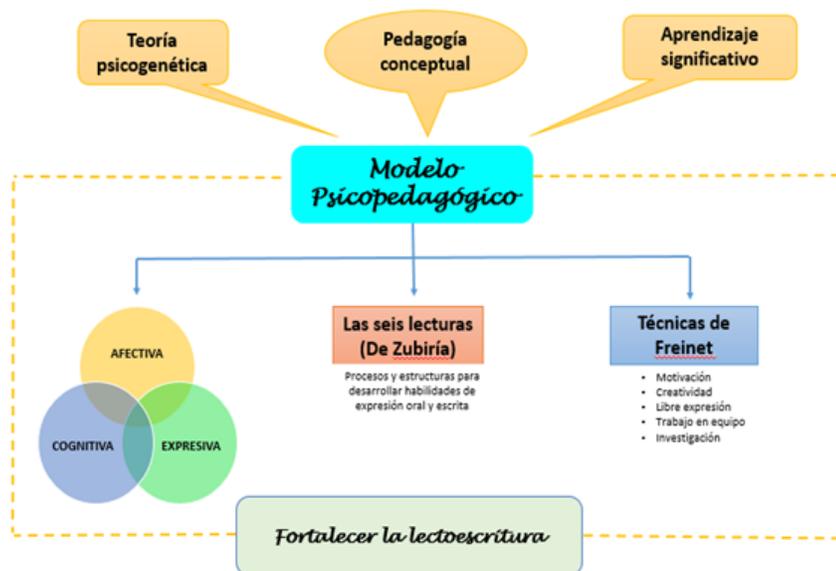


Figura 1. Gráfico del modelo psicopedagógico.

El modelo está centrado en el aprendizaje de los estudiantes, aborda de manera sistémica las dimensiones afectivas, cognitivas y expresivas, que comprenden los aprendizajes para la vida, los conocimientos y la aplicación de lo aprendido, respectivamente, contribuyendo en la formación académica del educando, en el fortalecimiento de su autoestima y en su expresión creativa. Además, involucra procesos cognitivos y operaciones del pensamiento para promover las habilidades comunicativas, mediante la motivación y la aplicación de estrategias activas que incentiven al estudiante a practicar la lectura y la escritura.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, las lecturas están agrupadas siguiendo el ordenamiento procesual de la teoría de las seis lecturas, trabajando los procesos cognitivos y lingüísticos que corresponden al nivel de lectura, considerando las oportunidades de interacción y las prácticas contextualizadas que brindan las técnicas del método natural de Freinet. Por consiguiente, se prioriza la evaluación formativa sin descartar la sumativa, la autoevaluación y la coevaluación; de igual forma, la aplicación de los instrumentos de evaluación como: rúbricas, portafolio de evidencias y lista de cotejo.

De acuerdo a los resultados presentados, se determinó el nivel de las habilidades de lectoescritura que presentan los estudiantes de educación básica media, según la percepción de los administrativos y docentes, demostrando que los niños necesitan fortalecer sus conocimientos en lectura y escritura, por tal motivo se deben buscar mecanismos que faciliten el aprendizaje activo y participativo, combinando la teoría con la práctica. Por consiguiente, es fundamental la comprensión de los procesos de la lectoescritura para la construcción de intervenciones educativas (Axelsson, et al., 2019), teniendo el docente la responsabilidad de capacitarse y reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas, así como involucrar los procesos motivaciones en el aprendizaje de la lectoescritura.

La dimensión conciencia fonológica y léxica presenta un 90 % de los estudiantes en nivel de proceso y un 3 % en inicio, demostrando que necesitan reforzar la segmentación de palabras y la lectura continua. La investigación de Villegas (2018), muestra que los niños de cuarto grado tienen dificultad en el conocimiento alfabético; además el 50 % no distingue los fonemas y carece de vocabulario. Hay que recalcar que los resultados confirman la necesidad de trabajar el procesamiento fonológico y léxico, puesto que si el estudiante no domina estos procesos tendrá dificultades para adquirir otros niveles de lectura y escritura.

En la dimensión de procesos sintácticos el 30 % de los estudiantes está en nivel de logrado, teniendo esta dimensión una mayor tasa de porcentaje si se compara con las otras dimensiones. El proceso sintáctico involucra las estructuras gramaticales y los signos de puntuación, los cuales facilitan la comprensión de lo que expresa el texto (Liu, 2019). Según Villegas (2018), el 87.5 % de los niños de cuarto grado ignoran los signos de puntuación cuando leen, mientras

que Álvarez-Cañizo, et al. (2020), sugieren atender la precisión, la velocidad y la prosodia en la educación secundaria para mejorar la fluidez lectora. Esta dimensión también comprende la fluidez lectora, siendo la habilidad que involucra la velocidad y precisión lectora acompañada de la correcta expresión. La práctica de la lectura mejora la fluidez, la comprensión e incrementa el vocabulario (Caballeros, et al., 2014).

Los resultados de la dimensión de procesos semánticos son semejantes al estudio de Pascual-Gómez & Carril-Martínez (2017), quienes aplicaron una evaluación de comprensión lectora a 252 estudiantes de 11 y 12 años de edad, mostrando que el 15 % se encuentra en nivel alto, el 66 % en el nivel próximo a la media y 19 % están debajo de la media. Los procesos semánticos abarcan la comprensión de textos que posibilita la capacidad de extraer las ideas principales, realizar parafraseo e inferencias. Por consiguiente, el dominio de los elementos léxico-semánticos permitirá al lector relacionar los significados de las palabras y así llegar a la comprensión.

Con respecto a la dimensión de escritura, los resultados demuestran una mayor complejidad para alcanzar el desarrollo de estos procesos, con el 77 % de los estudiantes en el nivel de proceso y el 20 % en inicio. Resultados semejantes refleja la investigación de Defaz, et al. (2016), con un 68 % de los estudiantes de tercer grado de escuela que presentan escritura irregular, errores de sustitución, omisión, unión y fragmentación. Esto debido a que sólo escriben cuando indica la maestra y cuando tienen que contestar preguntas en el texto (Bernal-Pinzón, 2017). En consecuencia, la práctica educativa debe cambiar para brindar al niño un aprendizaje significativo, que despierde su creatividad y le brinde la oportunidad de expresar sus ideas. Para ello, es necesario el reforzamiento de la conciencia fonológica (Gutiérrez, 2018), puesto que el dominio de las habilidades básicas es primordial en el aprendizaje de la escritura.

La dimensión composición escrita muestra un porcentaje alto (77 %) de estudiantes que se encuentran en proceso de alcanzar las habilidades correspondientes a esta dimensión, mientras que el 17 % está en nivel de inicio. Para realizar una buena redacción hay que considerar cuatro elementos que intervienen en la expresión escrita: la composición del texto, la gramática, el tipo de texto y el contenido (Cassany, 1990); por tal motivo, es importante que el docente utilice un modelo con estrategias innovadoras en sus clases, así logrará que sus estudiantes piensen, organicen sus ideas, elaboren esquemas y revisen el escrito.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo de lectoescritura, los resultados de la variable y de sus dimensiones, permitieron determinar el nivel en que se encuentran los estudiantes de educación básica media considerando los aportes de los docentes y los administrativos de la institución educativa en estudio, los cuales reflejan la necesidad de reforzar los procesamientos que intervienen en la lectura y escritura, por lo que se diseñó un modelo psicopedagógico como alternativa de solución y que se aspira presentar resultados en un próximo artículo.

Como limitación de este trabajo, se puede mencionar que debido a las restricciones por la pandemia de Covid-19 no se logró trabajar con los estudiantes, por lo que se considera necesario realizar nuevas investigaciones, especialmente con la intervención directa de los educandos y ejecutar un seguimiento del desarrollo de sus habilidades de lectoescritura en los siguientes años.

También se sugiere priorizar la capacitación y formación de los docentes de educación básica, para que apliquen metodologías que abarquen los procesamientos de la lectoescritura incentivando al estudiante a practicar la lectura y la escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in spanish secondary students. *Psicothema*, *32(1)*, 75–83.
- Axelsson, A., Lundqvist, J., & Sandberg, G. (2019). *Influential factors on children's reading and writing development: the perspective of parents in a Swedish context*. *Early Child Development and Care* *190(3)*, 1-13.
- Bernal-Pinzón, M. (2017). ¿Qué escriben los niños?, una mirada desde el modelo escuela nueva. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, *7(2)*.
- Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, *48(2)*, 212–222.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lengua-je y Educación*, *2(6)*, 63–80.
- Defaz, Y., Barba, P., & Trávez, J. (2016). La inteligencia espacial y su influencia en la lectoescritura en niños. *Revista Órbita Pedagógica*, *3(3)*, 39–50.

- Díaz, C., & Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 215–233.
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J., & Uceira, E. (2015). Effects of the intervention on phonological awareness and naming speed on learning to write. *Aula Abierta*, 43(1).
- Gutiérrez, R., & Díez, A. (2017). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 32–39. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20212>
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos*, 51(96), 45–60.
- Liu, K. (2019). Developing Critical Reading Skills through Stylistic Analysis in Integrated College English Classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(3), 341.
- Nicolaiewsky, C., & Correa, J. (2009). Habilidades cognitivo-lingüísticas e segmentação lexical em Braille. *Paideia*, 19(44), 341–348.
- Pascual-Gómez, I., & Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16(1), 7–17.
- Polo, N. (2018). Youth literacy in times of transmedia narrations. *Comunicación y Sociedad*, 33, 41–64.
- Rueda, M., & Medina, S. (2018). The role of morphological awareness in explaining reading-writing difficulties. El papel de la conciencia morfológica en la explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), 702–732.
- Santaella, E., & Martínez, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las Ciencias. *Profesorado*, 21(4), 359–379.
- Valenciano-Canet, G. (2018). The metaphor as a methodological alternative to investigate and reflect on the pedagogical practice in the teaching of reading and writing. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–23.
- Vilcanqui, B. (2019). Dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en niños y niñas en instituciones educativas de nivel primara difficulties of learning to read and write in children and girls in educational institutions level first. *Revista de Investigaciones*, 8(051), 944–951.
- Villegas, K. (2018). Factores que intervienen en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas de Tasa-jera. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(2), 43–55.

10

TRAINING OF STUDENTS IN RUSSIAN ENGINEERING UNIVERSITIES

LA FORMACION DE LOS ESTUDIANTES EN UNIVERSIDADES DE INGENIERIA DE RUSIA

Valeriia Valerevna Semenova¹

E-mail: alisavalera@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6879-8205>

Anna Evgenevna Gorokhova¹

Email: agor_80@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5820-1687>

Sergey Valeryevich Bank²

Email: ser3050@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0881-2057>

Evgeniy Veniaminovich Skubriy³

Email: skubriy@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3321-3462>

Liudmila Eduardovna Gorlevskaya⁴

Email: ludmila.gorlevskaya@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2509-7729>

¹ Moscow Polytechnic University, Russian Federation.

² Russian Technological University, Russian Federation.

³ Academy of Civil Protection EMERCOM of Russian Federation, Russian Federation.

⁴ V.A. Trapeznikov Institute of Control Sciences, Russian Academy of Sciences, Russian Federation.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Semenova, V. V., Gorokhova, A. E., Bank, S. V., Skubriy, E. V., & Gorlevskaya, L. E. (2022). Training of students in russian engineering universities. *Revista Conrado*, 18(84), 92-99.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the development of professional competencies from the category of soft skills in the process of training of students in Russian engineering universities on the example of the Moscow Polytechnic University, as well as the influence of the development of said competencies on the personal and professional effectiveness of future young specialists. The goal of the present study is to determine the style of leadership and its influence on the personal effectiveness of a leader, the effectiveness of teamwork, and the personal effectiveness of team members.

Keywords:

Innovation, professional competence, personal effectiveness, leadership, teamwork.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar el desarrollo de competencias profesionales de la categoría de habilidades blandas en el proceso de formación de estudiantes en universidades rusas de ingeniería en el ejemplo de la Universidad Politécnica de Moscú, así como la influencia del desarrollo de dichas competencias. sobre la eficacia personal y profesional de los futuros jóvenes especialistas. El objetivo del presente estudio es determinar el estilo de liderazgo y su influencia en la efectividad personal de un líder, la efectividad del trabajo en equipo y la efectividad personal de los miembros del equipo.

Palabras clave:

Innovación, competencia profesional, eficacia personal, liderazgo, trabajo en equipo.

INTRODUCTION

The rapid acceleration of development and global changes in the trends and structure of socially significant processes leads to the transformation of socio-economic priorities and meaning-forming values both in society as a whole and each particular individual (Zotov, et al., 2021). The successful implementation of modern social development trends poses certain requirements for a person as the main initiator and conductor of all innovative changes. Among the most relevant requirements are the capability of active professional activity, the ability to make weighted and well-justified decisions with consideration of their long-term consequences, effective adaptation to the dynamic changes in social interaction, etc. It is of primary importance to consider the changes in social interaction as they have a significant influence on individuals, the economy, and society generating change in the labor market: the emergence of new competencies and specialties, changes in the requirements for professional training of young specialists, flexibility regarding the change of profession, geographic mobility, the introduction of artificial intelligence, the shortage of specialists of in-demand professions, etc.

These and many other changes in the labor market, in turn, shape changes in the system of professional training of young specialists within the paradigms of the modern educational process (Sekerin, et al., 2018; Sekerin, et al., 2019). The rapid pace of the development and implementation of information technology in all areas of life has revealed a great need for specialists in engineering (Semenova, et al., 2020). However, both the successful professional, career, and personal growth and the effective development of human capital as the main source of innovative development of modern society call for an effective combination of hard and soft engineering skills in a specialist. The article presents a continuation of the study, the first stage of which is covered in the article "Human Capital Development: Development of Professional Competencies through Soft Skills". (Semenova, et al., 2021).

The requirements for the quality of development of human capital are high in the modern world, but they inevitably transform to adapt to the dynamic process of development of the socially significant social processes. Maintaining the established rate of development generates the need for highly qualified specialists, predominantly engineers. Educational programs in engineering emphasize the development of hard skills due to the specifics of this direction of professional training. Vocational education with a focus on the development of soft skills impacts not only professional skills but also the way of thinking and the

opportunities for self-actualization and professional effectiveness of a young specialist as a socially active person.

However, the recent years of practice show that it is hard skills that quickly become obsolete, reducing personal effectiveness, mobility, and professional adaptation of young specialists to changes in the labor market. For this reason, one of the most relevant and in-demand trends in engineering education is the formation and development of sufficient soft skills of future engineers that would ensure the effectiveness of their personal and professional self-actualization including innovative creativity, as well as improve their competitiveness in the labor market due to greater mobility and opportunities for flexible professional adaptation (Akhmetshin, et al., 2019; Semenova, et al., 2020). Goleman, et al. (2008), argues that *"a person's effectiveness in professional activity directly depends on the degree of development of their soft skills that distinguish successful specialists from the unsuccessful ones and effective organizations from the ineffective"*(p. 115).

Contemporary scientific knowledge indicates that soft skills can be divided (Covey, 2017; Batsunov, et al., 2018) into four main groups:

- group 1 – the basic communication skills including the ability to listen, manage interpersonal communication, substantiate one's opinion, negotiate, create and maintain group communication, public speaking and self-presentation skills, business correspondence ethics, the ability to maintain dialogue in critical situations, conflict resolution, etc. The development of these skills largely determines the effectiveness of interpersonal relations both in the professional sphere and the sphere of personal interests, as well as the effectiveness of social self-actualization, since the opportunities for it depend on the ability to communicate with other people, for instance, colleagues, employers, partners, management, etc;
- group 2 – self-management skills including the modern management technologies focused on self-management and self-development and, thus, contributing to increased personal effectiveness regardless of the sphere of professional activity. This group comprises the development and management of social intelligence, time management technologies, planning and goal-setting in professional and personal development, self-reflection, initiative, persistence, the development of stress-resistance, etc.;
- group 3 – the skills of effective thinking (intelligent thinking). Thinking is one of the main cognitive processes allowing one to construct the inner image of the world through analyzing and reflecting the manifestations of reality, create logical links between the internal and the external, identify patterns in the ongoing events, etc. Modern

science identifies several types of thinking. The examples include strategic, creative, logical, systemic thinking, etc. Effective thinking skills promote correct comprehension of what is happening and the extraction of personal knowledge (insight) from the experience and its transformation into skills, abilities, creation, creativity, etc.;

- group 4 – management skills (foresight-management). We believe that these skills to be ones of a higher order, based on the skills of the previously described groups, but on a higher level of professional and personal development, as they imply predicting (foreseeing) the consequences of social interactions and hence taking responsibility for these consequences. These skills typically include performance management, change and project management, planning, coaching, leadership, etc.

We believe that Covey's (2017), model of skill formation adapted to the formation of soft skills can be visualized as follows (Figure 1).

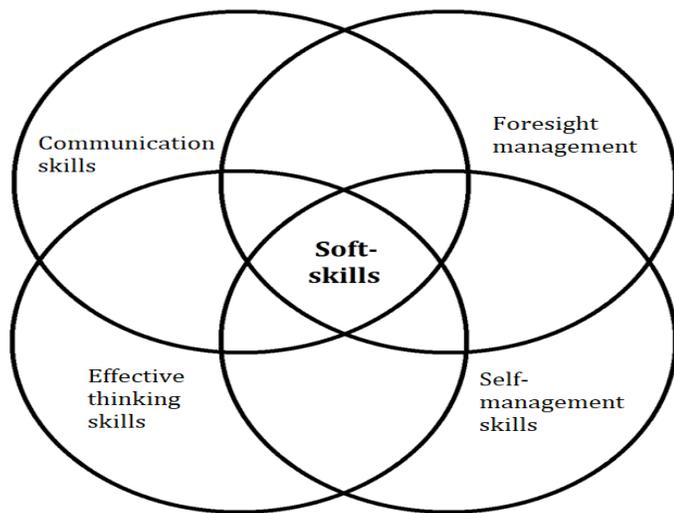


Figure 1. Soft skills.

Thus, the presence of soft skills in the professional profile of an engineer provides them with the advantages of personal and professional development since it contributes to a more comprehensive image of the surrounding reality, forms strategic thinking, and contributes to the development of effective interpersonal communication skills. Taking care of its current students, future engineers capable of successful professional and personal self-actualization, the Moscow Polytechnic University pays special attention to the formation and development of soft skills within the framework of engineering training including the skill of leadership that improves a young specialist's competitiveness in the labor market.

MATERIALS AND METHODS

One of the most highly demanded competencies referring to and based on soft skills is leadership. As previously noted, leadership is defined as a social phenomenon based on personal qualities and manifesting in the process of social interpersonal or group interaction (Goleman, 2016). In this study, we define leadership as a set of leadership skills (Semenova, et al., 2021):

Leadership skills are
 A high degree of influence on the others, the ability to lead the team, gain credibility – competency 1 – influence;
 The ability to change people's behavior and motivate them for achieving the result – competency 2 – motivation;
 The ability to make managerial decisions and take responsibility for their consequences and results – competency 3 – organization and decision-making.

If we attribute each of the leadership skills to the groups of soft skills, "influence" refers to communication skills, "motivation" can be considered part of self-management skills, "organization and decision-making" is part of the effective thinking skills, and leadership itself as a skill relates to the skills of foresight management. The model of the skill of leadership adopted in the present study is demonstrated in Figure 2.

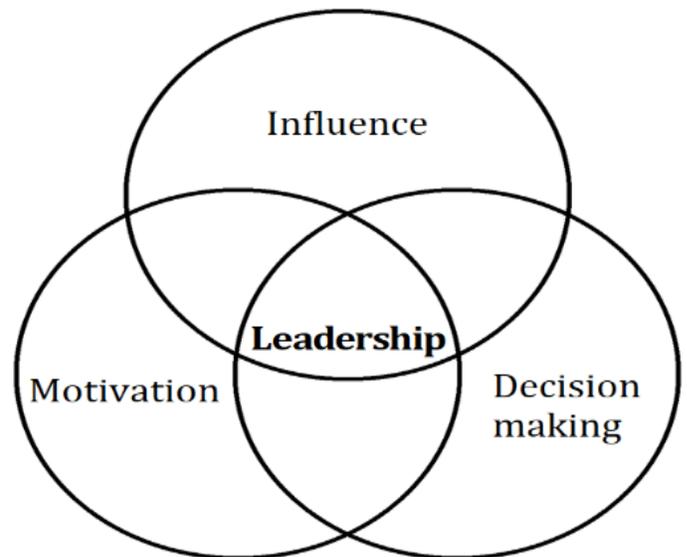


Figure 2. The leadership skill.

The empirical portion of the study was conducted with students of the Moscow Polytechnic University as a part of the academic discipline "Project activity". The present

study reports the results obtained in two years of research (the 2020-2021 academic year and the 2019-2020 academic year), the study continues at the present moment. The age of the study participants ranges from 17 to 20 years old. T

he study deployed the classic scientific research method used in psychology, economics, and sociology – the method of observation and analysis of observation results to identify behavior patterns, both stable and newly developed, that serve as indicators of the formation or development of a competency, as well as a factor of the manifestation of individual characteristics. In addition, the present study uses the survey method to collect information for the analysis of group process effectiveness. The object of observation and analysis is the social behavior and the elements (patterns) of social interpersonal interaction of team (project group) leaders with their teams in the process of working on an academic project. The study involves the analysis of group interaction in 25 teams and the leadership styles of 25 team leaders.

The manifestations of leadership as a social phenomenon and a social role are shaped by the individual characteristics of the person performing this role, as well as their repertoire of social skills in interpersonal interaction, their social culture, mentality, knowledge, personal values, etc. The conducted study demonstrates that the implementation of team leadership by students in the “Project activity” discipline is carried out through three basic styles of interaction between the leader and the team:

Style 1 – (referred to as the constructive style in this study) after the procedure of self-nomination and the formation of the team, the leader manages all major processes of team building and project work:

1. distributes the social roles in the team, determines the competencies, and outlines the area of responsibility within the role,
2. monitors compliance with the time limits (deadlines) for task completion,
3. actively shows personal involvement in the work process and interest in achieving the best possible result,
4. provides constructive assistance in problem situations both in interpersonal relations between team members (conflicts) and difficulties in the development of a project solution (the lack of information necessary for decision making, the lack of statistical data for the substantiation of the project solution, etc.),
5. consistently shows personal initiative and proposes creative solutions to the project objectives while trying to involve ass team members into the discussion to

constructively assess the positive and negative consequences of the decisions,

6. delegates authority if realizes that another team member has the deeper knowledge and skills needed to cope with the task at hand.

Style 2 – (referred to as the laissez-faire style in this study) after the procedure of self-nomination and the formation of the team, the leader behaves in an aloof manner, not showing proper interest in team tasks, not demonstrating initiative, and not supporting initiative when it is demonstrated by another team member. The laissez-faire leadership style manifests itself in the following ways:

1. role distribution and the zones of responsibility in the team are established situationally and can change several times in the course of work on the project,
2. time limits are observed under the pressure of academic regulations and the danger of losing leadership,
3. personal involvement is demonstrated occasionally and is often accompanied by calls for the activation of teamwork,
4. creative and personal initiative is supported by this leader since it often substituted delegating and the development of project solutions,
5. “spontaneous delegation” is allowed. In this article, we understand “spontaneous delegation” as the ability of a team member to “take over” the execution of some leadership powers on their own initiative, which is not objected to by the leader, thus, this leadership style is called laissez-faire.

Style 3 – (referred to as the destructive style, or destructive leadership, in this study) after the procedure of self-nomination and the formation of the team, the leader demonstrates high personal initiative in resolving the project objectives believing themselves to be the only one capable of suggesting and generating anything. The coordination of teamwork is selective and is shaped either by personal interests, or the motive of preserving the functions that support the leader’s power (leadership authority). This style does not provide for the manifestation of creative thinking and personal initiative, therefore, we consider it to be destructive. The destructive style manifests itself through the following patterns of interpersonal interaction:

1. The distribution of roles in the team is carried out compulsorily, the opinion and wishes of the performer of the role are not taken into account.
2. The zones of responsibility are blurred, and the leader can both expand and narrow them down at their own discretion.

3. The leader shows manipulative behavior, often provoking conflicts in the team to achieve their own goal and maintain their authority,
4. The leader attributes all major achievements to themselves, being unwilling to share the success with their team.
5. Time constraints are used not to motivate and support the team spirit, but to intimidate each particular team member.

The comparative analysis of the leadership styles is presented in Table 1.

Table 1. Comparative analysis of leadership styles.

Teamwork processes	Constructive style	Laissez-faire style	Destructive style
Group dynamics management	Occurs on an ongoing basis and is aimed at achieving the results	Is situational, aimed at solving the current problems, and does not always account for the impact on the result	Management is often manipulative and the interests of the team are not always observed
Decision-making	There is a group discussion of all possible solution options based on which the most effective decision is identified	The decisions are made spontaneously depending on the situation, alternative solutions are rarely proposed	Solution options are mostly proposed by the leader since the team members are passive, being afraid of criticism.
Attitude to creative initiative	Creative initiative on the part of team members is supported by the leader but is subject to analysis, evaluation, and improvement	The creative initiative is viewed as an opportunity to achieve the result without any special effort on the part of the leader and other team members	The creative initiative is subject to the leader's criticism which is often unjustified. Unconventional solutions are devalued and discarded
Building team spirit	The leader ensures the cohesion of teamwork aimed at an effective result which contributes to team spirit through the formation of trust, mutual assistance, and respect.	The formation of team spirit is situational and cannot serve as an element of motivation for effective teamwork due to being unstable.	Since most group processes are ordered, team spirit does not develop. Team members feel "held hostage" by the situation and look forward to finishing the project.
Teamwork result	The result is typically quite relevant, effective, and contains the elements of a creative solution.	The result typically comprises numerous disordered creative ideas that are not fully developed and, therefore, lack justification for use in solving problems, which leads to a negative result of teamwork	The result nearly always lacks novelty and creativity but does involve a justified analysis of possible solutions for the set tasks.
Management methods	Democratic, often preventative	Situational, emotional	Predominantly dispositive
Personal effectiveness of the leader	Development of the skills of interpersonal communication, critical and strategic thinking, and self-management, self-actualization, the development of foresight-management skills.	The development of self-management skills, awareness of the need for mastery of technologies for building interpersonal group interaction, self-actualization	Self-actualization, the development of self-management skills, and critical and strategic thinking
The effectiveness of team members	Self-actualization through teamwork, awareness of the importance of coordinated teamwork and its impact on the result, the recognition of each team member's right to have individual characteristics, the possibility of team creativity.	Self-actualization through teamwork, awareness of the importance of coordinated teamwork and its impact on the result, the recognition of each team member's right to have individual characteristics, awareness of the role of a constructive leader	Self-actualization through teamwork, awareness of the importance of coordinated teamwork and its impact on the result, the recognition of each team member's right to have individual characteristics, awareness of the effect of leadership style on teamwork effectiveness.

RESULTS AND DISCUSSION

The requirements for young engineers are changing in accordance with scientific and technological progress in the field of information technologies, as well as the possibilities for their implementation in socially significant processes, which expands the range of requirements for the competence of young specialists. The development of the skill of leadership, which refers to soft skills, can significantly improve the competitiveness of a young engineer in the labor market, as it contributes to the development of such skills as:

- the ability to work in a team showing tolerance and empathy for a person's individual characteristics (national, religious, cultural, and gender identity, way of thinking, etc.), which is a strategic skill in the modern mobile world community;
- the ability to take initiative "in one's own hands", thus managing and motivating work-related team interactions in the direction necessary for the goal result;

- the ability to shape and manage the socio-psychological characteristics of interpersonal communication processes to improve the effectiveness of the result of group (team) collaboration;
- the skills of competent delegation of authority and distribution of roles and responsibilities in the team accounting for the individual professional capabilities of team members and the time constraints of achieving the desired result.

The analysis of the study results reveals that at the time of the study, nine out of twenty team leaders demonstrated the constructive leadership style, six out of twenty showed the destructive style, and five leaders had the laissez-faire style. However, in the course of the development of the leadership competency, the demonstrated leadership style showed change, as well.

With time, the initially constructive leaders showed increased decisiveness in making creative decisions, experimented with creative team initiative, explored unconventional solutions involving risk, encouraged the team to look for innovative solutions, etc. The survey shows that all of these leaders are happy with the obtained experience. They report being more fond of the process of team interaction, the search for new things, and the opportunity for self-actualization compared to the very fact of having power. The personal experience of leadership serves for them as an opportunity to assess their potential and personal effectiveness and identify their strengths and weaknesses for further professional and personal growth.

In analyzing their experience, the leaders demonstrating the laissez-faire style typically assess it as flawed (three out of five respondents). Some of them say that they were unlucky with the team (two out of five people). The leaders in this group who demonstrated critical thinking, analyzing and realizing the lack of development in their leadership skills (three out of five people), changed their style of interaction in the team during the experiment, switching to the destructive style and taking the manifestations of initiative and the flow of group processes under their rigid control. As a result, the efficiency of the team decreased, but the effectiveness of the teamwork results rose due to the focus on the result and more detailed processing of the decisions being made.

The leaders with the destructive style have divided into two groups in terms of the analysis of their leadership experience:

- the leaders who have come to realize the ineffectiveness of their team management in terms of managing initiative and the opportunities of team members' creative self-realization, as well as the lack of team cohesion and focus on achieving the effective team result. These leaders admit that the lack of experience in leadership and team process management led them to fear the team members' recognition of their incompetence which they tried to compensate for through the elements of authoritative management. However, as soon as they gained an understanding of the specifics of group interaction and confidence in their abilities (the development of the leadership skill), the leaders of this group started to show the elements of the constructive style in managing teamwork, which led to increased teamwork effectiveness and improved creativity of the solutions;
- the leaders who, analyzing their interaction with the team, consider their own behavior expedient and view the power of authority implemented through subordination and coercion as the main instrument in team interaction.

Summarizing the analysis of the formation and development of the skill and style of leadership in the training teams, we can conclude that the development proceeds starting from a laissez-faire style through the destructive style and to the constructive style of leadership (Figure 3).

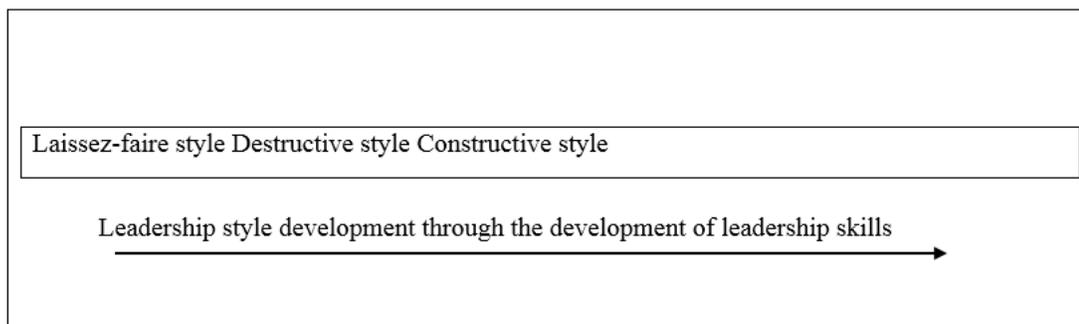


Figure 3. The analysis of the formation and development of the skill and style of leadership in the training teams.

From the point of the requirements for professional and personal development of an individual as a socially active person, the development of soft skills should be considered as a component of the personal behavioral motivation of each individual implemented through professional activity. Modern professional education focuses on the awareness and actualization of this motive, as well as its effective realization in the process of obtaining the necessary professional competencies and knowledge that can ensure competitiveness in the labor market and provide the opportunity for successful self-actualization and career advancement. The development of leadership (leadership skills) as a professional skill in the structure of engineering specialists' skills, knowledge, and competencies can be viewed as one of the key meaning-forming motives and skills in the professional activity of an engineer since it provides for the following professionally significant behavior patterns demonstrated by the study participants:

- the ability to work in a team, be an effective team member, show initiative, effectively manage the teamwork processes, be tolerant, the ability to critically assess the developed decisions – most innovative engineering ideas emerge as a result of collaborative creative work, transforming the idea into a competitive innovative solution requires teamwork, as well, and the success, promotion, and realization of the solution first as a project and then as a competitive market product calls for the collaborative effort, too;

- in the process of accepting innovative engineering solutions for realization, evaluating its possible long-term consequences, both positive and negative effects not only on the effectiveness of the implementation of engineering technologies but also the socio-economic development, the resolution of the current ecological problems, considering the technogenic effect on the global climate change, etc. (Sekerin, et al., 2014; Dudin, et al., 2016).

- showing social responsibility in the development and realization of new engineering solutions which serves as the main measure for the prevention of technogenic disasters, as well as the basis for creating new technologies that would meet the current needs of humanity without causing damage to the environment.

CONCLUSIONS

The importance of the development of major soft skills is largely due to the competitiveness of a young specialist and the demand for them in the labor market and, therefore, predetermines their potential career trajectory which supports the need for the development of soft skills in young engineering specialists. Moreover, the results of the

present study demonstrate that soft skills development serves as motivation for professional growth, self-development, and more effective professional self-actualization which, in turn, entails increased personal effectiveness of a specialist and greater awareness of the social importance of the results of their work for the public good.

The development of soft skills competencies, particularly the competency of leadership, in engineering education allows improving specialists' competitiveness by means of a more effective adaptation to the changing requirements of the labor market and the mobility of the obtained professional competencies that are in demand.

REFERENCES

- Akhmetshin, E.M., Sekerin, V.D., Pavlyuk, A.V., Shichiyakh, R.A., & Allanina, L.M. (2019). The influence of the car-sharing market on the development of ground transport in metropolitan cities. *Theoretical and Empirical Research in Urban Management*, 14(2), 5-19.
- Batsunov, S.N., Derecha, I.I., Kungurova, I.M., & Slizkova, E.V. (2018). Sovremennye determinanty razvitiia soft skills. *Scientific and methodical electronic journal "Koncept"*, 4, 12-21.
- Covey, S. (2017). *Sem navykov vysokoeffektivnykh liudei*. Alpina Business Books.
- Dudin, M.N., Frolova, E.E., Lubenets, N.A., Sekerin, V.D., Bank, S.V., Gorohova, A.E. (2016). Methodology of analysis and assessment of risks of the operation and development of industrial enterprises. *Quality - Access to Success*, 17(153), 53-59.
- Goleman, D. (2016). *Luchshie stati ot Harvard Business Review*. Alpina Publisher.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, E. (2008). *Emotsionalnoe liderstvo: iskusstvo upravleniia liudmi na osnove emotsionalnogo intellekta*. Alpina Business Books.
- Sekerin, V.D., Avramenko, S.A., Veselovsky, M.Y., Aleksakhina, V.G. (2014). B2G market: the essence and statistical analysis. *World Applied Sciences Journal*, 31(6), 1104-1108.
- Sekerin, V.D., Gaisina, L.M., Shutov, N.V., Abdrakhmanov, N.K., Valitova, N.E. (2018). Improving the quality of competence-oriented training of personnel at industrial enterprises. *Quality - Access to Success*, 19(165), 68-72.

- Sekerin, V.D., Semenova, V.V., Efremov, A. A. (2019). Aktualnost strategii formirovaniia innovatsionnogo znaniia dlia razvitiia vysshei shkoly v usloviakh globalizatsii. In, M.E. Lusstenkov, (Ed.). Rossiia - Belarus: 20 let Soiuznomu gosudarstvu (obrazovatelnye, nauchno-issledovatel'skie i sotsiogumanitarnye aspekty razvitiia rossiisko-belorusskikh otnoshenii). Materials of the International Scientific-Practical Conference. (pp. 44-45). Belarusian-Russian University.
- Semenova, V.V., Kalitko, S.A., & Gurtskoi, L.D. (2020). Razvitie chelovecheskogo kapitala: vliianie obrazovaniia i znaniia na strukturu chelovecheskogo kapitala. In, Institutional transformation of the socio-economic system of Russia: priorities and prospects. Materials of the 4th International Scientific and Practical Conference. (pp. 363-368). Ministry of Energy of Russia, 2020.
- Semenova, V.V., Liasnikova, Iu.V., & Gurtskoi, L.D. (2020). Vliianie informatsionnykh tekhnologii na chelovecheskii kapital v poslednem desiatiletii. In, Rol ekonomicheskogo obrazovaniia i nauki v vypolnenii natsionalnykh tselei razvitiia Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda. Materials of the International Scientific and Practical Conference. (pp. 211-213). Moskovskiy Politekh.
- Semenova, V.V., Zelenyuk, A.N., & Savinov, Y.A. (2021). Human capital development: development of professional competencies through soft skills. *The Journal Tempos e Espaços em Educação*, 14(33).
- Zotov, A.N., Semenova, V.V., & Shurikova, E.E. (2021). Vliianie razvitiia chelovecheskogo kapitala na sotsialno znachimye ekonomicheskie protsessy [Influence of human capital development on socially significant economic processes]. *Economic Sciences*, 196, 74-77.

11

EL CONCEPTO REGIÓN HISTÓRICA EN LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL. SU IMPORTANCIA

THE CONCEPT OF HISTORICAL REGION IN THE DIRECTION OF LEARNING LOCAL HISTORY. ITS IMPORTANCE

Jesús Abundio Uncal García¹

E-mail: jesus.uncalg@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9401-6369>

Esther María Hernández Moreno²

E-mail: ehdez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0344-8727>

¹ Universidad de Pinar del Río “Hermandades Saíz Montes de Oca” Cuba.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Uncal García, J. A., & Hernández Moreno, E. M. (2022). El concepto región histórica en la dirección del aprendizaje de la historia local. Su importancia. *Revista Conrado*, 18(84), 100-107.

RESUMEN

En el análisis realizado sobre la enseñanza de la Historia de Cuba se aúnan los criterios sobre la pertinencia y significación del vínculo con la historia local. En consecuencia, se ha perfeccionado el trabajo metodológico de la disciplina Historia de Cuba que se imparte en la carrera Marxismo Leninismo e Historia; en lo referente a la enseñanza de la historia local. El tratamiento del concepto región histórica desde un enfoque integrador, posibilitó el fortalecimiento de análisis integradores en el orden económico, político, social y cultural para contribuir a una mejor contextualización de los contenidos referidos a la localidad. Con la finalidad de sistematizar los fundamentos teóricos al respecto, se emplearon como métodos de nivel teórico: histórico lógico, análisis y síntesis e inducción y deducción, apoyado en el de análisis de documentos para el estudio de programas, propuestas, sistemas de actividades y metodologías que sirvieron como referentes teóricos, lo que permitió determinar sus principales aportes y limitaciones, como base para los análisis realizados. Este trabajo se propuso sistematizar las experiencias alcanzadas del proyecto Contextualización Sociocultural de Procesos Educativos, para orientar la labor de los profesionales de la educación del área de las Ciencias Sociales en el tratamiento de las problemáticas regionales.

Palabras clave:

Historia de Cuba, historia local, región histórica, perspectiva regional, contextualización.

ABSTRACT

In the analysis carried out on the teaching of Cuban History, the criteria on the relevance and significance of the link with local history are combined. Consequently, the methodological work of the discipline History of Cuba that is taught in the career Marxism Leninism and History has been perfected; regarding the teaching of local history. The treatment of the historical region concept from an integrative approach, made possible the strengthening of integrative analyzes in the economic, political, social and cultural order to contribute to a better contextualization of the contents referring to the locality. In order to systematize the theoretical foundations in this regard, the following theoretical level methods were used: logical historical, analysis and synthesis and induction and deduction, supported by the analysis of documents for the study of programs, proposals, activity systems and methodologies that served as theoretical references, which allowed determining their main contributions and limitations, as a basis for the analyzes carried out. This work was proposed to systematize the experiences obtained from the Sociocultural Contextualization of Educational Processes project, to guide the work of education professionals in the area of Social Sciences in the treatment of regional problems.

Keywords:

History of Cuba, local history, historical region, regional perspective, contextualization

INTRODUCTION

The rapid acceleration of development and global changes in the trends and structure of socially significant processes leads to the transformation of socio-economic priorities and meaning-forming values both in society as a whole and each particular individual (Zotov, et al., 2021). The successful implementation of modern social development trends poses certain requirements for a person as the main initiator and conductor of all innovative changes. Among the most relevant requirements are the capability of active professional activity, the ability to make weighted and well-justified decisions with consideration of their long-term consequences, effective adaptation to the dynamic changes in social interaction, etc. It is of primary importance to consider the changes in social interaction as they have a significant influence on individuals, the economy, and society generating change in the labor market: the emergence of new competencies and specialties, changes in the requirements for professional training of young specialists, flexibility regarding the change of profession, geographic mobility, the introduction of artificial intelligence, the shortage of specialists of in-demand professions, etc.

These and many other changes in the labor market, in turn, shape changes in the system of professional training of young specialists within the paradigms of the modern educational process (Sekerin, et al., 2018; Sekerin, et al., 2019). The rapid pace of the development and implementation of information technology in all areas of life has revealed a great need for specialists in engineering (Semenova, et al., 2020). However, both the successful professional, career, and personal growth and the effective development of human capital as the main source of innovative development of modern society call for an effective combination of hard and soft engineering skills in a specialist. The article presents a continuation of the study, the first stage of which is covered in the article "Human Capital Development: Development of Professional Competencies through Soft Skills". (Semenova, et al., 2021).

The requirements for the quality of development of human capital are high in the modern world, but they inevitably transform to adapt to the dynamic process of development of the socially significant social processes. Maintaining the established rate of development generates the need for highly qualified specialists, predominantly engineers. Educational programs in engineering emphasize the development of hard skills due to the specifics of this direction of professional training. Vocational education with a focus on the development of soft skills impacts not only professional skills but also the way of thinking and the

opportunities for self-actualization and professional effectiveness of a young specialist as a socially active person.

However, the recent years of practice show that it is hard skills that quickly become obsolete, reducing personal effectiveness, mobility, and professional adaptation of young specialists to changes in the labor market. For this reason, one of the most relevant and in-demand trends in engineering education is the formation and development of sufficient soft skills of future engineers that would ensure the effectiveness of their personal and professional self-actualization including innovative creativity, as well as improve their competitiveness in the labor market due to greater mobility and opportunities for flexible professional adaptation (Akhmetshin, et al., 2019; Semenova, et al., 2020). Goleman, et al. (2008), argues that *"a person's effectiveness in professional activity directly depends on the degree of development of their soft skills that distinguish successful specialists from the unsuccessful ones and effective organizations from the ineffective"*(p. 115).

Contemporary scientific knowledge indicates that soft skills can be divided (Covey, 2017; Batsunov, et al., 2018) into four main groups:

- group 1 – the basic communication skills including the ability to listen, manage interpersonal communication, substantiate one's opinion, negotiate, create and maintain group communication, public speaking and self-presentation skills, business correspondence ethics, the ability to maintain dialogue in critical situations, conflict resolution, etc. The development of these skills largely determines the effectiveness of interpersonal relations both in the professional sphere and the sphere of personal interests, as well as the effectiveness of social self-actualization, since the opportunities for it depend on the ability to communicate with other people, for instance, colleagues, employers, partners, management, etc;
- group 2 – self-management skills including the modern management technologies focused on self-management and self-development and, thus, contributing to increased personal effectiveness regardless of the sphere of professional activity. This group comprises the development and management of social intelligence, time management technologies, planning and goal-setting in professional and personal development, self-reflection, initiative, persistence, the development of stress-resistance, etc.;
- group 3 – the skills of effective thinking (intelligent thinking). Thinking is one of the main cognitive processes allowing one to construct the inner image of the world through analyzing and reflecting the manifestations of reality, create logical links between the internal and the external, identify patterns in the ongoing events, etc. Modern

science identifies several types of thinking. The examples include strategic, creative, logical, systemic thinking, etc. Effective thinking skills promote correct comprehension of what is happening and the extraction of personal knowledge (insight) from the experience and its transformation into skills, abilities, creation, creativity, etc.;

- group 4 – management skills (foresight-management). We believe that these skills to be ones of a higher order, based on the skills of the previously described groups, but on a higher level of professional and personal development, as they imply predicting (foreseeing) the consequences of social interactions and hence taking responsibility for these consequences. These skills typically include performance management, change and project management, planning, coaching, leadership, etc.

We believe that Covey's (2017), model of skill formation adapted to the formation of soft skills can be visualized as follows (Figure 1).

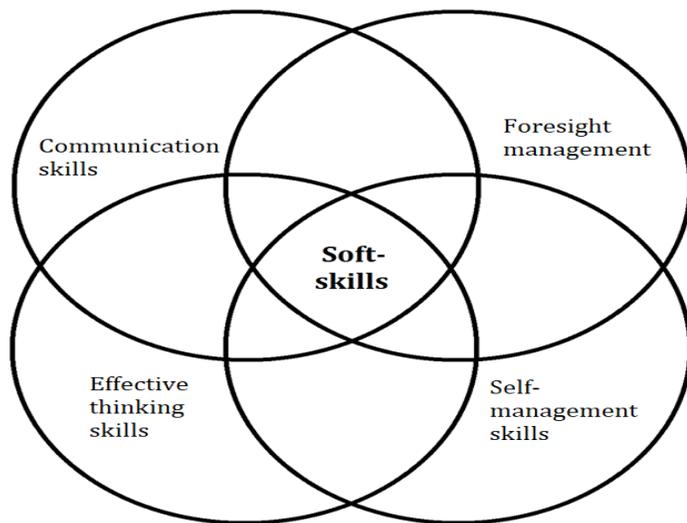


Figure 1. Soft skills.

Thus, the presence of soft skills in the professional profile of an engineer provides them with the advantages of personal and professional development since it contributes to a more comprehensive image of the surrounding reality, forms strategic thinking, and contributes to the development of effective interpersonal communication skills. Taking care of its current students, future engineers capable of successful professional and personal self-actualization, the Moscow Polytechnic University pays special attention to the formation and development of soft skills within the framework of engineering training including the skill of leadership that improves a young specialist's competitiveness in the labor market.

MATERIALS AND METHODS

One of the most highly demanded competencies referring to and based on soft skills is leadership. As previously noted, leadership is defined as a social phenomenon based on personal qualities and manifesting in the process of social interpersonal or group interaction (Goleman, 2016). In this study, we define leadership as a set of leadership skills (Semenova, et al., 2021):

Leadership skills are
 A high degree of influence on the others, the ability to lead the team, gain credibility – competency 1 – influence;
 The ability to change people's behavior and motivate them for achieving the result – competency 2 – motivation;
 The ability to make managerial decisions and take responsibility for their consequences and results – competency 3 – organization and decision-making.

If we attribute each of the leadership skills to the groups of soft skills, "influence" refers to communication skills, "motivation" can be considered part of self-management skills, "organization and decision-making" is part of the effective thinking skills, and leadership itself as a skill relates to the skills of foresight management. The model of the skill of leadership adopted in the present study is demonstrated in Figure 2.

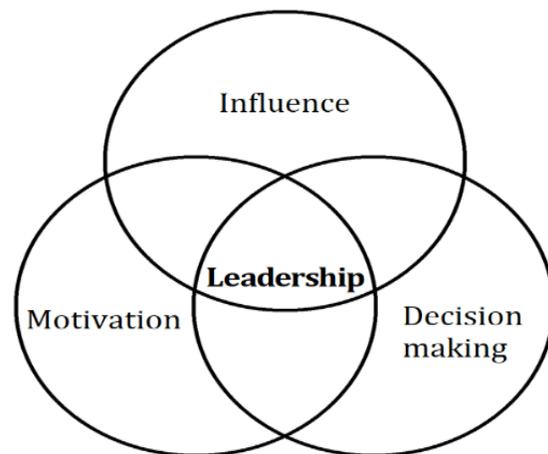


Figure 2. The leadership skill.

The empirical portion of the study was conducted with students of the Moscow Polytechnic University as a part of the academic discipline "Project activity". The present study reports the results obtained in two years of research (the 2020-2021 academic year and the 2019-2020 academic year), the study continues at the present moment.

The age of the study participants ranges from 17 to 20 years old. T

The study deployed the classic scientific research method used in psychology, economics, and sociology – the method of observation and analysis of observation results to identify behavior patterns, both stable and newly developed, that serve as indicators of the formation or development of a competency, as well as a factor of the manifestation of individual characteristics. In addition, the present study uses the survey method to collect information for the analysis of group process effectiveness. The object of observation and analysis is the social behavior and the elements (patterns) of social interpersonal interaction of team (project group) leaders with their teams in the process of working on an academic project. The study involves the analysis of group interaction in 25 teams and the leadership styles of 25 team leaders.

The manifestations of leadership as a social phenomenon and a social role are shaped by the individual characteristics of the person performing this role, as well as their repertoire of social skills in interpersonal interaction, their social culture, mentality, knowledge, personal values, etc. The conducted study demonstrates that the implementation of team leadership by students in the “Project activity” discipline is carried out through three basic styles of interaction between the leader and the team:

Style 1 – (referred to as the constructive style in this study) after the procedure of self-nomination and the formation of the team, the leader manages all major processes of team building and project work:

1. distributes the social roles in the team, determines the competencies, and outlines the area of responsibility within the role,
2. monitors compliance with the time limits (deadlines) for task completion,
3. actively shows personal involvement in the work process and interest in achieving the best possible result,
4. provides constructive assistance in problem situations both in interpersonal relations between team members (conflicts) and difficulties in the development of a project solution (the lack of information necessary for decision making, the lack of statistical data for the substantiation of the project solution, etc.),
5. consistently shows personal initiative and proposes creative solutions to the project objectives while trying to involve all team members into the discussion to constructively assess the positive and negative consequences of the decisions,

6. delegates authority if realizes that another team member has the deeper knowledge and skills needed to cope with the task at hand.

Style 2 – (referred to as the laissez-faire style in this study) after the procedure of self-nomination and the formation of the team, the leader behaves in an aloof manner, not showing proper interest in team tasks, not demonstrating initiative, and not supporting initiative when it is demonstrated by another team member. The laissez-faire leadership style manifests itself in the following ways:

1. role distribution and the zones of responsibility in the team are established situationally and can change several times in the course of work on the project,
2. time limits are observed under the pressure of academic regulations and the danger of losing leadership,
3. personal involvement is demonstrated occasionally and is often accompanied by calls for the activation of teamwork,
4. creative and personal initiative is supported by this leader since it often substituted delegating and the development of project solutions,
5. “spontaneous delegation” is allowed. In this article, we understand “spontaneous delegation” as the ability of a team member to “take over” the execution of some leadership powers on their own initiative, which is not objected to by the leader, thus, this leadership style is called laissez-faire.

Style 3 – (referred to as the destructive style, or destructive leadership, in this study) after the procedure of self-nomination and the formation of the team, the leader demonstrates high personal initiative in resolving the project objectives believing themselves to be the only one capable of suggesting and generating anything. The coordination of teamwork is selective and is shaped either by personal interests, or the motive of preserving the functions that support the leader’s power (leadership authority). This style does not provide for the manifestation of creative thinking and personal initiative, therefore, we consider it to be destructive. The destructive style manifests itself through the following patterns of interpersonal interaction:

1. The distribution of roles in the team is carried out compulsorily, the opinion and wishes of the performer of the role are not taken into account.
2. The zones of responsibility are blurred, and the leader can both expand and narrow them down at their own discretion.
3. The leader shows manipulative behavior, often provoking conflicts in the team to achieve their own goal and maintain their authority,

4. The leader attributes all major achievements to themselves, being unwilling to share the success with their team.
5. Time constraints are used not to motivate and support the team spirit, but to intimidate each particular team member.

The comparative analysis of the leadership styles is presented in Table 1.

Table 1. Comparative analysis of leadership styles.

Teamwork processes	Constructive style	Laissez-faire style	Destructive style
Group dynamics management	Occurs on an ongoing basis and is aimed at achieving the results	Is situational, aimed at solving the current problems, and does not always account for the impact on the result	Management is often manipulative and the interests of the team are not always observed
Decision-making	There is a group discussion of all possible solution options based on which the most effective decision is identified	The decisions are made spontaneously depending on the situation, alternative solutions are rarely proposed	Solution options are mostly proposed by the leader since the team members are passive, being afraid of criticism.
Attitude to creative initiative	Creative initiative on the part of team members is supported by the leader but is subject to analysis, evaluation, and improvement	The creative initiative is viewed as an opportunity to achieve the result without any special effort on the part of the leader and other team members	The creative initiative is subject to the leader's criticism which is often unjustified. Unconventional solutions are devalued and discarded
Building team spirit	The leader ensures the cohesion of teamwork aimed at an effective result which contributes to team spirit through the formation of trust, mutual assistance, and respect.	The formation of team spirit is situational and cannot serve as an element of motivation for effective teamwork due to being unstable.	Since most group processes are ordered, team spirit does not develop. Team members feel "held hostage" by the situation and look forward to finishing the project.

Teamwork result	The result is typically quite relevant, effective, and contains the elements of a creative solution.	The result typically comprises numerous disordered creative ideas that are not fully developed and, therefore, lack justification for use in solving problems, which leads to a negative result of teamwork	The result nearly always lacks novelty and creativity but does involve a justified analysis of possible solutions for the set tasks.
Management methods	Democratic, often preventative	Situational, emotional	Predominantly dispositive
Personal effectiveness of the leader	Development of the skills of interpersonal communication, critical and strategic thinking, and self-management, self-actualization, the development of foresight-management skills.	The development of self-management skills, awareness of the need for mastery of technologies for building interpersonal group interaction, self-actualization	Self-actualization, the development of self-management skills, and critical and strategic thinking
The effectiveness of team members	Self-actualization through teamwork, awareness of the importance of coordinated teamwork and its impact on the result, the recognition of each team member's right to have individual characteristics, the possibility of team creativity.	Self-actualization through teamwork, awareness of the importance of coordinated teamwork and its impact on the result, the recognition of each team member's right to have individual characteristics, awareness of the role of a constructive leader	Self-actualization through teamwork, awareness of the importance of coordinated teamwork and its impact on the result, the recognition of each team member's right to have individual characteristics, awareness of the effect of leadership style on teamwork effectiveness.

RESULTS AND DISCUSSION

The requirements for young engineers are changing in accordance with scientific and technological progress in the field of information technologies, as well as the possibilities for their implementation in socially significant processes, which expands the range of requirements for the competence of young specialists. The development of the skill of leadership, which refers to soft skills, can significantly improve the competitiveness of a young engineer in the labor market, as it contributes to the development of such skills as:

- the ability to work in a team showing tolerance and empathy for a person's individual characteristics (national, religious, cultural, and gender identity, way of thinking, etc.), which is a strategic skill in the modern mobile world community;
- the ability to take initiative "in one's own hands", thus managing and motivating work-related team interactions in the direction necessary for the goal result;
- the ability to shape and manage the socio-psychological characteristics of interpersonal communication processes to improve the effectiveness of the result of group (team) collaboration;
- the skills of competent delegation of authority and distribution of roles and responsibilities in the team accounting for the individual professional capabilities of team members and the time constraints of achieving the desired result.

The analysis of the study results reveals that at the time of the study, nine out of twenty team leaders demonstrated the constructive leadership style, six out of twenty showed the destructive style, and five leaders had the laissez-faire style. However, in the course of the development of the leadership competency, the demonstrated leadership style showed change, as well.

With time, the initially constructive leaders showed increased decisiveness in making creative decisions, experimented with creative team initiative, explored unconventional solutions involving risk, encouraged the team to look for innovative solutions, etc. The survey shows that all of these leaders are happy with the obtained experience. They report being more fond of the process of team interaction, the search for new things, and the opportunity for self-actualization compared to the very fact of having power. The personal experience of leadership serves for

them as an opportunity to assess their potential and personal effectiveness and identify their strengths and weaknesses for further professional and personal growth.

In analyzing their experience, the leaders demonstrating the laissez-faire style typically assess it as flawed (three out of five respondents). Some of them say that they were unlucky with the team (two out of five people). The leaders in this group who demonstrated critical thinking, analyzing and realizing the lack of development in their leadership skills (three out of five people), changed their style of interaction in the team during the experiment, switching to the destructive style and taking the manifestations of initiative and the flow of group processes under their rigid control. As a result, the efficiency of the team decreased, but the effectiveness of the teamwork results rose due to the focus on the result and more detailed processing of the decisions being made.

The leaders with the destructive style have divided into two groups in terms of the analysis of their leadership experience:

- the leaders who have come to realize the ineffectiveness of their team management in terms of managing initiative and the opportunities of team members' creative self-realization, as well as the lack of team cohesion and focus on achieving the effective team result. These leaders admit that the lack of experience in leadership and team process management led them to fear the team members' recognition of their incompetence which they tried to compensate for through the elements of authoritative management. However, as soon as they gained an understanding of the specifics of group interaction and confidence in their abilities (the development of the leadership skill), the leaders of this group started to show the elements of the constructive style in managing teamwork, which led to increased teamwork effectiveness and improved creativity of the solutions;
- the leaders who, analyzing their interaction with the team, consider their own behavior expedient and view the power of authority implemented through subordination and coercion as the main instrument in team interaction.

Summarizing the analysis of the formation and development of the skill and style of leadership in the training teams, we can conclude that the development proceeds starting from a laissez-faire style through the destructive style and to the constructive style of leadership (Figure 3).

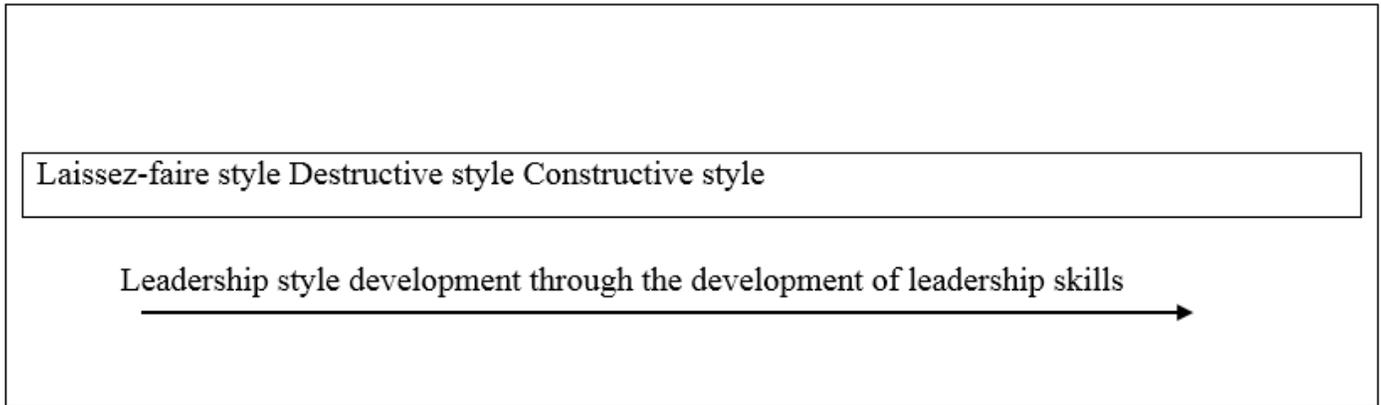


Figure 3. The analysis of the formation and development of the skill and style of leadership in the training teams.

From the point of the requirements for professional and personal development of an individual as a socially active person, the development of soft skills should be considered as a component of the personal behavioral motivation of each individual implemented through professional activity. Modern professional education focuses on the awareness and actualization of this motive, as well as its effective realization in the process of obtaining the necessary professional competencies and knowledge that can ensure competitiveness in the labor market and provide the opportunity for successful self-actualization and career advancement. The development of leadership (leadership skills) as a professional skill in the structure of engineering specialists' skills, knowledge, and competencies can be viewed as one of the key meaning-forming motives and skills in the professional activity of an engineer since it provides for the following professionally significant behavior patterns demonstrated by the study participants:

- the ability to work in a team, be an effective team member, show initiative, effectively manage the teamwork processes, be tolerant, the ability to critically assess the developed decisions – most innovative engineering ideas emerge as a result of collaborative creative work, transforming the idea into a competitive innovative solution requires teamwork, as well, and the success, promotion, and realization of the solution first as a project and then as a competitive market product calls for the collaborative effort, too;
- in the process of accepting innovative engineering solutions for realization, evaluating its possible long-term consequences, both positive and negative effects not only on the effectiveness of the implementation of engineering technologies but also the socio-economic development, the resolution of the current ecological problems, considering the technogenic effect on the global climate change, etc. (Sekerin, et al., 2014; Dudin, et al., 2016).
- showing social responsibility in the development and realization of new engineering solutions which serves as the main measure for the prevention of technogenic disasters, as well as the basis for creating new technologies that would meet the current needs of humanity without causing damage to the environment.

CONCLUSIONS

The importance of the development of major soft skills is largely due to the competitiveness of a young specialist and the demand for them in the labor market and, therefore, predetermines their potential career trajectory which supports the need for the development of soft skills in young engineering specialists. Moreover, the results of the present study demonstrate that soft skills development serves as motivation for professional growth, self-development, and more effective professional self-actualization which, in turn, entails increased personal effectiveness of a specialist and greater awareness of the social importance of the results of their work for the public good.

The development of soft skills competencies, particularly the competency of leadership, in engineering education allows improving specialists' competitiveness by means of a more effective adaptation to the changing requirements of the labor market and the mobility of the obtained professional competencies that are in demand.

REFERENCES

- Akhmetshin, E.M., Sekerin, V.D., Pavlyuk, A.V., Shichiyakh, R.A., & Allanina, L.M. (2019). The influence of the car-sharing market on the development of ground transport in metropolitan cities. *Theoretical and Empirical Research in Urban Management*, 14(2), 5-19.
- Batsunov, S.N., Derecha, I.I., Kungurova, I.M., & Slizkova, E.V. (2018). Sovremennye determinanty razvitiia soft skills. *Scientific and methodical electronic journal "Koncept"*, 4, 12-21.
- Covey, S. (2017). *Sem navykov vysokoeffektivnykh liudei*. Alpina Business Books.
- Dudin, M.N., Frolova, E.E., Lubenets, N.A., Sekerin, V.D., Bank, S.V., Gorohova, A.E. (2016). Methodology of analysis and assessment of risks of the operation and development of industrial enterprises. *Quality - Access to Success*, 17(153), 53-59.
- Goleman, D. (2016). *Luchshie stati ot Harvard Business Review*. Alpina Publisher.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, E. (2008). *Emotsionalnoe liderstvo: iskusstvo upravleniia liudmi na osnove emotsionalnogo intellekta*. Alpina Business Books.
- Sekerin, V.D., Avramenko, S.A., Veselovsky, M.Y., Aleksakhina, V.G. (2014). B2G market: the essence and statistical analysis. *World Applied Sciences Journal*, 31(6), 1104-1108.
- Sekerin, V.D., Gaisina, L.M., Shutov, N.V., Abdrakhmanov, N.K., Valitova, N.E. (2018). Improving the quality of competence-oriented training of personnel at industrial enterprises. *Quality - Access to Success*, 19(165), 68-72.
- Sekerin, V.D., Semenova, V.V., Efremov, A. A. (2019). Aktualnost strategii formirovaniia innovatsionnogo znaniia dlia razvitiia vysshei shkoly v usloviakh globalizatsii. In, M.E. Lusstenkov, (Ed.). *Rossiia - Belarus: 20 let Soiuznomu gosudarstvu (obrazovatelnye, nauchno-issledovatel'skie i sotsiogumanitarnye aspekty razvitiia rossiisko-belorusskikh otnoshenii)*. Materials of the International Scientific-Practical Conference. (pp. 44-45). Belarusian-Russian University.
- Semenova, V.V., Kalitko, S.A., & Gurtskoi, L.D. (2020). Razvitie chelovecheskogo kapitala: vliianie obrazovaniia i znaniia na strukturu chelovecheskogo kapitala. In, *Institutional transformation of the socio-economic system of Russia: priorities and prospects*. Materials of the 4th International Scientific and Practical Conference. (pp. 363-368). Ministry of Energy of Russia, 2020.
- Semenova, V.V., Liasnikova, Iu.V., & Gurtskoi, L.D. (2020). Vliianie informatsionnykh tekhnologii na chelovecheskii kapital v poslednem desiatiletii. In, *RoI ekonomicheskogo obrazovaniia i nauki v vypolnenii natsionalnykh tselei razvitiia Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda*. Materials of the International Scientific and Practical Conference. (pp. 211-213). Moskovskiy Politekh.
- Semenova, V.V., Zelenyuk, A.N., & Savinov, Y.A. (2021). Human capital development: development of professional competencies through soft skills. *The Journal Tempos e Espaços em Educação*, 14(33).
- Zotov, A.N., Semenova, V.V., & Shurikova, E.E. (2021). Vliianie razvitiia chelovecheskogo kapitala na sotsialno znachimye ekonomicheskie protsessy [Influence of human capital development on socially significant economic processes]. *Economic Sciences*, 196, 74-77.

12

MODELO DE CUATRO HÉLICES: UNA VARIANTE PARA LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO ECONÓMICO EN ECUADOR

FOUR-HELIX MODEL: A VARIANT FOR KNOWLEDGE TRANSFER AND ECONOMIC DEVELOPMENT IN ECUADOR

Oscar Roberto Espinoza Lastra¹

E-mail: up.oscarespinoza@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2773-814X>

Jimena Elizabeth Montes de Oca Sánchez¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9529-8249>

Sary Del Rocío Álvarez Hernández¹

E-mail: ui.saryalvarez@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9663-4582>

Mireya Silvana Cuaran Guerrero¹

E-mail: ui.mireyacuaran@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4724-3849>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Espinoza Lastra, O. R., Montes de Oca Sánchez, J. E., Álvarez Hernández, S. R., & Cuaran Guerrero, M. S. (2022). Modelo de cuatro hélices: una variante para la transferencia de conocimiento y el desarrollo económico en Ecuador. *Revista Conrado*, 18(84), 108-117.

RESUMEN

El presente trabajo es una propuesta de un sistema de Cuatro Hélices aplicado en Ecuador, a partir de un análisis crítico del sistema original de Triple Hélice propuesto por Etzkowits, donde la Educación, el Gobierno y las Empresas se ven complementadas por una cuarta hélice: financiamiento internacional para el desarrollo de proyectos nacionales o mixtos. Para ello se hizo una revisión bibliográfica y un análisis del Sistema de Triple Hélice original y su evolución, así como una posible propuesta de mejora a partir de la incorporación de una cuarta hélice. Este modelo desde sus orígenes en 1966 ha ido evolucionando a través de la crítica de diferentes autores y su aplicación ha sido adoptada a nivel internacional como símbolo de desarrollo económico y social. La cuarta hélice una propuesta que da sinergia al sistema y permite una mayor movilidad y ejecución de todos los procesos que abarca. A su vez la universidad tendrá una mayor autonomía financiera para el desarrollo de sus proyectos e involucrará a la empresa como factor clave para el desarrollo del país. La idea de este artículo no es dar solución o resolver los problemas que existen, sino abrir la puerta a todas las ideas que como universidad, empresa o gobierno puedan surgir durante el camino.

Palabras clave:

Innovación, conocimiento, modelo de triple hélice; relaciones universidad, empresa, gobierno, fondos internacionales.

ABSTRACT

This paper is a proposal for a Four Helix system applied in Ecuador, based on a critical analysis of the original Triple Helix system proposed by Etzkowits, where Education, Government and Business are complemented by a fourth helix: international financing for the development of national or mixed projects. For this purpose, a bibliographic review and an analysis of the original Triple Helix System and its evolution were carried out, as well as a possible proposal for improvement based on the incorporation of a fourth helix. Since its origins in 1966, this model has evolved through the criticism of different authors and its application has been adopted internationally as a symbol of economic and social development. The fourth helix is a proposal that gives synergy to the system and allows greater mobility and execution of all the processes it encompasses. In turn, the university will have greater financial autonomy for the development of its projects and will involve the company as a key factor for the development of the country. The idea of this article is not to provide solutions or solve existing problems, but to open the door to all the ideas that may arise along the way as a university, company or government.

Keywords:

Innovation, knowledge, triple helix model; university, business, government relations, international funds.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las organizaciones evolucionan bajo la incertidumbre que genera un mundo globalizado, donde la economía del conocimiento crea escenarios convulsos para alcanzar el desarrollo sostenible, que se sustenta en la proyección de nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTIC) y la introducción cada vez más acelerada de los adelantos de las ciencias, el conocimiento y la innovación (Ávila & Megna, 2020).

Dada la importancia que ha tomado la gestión de la innovación (Ávila & Megna, 2020) como la mejor forma de lograr el éxito y ventaja competitiva en las organizaciones, así como la necesidad de su aplicación y búsqueda de las vías para su desarrollo y alineamiento con los objetivos planteados, surge la presente investigación.

Según Ramírez & Megna (2018), las universidades tienen la responsabilidad de transferir conocimientos de manera que sean útiles para los agentes sociales, económicos, políticos y culturales y el sistema y las estructuras funcionales de estas, tienen que asegurar la producción de conocimientos que puedan ser incorporados en las prácticas de los individuos y grupos sociales y recibir de estos, a su vez, nuevas maneras de enriquecer la teoría contenida en los currículos y proyectos de investigación; estas están llamadas a aumentar desde su gestión, su papel protagónico en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y que esto a su vez sea una de las vías de desarrollo sostenible del país.

El conocimiento ha sido desde los orígenes de la humanidad el factor clave que ha hecho fuerte a las naciones, esta es la forma en la que han tenido que someterse los seres humanos a lo largo de la historia de la humanidad. En la actualidad, la evolución tecnológica de un país tiene como base el desarrollo, la producción de conocimiento y cómo la aplican en beneficio propio.

La globalización ha transformado al mundo y la forma en que vivimos, las sociedades cada día son más competitivas y el objetivo fundamental es el acaparamiento de conocimiento como símbolo de poder. En esta era de la informática y la digitalización, las tecnologías están en manos de unos pocos y ellos son los que controlarán y el resto los controlados. La globalización del conocimiento será la contraparte positiva que reducirá esa brecha social entre los ricos y los pobres, uniendo cada día más a los países del tercer mundo y los del primero. Para el desarrollo de esta investigación se usó la metodología de *Revisión Bibliográfica*, ya permitió poner en contexto la situación actual de Ecuador, sus empresas y sus universidades con el respecto a otros países.

Ecuador es un país que se encuentra en vías de desarrollo y entre sus prioridades, ha tenido el potenciar el uso de las tecnologías, tanto en el sector biomédico, industrial y turístico. Todo el conocimiento y la voluntad del mundo es en vano si no se tienen las herramientas y el financiamiento necesario para llevarlo a la práctica, ahí es donde radica lo importante. El objetivo de esta investigación es proponer el análisis y reflexión de un Modelo de Cuatro Hélices aplicado en Ecuador, donde la *Educación*, el *Gobierno* y las *Empresas* se vean complementadas por una cuarta hélice: *el financiamiento internacional* para el desarrollo de proyectos nacionales o mixtos.

Según Bueno, et al. (2007), desde el punto de vista de la transferencia, el conocimiento puede ser tácito o explícito; el primero es de carácter subjetivo, se encuentra en la imaginación de las personas y es difícil de articular o codificar y tiende a ser compartido y transmitido a través de procesos de socialización o interacción personal; el segundo es objetivo y codificado mediante el lenguaje en artefactos, manuales, documentos y bases de datos.

En este orden de ideas, Lundvall & Johnson (1994), plantea que *“en las economías globalizadas, el conocimiento es el recurso estratégico más importante y el aprendizaje la actividad más fundamental para la competitividad”*. Por lo tanto, un país que tenga como prioridad el desarrollo económico, deberá pensar en la generación del conocimiento como uno de sus insumos más importantes.

Del mismo modo, Audretsch (2009), menciona que una sociedad emprendedora se destaca por qué el emprendimiento y el conocimiento son considerados como fuerzas impulsoras del crecimiento económico, la creación de empleos y la competitividad en los mercados globales.

Al respecto Pérez (2013), añade, que en el actual siglo se inicia la producción de conocimientos y su difusión hacia los sectores productivos y sociales, siendo factores decisivos en el crecimiento económico y del bienestar social.

En este orden de ideas, se considera importante la aportación de Alegre & Chiva (2008), ya que hacen alusión a que una adecuada gestión del conocimiento resulta fundamental para innovar con éxito en el globalizado, complejo y dinámico entorno empresarial actual. Como conclusión Alegre & Chiva (2008), plantean que, todo tipo de iniciativas empresariales que pretendan innovar, en un sentido amplio del término, necesitan un proceso de desarrollo de nuevos productos.

Según Fera (2009), la generación de nuevo conocimiento, el avance en la industria tecnológica y los progresos en la innovación son pilares fundamentales para entender el crecimiento económico de una nación. Los países

desarrollados están reflejando una tendencia a formar su desarrollo tecnológico e industrial teniendo como base la economía del conocimiento. Cada vez es mayor esta competencia internacional de los países por generar y difundir sus conocimientos. Ecuador tiene entre sus estrategias de desarrollo a corto plazo formar parte de estas naciones que fomentan y distribuyen sus conocimientos, donde la premisa fundamental es que “el conocimiento nos pertenece a todos”.

Dos términos importantes que se deben tener bien claros son la innovación, como proceso implícito en la producción del conocimiento y la difusión como componente central en el flujo de información. Un análisis interesante que realiza Victor en esta definición es el grado de complejidad que alcanza la producción de conocimientos, igualándolo con las maquinas industriales y la propia mano de obra, el conocimiento en Ecuador funciona con la pirámide invertida donde muchas veces se premia más el esfuerzo que la propia innovación. La creación y el uso del conocimiento desde la antigüedad han sido la base de toda evolución tecnología/industrial y perder de vista esa cuestión puede ser el principio de un final.

Lundvall & Johnson (1994), consideran que las economías más desarrolladas y avanzadas son basadas en el conocimiento y tener un fundamento teórico que nos permita entender mejor este proceso nos ayudara a comprender los Sistemas de Innovación **“en las economías globalizadas, el conocimiento es el recurso estratégico más importante y el aprendizaje la actividad más fundamental para la competitividad”**. Un país que tenga como prioridades el desarrollo económico deberá pensar la generación del conocimiento como uno de sus insumos más importantes.

No obstante, aunque la creación del conocimiento y su asimilación forman parte de un único proceso; las empresas necesitan absorber, crear e intercambiar conocimiento de manera interdependiente. En otras palabras, **“la innovación y la difusión usualmente emergen como resultado de un proceso interactivo y colectivo dentro de una red de conexiones personales e institucionales las cuales evolucionan con el tiempo”**. (Feria, 2009)

Así, el objetivo del presente trabajo es presentar el resultado de la revisión de la literatura especializada, referente a los ámbitos del conocimiento, la innovación, y la transferencia del conocimiento. Dicha revisión se realiza a través de destacar las principales aportaciones realizadas por diferentes autores, enfatizando las características, los enfoques propuestos, y las ventajas y debilidades identificadas de cada tópico desarrollado.

Para tratar de investigar el concepto de conocimiento, se revisó diferentes definiciones del término tomado como

punto de partida las perspectivas existentes y considerando las dificultades que implica llegar a una conclusión al respecto.

DESARROLLO

Seufert, et al. (2004), el conocimiento en las organizaciones ha sido considerado por muchos, definido por algunos, comprendido por unos pocos, y formalmente valorado por prácticamente nadie.

Por una parte, Nonaka, et al. (1995), diferencian dos concepciones del conocimiento. De un lado, la epistemología occidental tradicional considera al conocimiento como algo “estático y formal”. Este concepto encierra el conocimiento en un área puramente tradicional, donde lo abstracto y lo estático son la base de la creación.

La otra concepción a la que se refieren Nonaka, et al. (1995), y con la que comparto puntos en común, donde concibe al conocimiento como un **“proceso humano dinámico de justificación de la creencia personal en busca de la verdad”**. Esta concepción destaca la magnitud existencial y dinámica del conocimiento como un organismo en constante evolución.

Según Bueno, et al. (2007), desde el punto de vista de la transferencia, el conocimiento puede ser tácito o explícito; el primero es de carácter subjetivo, se encuentra en la mente de las personas y es difícil de articular o codificar y tiende a ser compartido y transmitido a través de procesos de socialización o interacción personal; el segundo es objetivo y codificado mediante el lenguaje en artefactos, manuales, documentos y bases de datos.

Arias & Aristizábal (2011), plantean que el conocimiento puede tipificarse como individual si alude a la expresión reflexiva de información que permite la creación de juicios de valor a través del aumento del saber, y, por ende, la toma de decisiones de la persona; o social, el cual representa el conocimiento que poseen los grupos, es decir, no dependiente de ningún individuo en particular.

Pérez (2013), definen conocimiento como el **“conjunto de información desarrollada en el contexto de una experiencia y transformada a su vez en otra para la acción. El conocimiento permite percibir escenarios nuevos y tomar decisiones”**.

La importancia del conocimiento como una herramienta valiosa para cualquier país y es una idea que ha ido generando mucho interés por parte de la sociedad. Ecuador desde el inicio de este siglo ha centrado sus esfuerzos en crear conocimiento, pero esta no solo depende de la voluntad de las personas o los países, existen factores externos o internos que lo condicionan. Concientizar a través

de políticas sociales impulsadas por el gobierno pueden ser la clave para el éxito en materia de innovación.

En este sentido, autores como Venzin, et al. (1998), apuntan una serie de razones que destacan la importancia de este activo y las implicaciones que tiene su naturaleza y gestión para las organizaciones. Dichos autores señalan, entre otras, las siguientes razones:

1. El conocimiento implica una distribución de recursos heterogénea y sostenible lo que se deriva de su naturaleza compleja e idiosincrásica.
2. El conocimiento cambia la naturaleza de las decisiones de inversión en recursos.
3. El conocimiento cambia la naturaleza del trabajo y de la propiedad y esto hace que se desarrollen nuevas relaciones de trabajo.
4. El conocimiento enfatiza el contexto social haciendo necesario compartir experiencias y conocimientos con otros trabajadores.

Pérez (2013), mencionan que las transformaciones que deberán ocasionar para lograr el progreso y desarrollo de nuestra sociedad se fundamentan en el recurso organizacional más importante actual: el conocimiento.

Audretsch (2009), plantea que una sociedad emprendedora se destaca porque el emprendimiento y el conocimiento son considerados como fuerzas impulsoras del crecimiento económico, la creación de empleos y la competitividad en los mercados globales.

Al respecto Pérez (2013), plantea que en el actual siglo que se inicia la producción de conocimientos y su difusión hacia los sectores productivos y sociales son factores decisivos en el crecimiento económico y del bienestar social.

Todos los autores antes mencionados coinciden en que el conocimiento es, en la sociedad actual, una vía de riqueza y bienestar social. Más allá de eso hay que ver al conocimiento como algo más que dinero y bienestar, el conocimiento es una manera de romper barreras y lograr la igualdad social e ideológica por la que hemos estado abogando durante siglos, al igual, es una forma más de seguridad y tranquilidad ciudadana.

Feria (2009), plantea que, si bien el conocimiento no ha sido discutido en las principales corrientes economistas, la economía ha mostrado desde siempre un interés especial por entender las razones de la riqueza de los países; no en vano el trabajo pionero de Adam Smith llevaba por título "The Wealth of Nations". Este más bien ha sido enfocado desde el punto de vista de la información, debido a que para ser tratado como bien, el conocimiento debe

ser colocado de forma que permita ser circulado e intercambiado. La principal transformación considerada por los economistas es la transformación del conocimiento en información, por ejemplo, la codificación de conocimiento. Sin embargo, el conocimiento es diferente de la información. El conocimiento se basa en los datos y en la información.

Los datos representan observaciones o hechos que, fuera de contexto, no tienen significado por sí mismos. Davenport (1999), define los datos como observaciones de los estados del mundo». La información se obtiene al situar los datos en un contexto apropiado, a menudo en forma de un mensaje; Nonaka, et al. (1995), definen la información como «*datos dotados de pertinencia y propósito*» y, a diferencia de los datos, la información requiere una unidad de análisis. Por su parte el conocimiento involucra un amplio proceso que incluye estructuras cognitivas que asimilan la información y ponen a esta en un contexto más amplio. No obstante, comúnmente ambos términos (información y conocimiento) en la literatura y en la práctica han sido utilizados de manera intercambiable.

Sin embargo, Howells & Roberts (2000), refieren que el conocimiento es información con valor y, en consecuencia, representa la forma más difícil de manejar. El conocimiento es información que ha sido trasladada al entendimiento humano. No se puede decir que el conocimiento fluye, pero si se puede decir que es compartido» y es transferido».

Según McGregor, et al. (2002), un aspecto importante es que el conocimiento no es necesariamente transferido fácilmente. Incluso el conocimiento científico no es transferido sistemáticamente y es replicado con altos costos: diferentes científicos en un laboratorio diferente pueden producir diferentes resultados. De hecho, el proceso de creación de nuevo conocimiento presume que los individuos reconocen datos útiles e información los cuales están disponibles para ser transformados, a través de ciertos procesos, del conocimiento que trae el valor de futuro a la organización

Según Feria (2009), algunas características claves del conocimiento son las siguientes:

- El conocimiento no es un recurso escaso: Este puede ser expandido indefinidamente. El conocimiento es acumulativo, con cada idea creada al final; mientras que las máquinas se deterioran y deben ser reemplazadas.
- El conocimiento es un bien no-rival: Esta característica implica retornos de escala crecientes en la producción y el potencial para las derramas de conocimiento.

- Los costos del conocimiento son fijos o marginales: Si bien el coste marginal de la producción del conocimiento en un inicio es relativamente elevado, una vez desarrollado el nuevo conocimiento el coste marginal de reproducción, codificación y transmisión es prácticamente nulo o se reduce significativamente.
- El conocimiento no es exclusivo: Además, puede ser apropiado si no es protegido legalmente. El conocimiento tácito es imperfectamente apropiable: la reingeniería de productos puede permitir a una empresa descubrir el conocimiento tácito incrustado en el nuevo producto de una compañía rival.
- El conocimiento es difícil de comprender, ya que este puede tomar varias formas: este puede estar integrado en productos, protegido por derechos legales o puede tomar forma de activos organizacionales. Esto crea un problema a la hora de evaluarse. Es difícil decir cuanto conocimiento está integrado en un producto, y es difícil decir que tanto conocimiento contribuye al desempeño de la empresa.

De tal manera que el conocimiento aplicado a las actividades económicas permite dotar de productos y servicios a un mayor número de personas a menor costo, sin mermar la calidad de vida ni los recursos naturales de un país.

Esta distinción clásica puede ser utilizada para elaborar dicotomías adicionales de conocimiento. Sin embargo, como un esfuerzo por ir más allá de las dicotomías y entender un poco más el rol de conocimiento y su gestión Lundvall & Johnson (1994), proponen un grupo de distinciones más complejas:

- Conocer que (Know-what) se refiere al conocimiento acerca de los hechos. Como vive la gente en cierta región o en cierto país, cuáles son los ingredientes de la receta, y cuando fue tal o cual acontecimiento. Aquí el conocimiento se encuentra estrechamente ligado a lo que comúnmente se llama información.
- Saber porque (Know-why) se refiere al conocimiento científico de ciertos principios y leyes ya sea en la naturaleza, la mente o en la sociedad; pero también se refiere a los marcos interpretativos basados en la experiencia y la intuición. Este tipo de conocimiento ha sido extremadamente importante para el desarrollo tecnológico en ciertas áreas tales como la industria química, eléctrica o la electrónica. Este tipo de conocimiento varía de individuo a individuo reflejando su formación preliminar, así como su posición dentro de las organizaciones afectando sus marcos interpretativos.
- Saber cómo (Know-how) se refiere a las habilidades, tal como la capacidad de hacer algo. Este puede ser relativo tanto a las más elementales tareas de producción como a otras tantas actividades económicas.

Aplicado tanto a las habilidades prácticas como teóricas el know-how» se encuentra estrechamente relacionado con lo que usualmente es referido como competencia».

- Saber quién (Know-who) se refiere a una mezcla de diferentes tipos de habilidades incluyendo las habilidades sociales. El know-who» involucra información acerca de quien sabe que» y quien sabe hacer que». También involucra la formación de relaciones sociales especiales de los expertos que hacen posible obtener acceso al, y utilizar el conocimiento eficientemente. el know-who» colectivo se refleja tanto en las relaciones de redes internas como externas que las empresas han establecido.

En general, el conocimiento tecnológico involucra diferentes grados de especificidad, tacitividad, complejidad e interdependencia. Entre más específico, tácito, complejo e inter-dependiente sea el conocimiento, más difícil será de compartirse y transferirse. En el caso contrario, si el conocimiento es más explícito, simple, inespecífico e independiente será más fácil de compartirse y transferirse.

El estudio del conocimiento y su gestión (GC) han generado interés de en diferentes sectores, lo que ha propiciado que el tema sea tratado desde diferentes perspectivas. En la actualidad de diferentes ámbitos y disciplinas se ha nutrido y evolucionado la GC. En este sentido, muchos autores afirman que la GC es como una idea que abarca un conjunto de fenómenos, pudiendo ser interpretado como un intento de reutilizar fenómenos ya estudiados en términos de conocimiento.

La concepción de la GC deriva principalmente del modelo de creación de conocimiento desarrollado por Nonaka et al. (1995) y descansa, primeramente, en que el conocimiento forma parte de distintos procesos organizativos que aportan valor a la organización, y segundo, estos procesos comprenden una serie de actividades de gestión de dicho activo. Por tanto, se entiende de forma general que la GC engloba un conjunto de actividades que permiten a las organizaciones crear valor a partir de activos de conocimiento. En este sentido, Bueno & Salmador (2000), señalan que el valor o la utilidad de la GC consiste en ayudar a construir una teoría que explique los procesos que facilitan la gestión eficiente del conocimiento en la organización.

Algunas de las definiciones representativas que se pueden encontrar en la literatura acerca de la GC se encuentran las siguientes:

- Para Malhotra (1997), la GC encarna el proceso organizacional que busca la combinación sinérgica del tratamiento de datos e información mediante las capacidades de las Tecnologías de Información, y las

capacidades de creatividad e innovación de los seres humanos.

- Para Davenport (1999), es el proceso sistemático de buscar, organizar, filtrar y presentar la información con el objetivo de mejorar la comprensión de las personas en una específica área de interés.
- Alegre & Chiva (2008), una adecuada gestión del conocimiento resulta fundamental para innovar con éxito en el globalizado, complejo y dinámico entorno empresarial actual. Todo tipo de iniciativas empresariales que pretendan innovar, en un sentido amplio del término, como por ejemplo un proceso de desarrollo de nuevos productos.
- Pérez (2013), la gestión del conocimiento ha devenido en técnica gerencial que se ocupa no solamente de ello, sino además de la acumulación, procesamiento, almacenamiento, producción y difusión del conocimiento; generando efectivas estrategias corporativas de negocio y funcionales en la organización.

Aunque la GC no es un tema nuevo, dicho campo ha experimentado un gran crecimiento en los últimos años, tal situación puede ser confirmada por las siguientes causas.

A diferencia de otras corrientes del desarrollo del conocimiento, la GC excede en gran medida el ámbito de la investigación académica. Se trata en sí de un campo en el que participan simultáneamente academia y empresa, ciencia y práctica, de un modo desconocido anteriormente en la dirección de empresas.

- La propagación de la expresión “gestión del conocimiento» parece avanzar mucho más velozmente que la comprensión de su contenido, su estudio y su aplicación fehaciente en las empresas.
- El desarrollo simultáneo de los cimientos de la gestión del conocimiento en tres países líderes (E.E.U.U., Suecia y Japón) añadido a la gran heterogeneidad de concepciones teóricas y prácticas de la GC, contribuyen a que una desmesurada cantidad de literatura, iniciativas empresariales y otros tipos de producción puedan calificarse como pertenecientes al ámbito de la GC.
- La creciente importancia de las tecnologías de la información (TI) que afecta a todos los ámbitos de la economía y, en general de la vida diaria del siglo XXI, ha dado un importante espaldarazo a la GC, existiendo importantes enfoques de GC, especialmente vinculados a herramientas de gestión de la información, que precisamente se desarrollan a partir de estas cuestiones.
- La cuestión de las diferencias entre los valores contables y de capitalización bursátil de las empresas intensivas en conocimiento y, en este contexto la gran

actualidad de la discusión acerca de la relevancia crucial de los activos intangibles, han contribuido a enriquecer el campo de la GC con los múltiples esfuerzos efectuados hacia la medición formal del capital intelectual.

- La convergencia entre, por un lado, las consideraciones generales acerca de la relevancia de los intangibles y, por otro de los enfoques más avanzados de dirección estratégica de recursos humanos supone un caldo de cultivo interesante para el desarrollo de la GC desde un enfoque centrado en las personas, especialmente en el contexto del denominado “trabajo del conocimiento».
- Por último, en términos más amplios diversos conceptos de gran actualidad tales como “sociedad de la información», “sociedad del conocimiento», “economía global» o “nueva economía», han contribuido a reforzar la popularidad de la GC, especialmente en cuanto al uso de dicha expresión en múltiples foros, conferencias, publicaciones, etc., relacionados a dichos conceptos mencionados.

Según Upstill & Symington (2002), la transferencia puede ser de tres modos: no comercial, comercial y de creación de nuevas empresas.

El Modo 1 se refiere, básicamente, a la difusión del conocimiento sin ningún tipo de interés comercial y contratos entre los emisores y receptores; se lleva a cabo en escenarios académicos mediante publicaciones, seminarios, ponencias, diplomados, cursos de extensión; en el Modo 2, la transferencia parte de un acuerdo comercial entre la universidad y su contraparte, bien sea el Estado o la industria, y se realiza por medio de consultorías, capacitaciones, investigación conjunta y comercialización de licencias o patentes de productos desarrollados durante la investigación; y el Modo 3 implica la creación de las spin-off universitarias, empresas dedicadas a la explotación del conocimiento, tecnología o resultados de investigación desarrollados dentro de las universidades (Pirnay, et al., 2003).

En este sentido, se identifican en la literatura tres grandes modelos de transferencia del conocimiento desde las universidades (Siegel, et al., 2004): el modelo lineal, el dinámico, y el modelo triple hélice (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997).

En el modelo lineal, la transferencia referida propiamente al licenciamiento está precedida de los descubrimientos científicos y del otorgamiento de patentes, e involucra tres actores: la universidad, el científico o centro de investigación, la oficina de transferencia de resultados de investigación (OTRI) y las empresas (Figura 1).

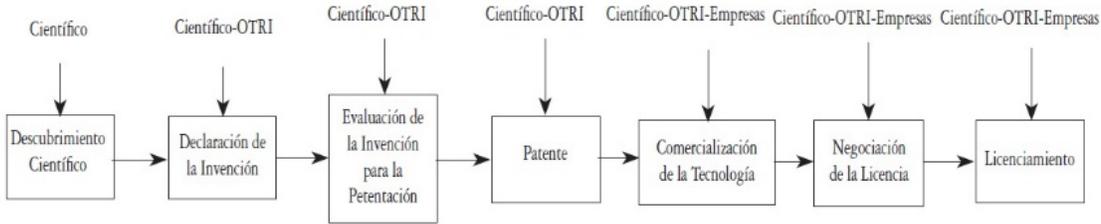


Figura 1. Modelo lineal.

El modelo dinámico (Figura 2) constituye una mejora del lineal y tiene como propósito la transferencia del conocimiento por medio de la comercialización o difusión, formal e informal, para lo cual se identifican una serie de factores que pasan desapercibidos, pero resultan críticos en este proceso, a saber:

- El entendimiento intercultural.
- Las habilidades de negociación.
- Los incentivos para la investigación.

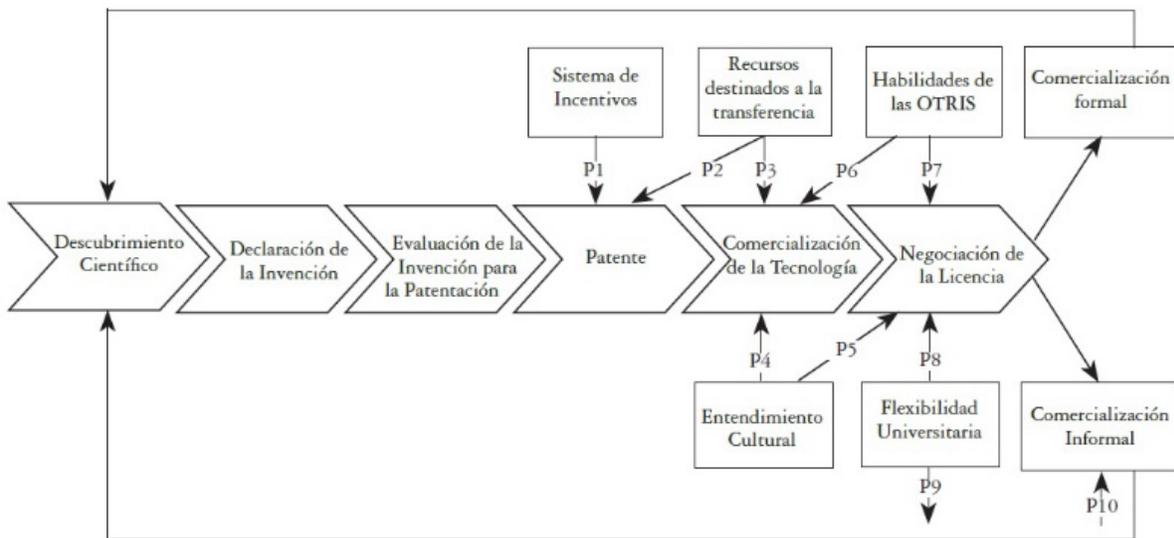


Figura 2. Modelo Dinámico de Transferencia.

Con base en las definiciones anteriormente mencionadas, se sabe que, en este modelo, la industria opera como el lugar de la producción, el gobierno como la fuente de las relaciones contractuales que garantiza las interacciones estables, y, el intercambio y la universidad, como la fuente de conocimiento y tecnología (Etzkowits et al. 2000).

De esta forma, los modelos de triple hélice han evolucionado desde una concepción en la que el Estado jugaba el papel más preponderante al dirigir las relaciones entre las empresas y el mismo, pasando por una segunda versión, en la que estos tres actores son unidades con campos de acción delimitados que interactúan entre sí, hasta llegar a la noción actual en la que cada uno asume las funciones propias y las de todos, es decir, las universidades crean empresas y éstas a su vez, crean centros de investigación, entre otras.

En Ecuador, según bibliografía y búsquedas realizadas en internet, se pudo corroborar que la aplicación de este modelo está en fase primaria, por lo que la utilización y conocimiento están en pleno desarrollo debido a las circunstancias económicas del país y los pocos recursos con los que cuenta (Figura 3).

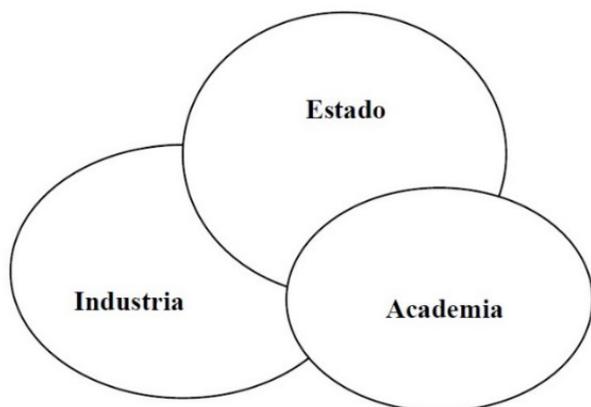


Figura 3. Modelo triple hélice.

A continuación, se hizo un análisis introspectivo del modelo de Triple Hélice en Ecuador, donde los tres componentes originales del modelo, **universidad, empresa y gobierno** se fusionan y forman un sistema. Todo este análisis va enfocado al desarrollo económico que puede generar la cuarta hélice, los **fondos internacionales** para el desarrollo de proyectos de investigación con empresas y gobierno. Esta cuarta hélice, el **fondeo internacional**, es la propuesta innovadora para impulsar todas las demás hélices como será explicada a continuación.

Primera Hélice: universidad

Las Universidades ecuatorianas ha tenido desde sus orígenes la finalidad de formar y perfeccionar los recursos humanos que demanda el creciente desarrollo socioeconómico de la región, así como la participación de modo activo en todo el proyecto económico y social del territorio y del país. Garantiza la formación integral de profesionales y la superación continua, además de la generación, difusión y la aplicación de los resultados científicos y tecnológicos, así como el fortalecimiento de la cooperación nacional e internacional.

Las Universidades ecuatorianas es un centro de estudios con muchas posibilidades para la creación y gestión de nuevos conocimientos; cuenta con profesionales del más alto nivel dedicados a la docencia, además, este personal docente cuenta con la correcta capacidad para cumplir cualquier tarea que se les encomiende. Tomando en cuenta todo este potencial, que desafortunadamente se ha visto afectado de alguna manera, se considera que, en primer lugar, se debe a la escasa vinculación entre este binomio: universidad-empresa, donde la universidad, debe aprovechar la experiencia práctica de las empresas y fusionarla con su conocimiento en beneficio de la sociedad.

Con base en lo anterior planteado, en el mundo actual, es la guía que mueve a las economías de los países desarrollados, y, a su vez, es la base para el desarrollo socioeconómico, teniendo así, una segunda debilidad, es donde la universidad y las empresas dependen de fondos gubernamentales para el desarrollo de sus propios proyectos y en muchas ocasiones, son es un impedimento, debido a que el país tiene otras prioridades económicas fundamentales, por lo que la obtención de fondos internacionales puede ser esa variante que le quite responsabilidades al gobierno y supla el déficit económico que podría ser usado para el desarrollo tecnológico de la sociedad.

Segunda Hélice: empresa

Las provincias cuentan (en su base empresarial) con el sector agricultor, agropecuario, de salud, turismo, industria manufacturera, industria alimenticia, industria ligera y pesada, y, en los últimos tiempos, el desarrollo y uso de energías renovables, dándole una amplia gama de oportunidades para desarrollarse e innovar, además de aprovechar las circunstancias que brindan las nuevas aperturas comerciales hacia el extranjero, cuestión que ha estado desarrollando Ecuador en los últimos años.

De esta manera, las empresas funcionan prácticamente de forma cerrada, esto quiere decir que, si surge un problema interno, tratan de buscar la solución con sus propios medios, y, en muchas ocasiones, no de la forma más eficiente. Muchas veces esto ocurre debido a que las empresas no cuentan con fondos suficientes y/o permisos para trabajar en proyectos conjuntos con la universidad, tomando a La empresa como fuente creadora de riquezas, la cual debe apoyarse más en la universidad de tal manera que todos los avances tecnológicos o socioeconómicos desarrollados, partan o se complementen con la universidad. La empresa, por lo tanto, debe ver a la universidad como el centro de solución a todos sus problemas, ya que es en la propia universidad donde se genera y acumula todo el conocimiento que luego será usado en la sociedad.

Tercera Hélice: gobierno

Ecuador es un país que se ha visto afectado por diversas circunstancias, todo esto acompañado de una pobre base económica, por lo que los principales recursos económicos del país son destinados a proteger (subsidiar) la educación y la investigación.

El Gobierno a través del Ministerio de Educación Superior es el que controla los recursos destinados a las universidades, y, en muchas ocasiones, son insuficientes, por lo que la universidad se ve limitada en hacer uso de todas sus potencialidades. En los últimos años se han visto en

la necesidad de buscar recursos internacionales a través de sus proyectos, pero se encuentran en desventaja respecto a otras universidades nacionales e internacionales que llevan años de experiencia en este sector. La propuesta, por lo tanto, es un estudio del impacto que puede tener los fondos internacionales en las tres hélices del sistema, y, a su vez, que pueda ser la fuerza motriz.

Cuarta Hélice: fondos internacionales como complemento para el desarrollo económico en Ecuador.

En el mundo cada día son más las instituciones, organizaciones, gobiernos, etc., que apoyan el crecimiento económico y tecnológico de otros países, a través de fondos internacionales para el desarrollo y gestión de proyectos de mutuo interés. Esta se ha convertido en una vía que las universidades están utilizando para su crecimiento y desarrollo tecnológico y social, teniendo la oportunidad de competir con otros países, universidades u organizaciones que obligue a ser cada día más competente y exigente con la propia universidad.

Por consiguiente, es imperante poner los conocimientos de las universidades en función de sus proyectos y estos, a su vez, en función del fondeo internacional que sería una variante de sumo interés para el desarrollo de la universidad y la sociedad, y vincular así los proyectos de las empresas con esta. Buscar la solución al respecto si afectar el presupuesto del Estado, debería ser la meta de todo este trabajo, al final es una suma donde tres, se pueden convertir en uno con el apoyo de un cuarto, y ese uno, es el país, donde la sociedad, es su razón de ser.

CONCLUSIONES

La economía de un país es la base para las transformaciones económicas-tecnológicas-sociales y en Ecuador, representa una barrera para este salto cuantitativo. La vinculación entre las empresas y la universidad, aunque existen, deben ser más profundas y no quedarse con la superficialidad acostumbrada. El gobierno es la matriz de todo, y, por ende, debe facilitar y apoyar este tipo de acercamientos de tal manera que la empresa tenga la necesidad de acudir a la universidad y esta a su vez, sienta el compromiso de integrarse a la sociedad. La utilización de fondos internacionales puede ser un pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad, pues el uso adecuado de este y el interés por obtenerlo, pueden ser la diferencia entre un presente con incertidumbre y un futuro alentador.

En la actualidad, existe un amplio consenso dentro de la gestión empresarial para señalar la innovación (ya sea en bienes, servicios, procesos o sistemas de gestión) como uno de los elementos clave para mejorar la actividad productiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, J., & Chiva, R. (2008). Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test. *Technovation*, 28(6), 315-326.
- Arias Pérez, J. E., & Aristizábal Botero, C. A. (2011). El dato, la información, el conocimiento y su productividad en empresas del sector público de Medellín. *Semestre Económico*, 14(28), 95-109.
- Audretsch, D. (2009). The Entrepreneurial Society. *Journal of Technology Transfer*, 34(3), 245-254.
- Ávila González, K. A., & Megna Alicio, A. (2020). Procedimiento para la gestión de la innovación organizacional en la unidad empresarial de base comercial agroforestal. *Revista Innovación tecnológica*, 26(4), 1-15.
- Bueno, E., & Salmador, M. (2000). Perspectivas sobre dirección del conocimiento e intelectual. Instituto Universitario Euroforum Escorial, 2000
- Bueno, E., Plaza, R., & Berenguer, J. A. (2007). Modelo de gobierno del conocimiento y su aplicación en las OTRIS. Dos casos de implantación. *Economía Industrial*, 1(366), 97-112.
- Davenport, T. H. (1999). Knowledge management and the broader firm: strategy, advantage, and performance. En, J. Liebowitz (Ed.), *Knowledge Management Handbook*. (pp. 2-1 2-11). CRC Press.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research policy*, 29(2), 109-123.
- Feria Patiño, V. H. (2009). Propuesta de un modelo de transferencia de conocimiento científico-tecnológico para México. CSIC.
- Howells, J., & Roberts, J. (2000). From innovation systems to knowledge systems. *Prometheus*, 18(1), 17-31.
- Lundvall, B. Å., & Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of industry studies*, 1(2), 23-42.
- Malhotra, Y. (1997). Virtual corporations, human issues and information technology. *Training & Development Magazine*, 10(1), 1-4.

- McGregor, J. M., Harwood, C. A., Brooks, L., Kelly, D. A., O'nions, J., Young, A. R., Suretheran, T., Breuer, J., Millard, T. P., Lewis, C. M., Leigh, I. M., Storey, A., & Crook, T. (2002). Relationship between p53 codon 72 polymorphism and susceptibility to sunburn and skin cancer. *Journal of investigative dermatology*, 119(1), 84-90.
- Nonaka, I., Nonaka, I., Ikujiro, N., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Pérez, M. (2013). La producción del conocimiento. Enlace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 10 (1), 21-30
- Pirnay, F., Surlemont, B., & Nlemvo, F. (2003). Toward a typology of university spin-off". *Small Business Economics*, 21(4), 355-365.
- Ramírez Camejo, G. B., & Megna Alicia, A. (2018). Propuesta de procedimiento para desarrollar la cadena ciencia-tecnología-negocio desde la gestión universitaria. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 6(1), 62-83.
- Seufert, A., Von Krogh, G., & Back, A. (2004). Towards knowledge networking. En, *Business Engineering—Die ersten 15 Jahre* (pp. 289-308). Heidelberg.
- Siegel, D. S., Waldman, D. A., Atwater, L. E., & Link, A. N. (2004). Toward a model of the effective transfer of scientific knowledge from academicians to practitioners: qualitative evidence from the commercialization of university technologies. *Journal of engineering and technology management*, 21(1-2), 115-142.
- Upstill, G., & Symington, D. (2002). Technology transfer and the creation of companies: the CSIRO experience. *R&D Management*, 32 (3), 233–239.
- Venzin, M., Von Krogh, G., & Roos, J. (1998). Future research into knowledge management. En, G. Von Krogh y J. Roos, *Knowing in firms: Understanding, managing and measuring knowledge*. (pp. 26-66). Sage Publications.

13

CULTURA ORGANIZACIONAL Y ESTILOS DE LIDERAZGO EN PASANTES UNIVERSITARIOS DE LA CARRERA DE TURISMO

ORGANIZATIONAL CULTURE AND LEADERSHIP STYLES IN UNIVERSITY INTERNS OF THE TOURISM CAREER

Oscar Vásquez Nieva¹

E-mail: o_vasquez@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5448-5785>

María Alejandra Blanco²

E-mail: blancomab2018@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4700-1265>

María Eugenia Blanco²

E-mail: guillae2020@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7083-990X>

¹Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.

²Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Venezuela.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Vásquez Nieva, O., & Blanco, M. A., & Blanco, M. E. (2022). Cultura organizacional y estilos de liderazgo en pasantes universitarios de la carrera de Turismo. *Revista Conrado*, 18(84), 118-124.

RESUMEN

La cultura organizacional y estilos de liderazgos se basan en la actuación de quienes integran las organizaciones, esto permiten que las organizaciones sean competitivas y diferentes unas de otras. El objetivo del estudio fue identificar el nivel de conocimientos sobre cultura organizacional y estilos de liderazgo en pasantes universitarios de la carrera de turismo de una universidad privada de Lima. El estudio se centró en el enfoque cuantitativo, descriptivo, diseño no experimental trasversal. La muestra quedó conformada por 72 pasantes de ambos géneros 36 mujeres (50%) y 36 hombres (50%), a quienes se les aplicó dos cuestionarios online. Los resultados demostraron que los pasantes universitarios poseen un nivel de conocimiento medio y bajo sobre cultura organizacional, desconocen la mayoría de los valores y normas que identifican a la empresa, y un nivel de conocimiento y adopción de estilos de liderazgo medio alto en las mujeres liderazgo transformacional y transaccional, en los hombres moderado y bajo el estilo transaccional y laissez faire. Por lo que se debe insertar al pasante por mucho más tiempo en las prácticas profesionales para que este adquiera conocimientos y capacidades para enfrentar la vida organizacional.

Palabras clave:

Compromiso, cultura organizacional, estilos, liderazgo, transformacional, transaccional.

ABSTRACT

Organizational culture and leadership styles are based on the performance of those who make up the organizations, which allow organizations to be competitive and different from each other. The objective of the study was to identify the level of knowledge about organizational culture and leadership styles in undergraduate students of tourism at a private university in Lima. The study focused on a quantitative, descriptive, non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of 72 interns of both genders, 36 women (50%) and 36 men (50%), to whom two online questionnaires were applied. The results showed that the university interns have a medium and low level of knowledge about organizational culture, they do not know most of the values and norms that identify the company, and a medium-high level of knowledge and adoption of leadership styles in women transformational and transactional leadership, in men moderate and low transactional and laissez faire styles. Therefore, the intern should be inserted for much longer in the professional practices so that he/she can acquire knowledge and skills to face organizational life.

Keywords:

Commitment, organizational culture, styles, leadership, transformational, transactional, transactional.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las empresas buscan el crecimiento continuo para mejorar resultados económicos, diversificar sus operaciones y lograr mayor competitividad. Esto se alcanza aprovechando el potencial de su personal, quienes construyen en equipo sus propios valores, normas para convertirlo en capital empresarial y social (Marulanda, et al., 2018), involucrar al personal y a los pasantes en la gestión de una empresa ayuda a la adquisición de habilidades, conocimientos y competencias que les faculte solucionar problemas (Wei & Miraglia, 2017).

El sector turismo representa una industria que cada día va en ascenso, por lo que las empresas de este sector requieren de personal altamente capacitado para seguir impulsando y respondiendo a las necesidades de las personas que demandan el servicio satisfaciendo y complaciendo sus peticiones (Veloz & Vasco, 2016). De allí radica la importancia de que el estudiante universitario realice sus pasantías o prácticas profesionales para ganar experiencia laboral y así adquirir capacidades, asumir roles dentro del área que les toque desempeñar en este sector tan dinámico y evolutivo.

Como es conocido en las empresas se conforma la cultura organizacional la cual no se hace sola, se requiere de equipos de trabajo para lograr la permanencia en el tiempo (Palafox, et al., 2019). La cultura organizacional se configura en la participación, en la construcción de valores, normas compartidas que determinan la manera de funcionar de la organización, caracterizándose en el modelamiento del comportamiento de los miembros de la misma (Carrillo, 2016).

Desde esta perspectiva, los integrantes de las empresas de turismo están inmersos en un mundo globalizado, el cual, permanecer en este mercado tan complejo necesita del fortalecimiento de habilidades blandas que permita el alcance de objetivos profesionales y empresariales, traducido en eficacia y éxito. El empatizar, relacionar, comunicar y comportarse con los demás facilita el éxito laboral a largo plazo.

Investigaciones destinadas a estudiar la cultura organizacional y liderazgo como la de Palafox, et al. (2019), señalan que la relevancia en el panorama actual sobre la cultura organizacional y el liderazgo como bienes intangibles que muestra resultados firmes, a través del sentido de pertenencia, interacción que convierte la organización en productiva gracias al cumplimiento de la visión, misión y valores.

Así mismo, Llulluy, et al. (2019), apuntan en su estudio que existe correspondencia entre la cultura organizacional y

estilos de liderazgo en el personal docente de la UNCP, los cuales poseen una cultura organizacional alta y el estilo de liderazgo democrático predominante lo que indica que es positivo para la organización, demostrando que mientras mayor sea la cultura organizacional mayor es su estilo de liderazgo democrático.

Se denota que la cultura organizacional es de suma importancia para el desarrollo de la empresa, está concentrado en el recurso humano pues son los que hacen realidad los objetivos. Por lo que es primordial que el pasante adquiera capacidades, actitudes y conocimientos de cómo se desarrolla el contexto donde se va a desarrollar, elementos que se ha visto con preocupación dado que los pasantes de la carrera de turismo de una universidad de Lima, se muestran desorientados en su manera de conducirse, actuar, ejercer funciones, poca comunicación con sus compañeros y el resto del personal de la empresa.

De esta manera el pasante de la carrera de turismo debe ser altamente competitivo debido a que los ambientes laborales cambian con el transcurrir del tiempo, se incorporan nuevas reglas, valores, lenguajes, formas y procedimientos que orientan la conducta de quienes dirigen la organización, por el cual las habilidades del futuro profesional deben ser coherentes con las transformaciones industriales, económicas y tecnológicas (Intriago Torres, et al., 2016).

Por lo que Esparza, et al. (2020), plantean que uno de los obstáculos de las instituciones de educación superior peruanas es la integración de ciertos contenidos y prácticas para el desarrollo del perfil profesional presentados en los planes de estudio que sean cónsonos con los procesos productivos del país, el Sistema de Evaluación y Acreditación para la Educación Superior ha examinado los contenidos, cursos y competencias desarrolladas en la carrera de turismo, no obstante, continúan currículos desactualizados y formación de habilidades profesionales desvinculados con el tiempo que el pasante debe estar gestionando la vida empresarial.

En relación a lo antes planteado, el estudio tiene el propósito de identificar la cultura organizacional y estilos de liderazgo en pasantes universitarios de la carrera de turismo en una empresa privada de Lima, dichos pasantes adolecen de experiencias en las organizaciones empresariales del sector turismo, por lo que presentan dificultades a la hora de manejarse, comunicarse y ejercer responsabilidades propias de su perfil profesional, adolecen de un buen comportamiento organizacional, por lo que es importante que estos conozcan lo que es cultura

organizacional y los estilos de liderazgo que pueden experimentar y adoptar.

El escrito se encuentra estructurado por una introducción, el desarrollo de las variables en estudio, materiales y métodos, resultados y discusión, seguido de las referencias bibliográficas.

Diferentes investigaciones apuntan que en los años 70 se exponen los primeros estudios sobre la cultura organizacional. El aporte de Llanos & Bell (2018), consideran que la cultura organizacional se encuentra constituida por una serie de significados específicos y públicos aceptados por un grupo determinado en un lapso de tiempo. Es por ello, la cultura organizacional es definida como el conjunto de simbolismo, rituales y maneras que comparten los integrantes de una organización y que se convierte en el descriptor del ambiente, la descripción del contexto organizacional sirve de orientación a los nuevos empleados sobre cómo deben comportarse.

Es difícil comprender las culturas que guían las distintas organizaciones, cada una realizan esfuerzos para fundamentarla mediante sus valores, de allí se predice el clima en el que se desarrolla el trabajo. El trabajo, las acciones de los empleados construyen la cultura por eso no es estática, ella debe revisarse y renovarse con el tiempo, para ofrecer cada día mejores resultados organizacionales.

En este sentido, los grupos empresariales tienen como propósito principal el funcionamiento y su permanencia, ir atravesando ciclos, que les permitan crecer y fortalecer su identidad, a través de sus procesos y normas propias que la hace única y diferente. Es por ello la importancia de la gestión, que por medio de la cultura se institucionaliza porque crea procesos reales, donde el empleado aprueba y se adapta a ciertas pautas y reglas que han sido colectivamente aceptadas en el transcurso del tiempo, que al ser replicadas producen un efecto similar, convirtiéndose en una construcción social compartida y legítima, parte esencial de la cultura organizacional (Suárez, et al., 2020).

Así mismo se puede decir que la cultura organizacional, facilita que las organizaciones puedan conocer sus aspectos negativos y positivos, que les permite diseñar y desarrollar estrategias que les posibilite identificar las debilidades y fortalezas, para que posteriormente tenga un efecto en el rendimiento en pro de alcanzar la permanencia dentro del mercado y aumento de la productividad y competitividad.

La productividad es alcanzada por los empleados, de allí radica la influencia de los rangos mayores hacia los rangos medios y bajos, vistos desde la horizontalidad del

trabajo en equipo. Por lo que, el liderazgo es fundamental como proceso dentro de los grupos debido a que dinamiza, potencia e influye en cada uno de sus trabajadores (Morales, et al., 2018). La presencia del líder que conoce, domina los procedimientos, interviene y motiva al personal de manera que se sientan identificados como equipo para el alcance de las metas institucionales de corto, mediano y largo plazo.

La cultura organizacional fortalece el liderazgo de sus empleados, dado que allí interviene las relaciones con los compañeros y la comunicación constante para la solución de conflictos. En pocas palabras, la cultura organizacional contribuye en la forma como sus integrantes se comportan, organizan y trabajan para enfrentar situaciones diversas.

Existen diferentes estilos de liderazgo que conforma al entorno pueden ser aplicados por cada uno de los miembros de la empresa. Todos los estilos de liderazgo poseen un efecto significativo en los diferentes componentes de la organización. Franco, et al. (2017), señalan que existen tres estilos de liderazgos: transformacional, transaccional y laissez faire. El transformacional asegura los cambios institucionales, estimulando a los miembros de las empresas a que asuman las transformaciones y desafíos. Este estilo se centra en superar las metas y proyectos adquiriendo el compromiso de desarrollar la visión institucional más allá del individualismo. Así como también la inspiración y estimulación por aprender nuevos patrones que conlleve a solucionar situaciones caosmáticas habituales, con el sentido de apoyar y orientar a los miembros para que alcancen su bienestar individual y colectivo dentro de la empresa.

El liderazgo transaccional es un estilo que se basa en convenir y negociar propuestas entre los equipos de trabajo que construyen la organización. Este intercambio de compromisos tiene la finalidad de alcanzar los propósitos y metas institucionales mediante recompensas y gratificaciones como una manera de impulsar a sus integrantes. El líder aquí debe direccionar, monitorear continuamente las acciones del equipo de trabajo bajo los reglamentos y procedimientos que se exigen, si al no cumplirlos se genera algún error el líder debe actuar en consecuencia.

Por último, el liderazgo laissez faire es un estilo donde se obvian y se pierde de vista la puesta en marcha de los compromisos y metas, el jefe del equipo no es constante en cumplir sus responsabilidades, muchas veces irresponsable e ineficiente. Se puede decir que hay ausencia de liderazgo por lo que su dirección pasa inadvertida, por falta de preparación y temor de ser enfrentado.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se encuentra enmarcado dentro del enfoque cuantitativo dado que predomina la medición y el tratamiento matemático, se configura bajo el tipo de investigación básica descriptiva, con un diseño no experimental trasversal. Se efectuó un estudio a los pasantes universitarios de la carrera de turismo de una universidad privada de Lima, Perú, quienes realizaron pasantías en una empresa privada. La muestra es intencional, conformada por 72 pasantes de ambos géneros 36 mujeres (50%) y 36 hombres (50%), con un promedio de 23 años de edad, quienes manifestaron participar en el estudio, así mismo se les garantizó la privacidad de la información.

Se empleó la técnica de la encuesta y dos cuestionarios estructurados distribuido y aplicado online. El primer cuestionario sobre cultura organizacional que incluyó dimensiones: valores, identidad e interacción de García, et al. (2015), comprendiendo 17 ítems. El segundo cuestionario centrado en estilos de liderazgo adoptado por el pasante (CELP), tomado de Suong, et al. (2019), ajustado por los investigadores con tres dimensiones: transformacional, transaccional y laissez faire, abarcando 15 ítems. Cada instrumento fue validado por especialistas en la temática. La confiabilidad fue de 0,850 para el primer cuestionario y el segundo de 0,840, considerado como altamente confiable. Las alternativas de respuestas van desde bajo, medio y alto.

La cultura organizacional de los pasantes se identificó según el conocimiento adquirido por la literatura y experiencias durante los meses de pasantía en una empresa privada que ofrece servicio de turismo y los estilos de liderazgo conocidos dentro de la literatura y estructura organizacional. La investigación se efectuó entre los meses de enero-abril del 2020. El análisis de la información, incorporó la estadística descriptiva, calculando frecuencias y porcentajes a través del SPSS, versión 22.0 para Windows, sobre la información original que reflejan resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la figura 1, se muestra la variable cultura organizacional en los pasantes universitarios de la carrera de turismo que realizaron prácticas en una empresa privada, mostraron que alrededor de un 40% poseen un nivel de conocimientos medio y bajo sobre los valores que representan a la empresa, desconociendo la visión y misión de esta. Mientras que la mayoría reflejó un 49% un nivel bajo de identidad por el escaso tiempo, práctica de principios, cultivo de actitudes y predisposiciones con el personal que labora en la empresa. Al respecto la interacción con

el personal fue moderada alta con un 43%, donde este les apoyo a desarrollar procedimientos para la atención de procesos de atención al cliente mediante la vía personal y online, con el objeto de alcanzar las metas y objetivos institucionales.

Lo que permite inferir que los pasantes de la carrera de turismo, poseen un nivel bajo de conocimiento de cultura organizacional, la falta de lectura sobre el tema y carencia de práctica en el contexto laboral, limita la apreciación de las producciones culturales que surgen de las construcciones sociales entre los miembros de la empresa.

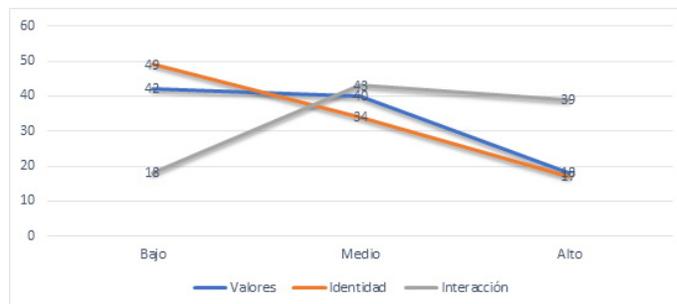


Figura 1. Porcentajes variable cultura organizacional

Según los porcentajes de las respuestas obtenidas por los pasantes que refleja la tabla 1, se aprecia que el conocimiento referido a los estilos de liderazgo, el transformacional los pasantes del género femenino muestran conocimientos medio 44% y alta 39%, sobre las características que debe poseer la persona en la gestión del trabajo, carisma que estimule la creación de visión que vayan más allá de las metas individuales, así como también inspirar y motivar incorporando a los compañeros para realizar cambios a través de la orientación personalizada. En el liderazgo transaccional las pasantes reflejaron conocimientos medio 39% y alto 42%, este tipo se centra en recompensar e intercambiar acciones y propuestas entre los integrantes de la organización para alcanzar los propósitos institucionales. Y el laissez faire medio 50% y alto 28% de conocimiento de este estilo que se basa en la falta de compromisos, alineación y orientación al personal para evitar ser confrontado por no asumir responsabilidades.

En los pasantes del género masculino el nivel de conocimientos sobre el estilo de liderazgo, se apreció el transaccional reflejando conocimientos medio 50% y bajo 33%, sobre como el líder puede recompensar e intercambiar acciones y propuestas entre los integrantes de la organización para alcanzar los propósitos institucionales. El laissez faire medio 28% y bajo 55% de conocimientos de este estilo que se basa en la falta de compromisos, alineación y orientación al personal para evitar ser confrontado

por no asumir responsabilidades. Con relación al estilo de liderazgo transformacional los pasantes muestran conocimientos medio 50% y bajo 28%, sobre las características que debe poseer la persona al gestionar el trabajo, carisma que estimule la creación de visión que vayan más allá de las metas individuales, así como también inspirar y motivar incorporando a los compañeros para realizar cambios a través de la orientación personalizada.

Tabla 1. Porcentajes estilo de liderazgo en pasantes

Género						
Dimensiones	Femenino %			Masculino %		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Transformacional	17	44	39	28	50	22
Transaccional	19	39	42	33	50	17
Laissez Faire	22	50	28	55	28	17

Se aprecia en la figura 2, los estilos de liderazgos que fueron asumidos durante las prácticas por los pasantes, los hombres adoptaron un nivel medio el estilo transaccional con un 42% y bajo laissez faire con un 39%; mientras que las mujeres adoptaron un nivel medio del estilo transformacional con un 44% y alto transaccional con un 36%. Lo que se puede inferir que las mujeres asumieron el liderazgo transformacional y transaccional como uno de los más adecuados dada la creciente relevancia que tienen los líderes como actores y ejecutores principales de las organizaciones para el logro de resultados extraordinarios.

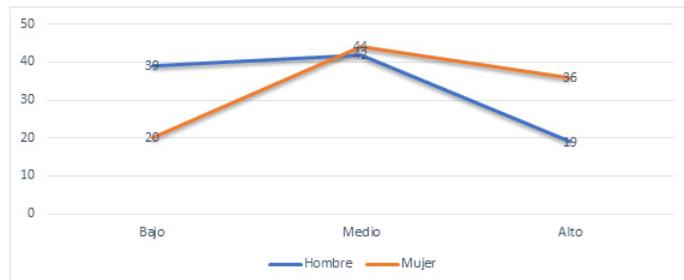


Figura 2. Porcentajes variable estilos de liderazgo por sexo

La cultura organizacional y el liderazgo ha sido temas de interés en los últimos años en el campo investigativo debido a los constante cambios del contexto que influye en la conducta de los integrantes de la organización. Estos dos elementos precisan el horizonte orientador de las prácticas, valores y creencias a las que deben acondicionarse los miembros de la empresa. En este sentido, es importante que todos los que hacen vida en la organización conozcan y asuman el significado que ellas representan para compartir y generar experiencias desde sus

propias ideologías, formas de pensar y actuar de manera de crear identidad, sentido de pertenencia y cambios en la empresa.

Los pasantes universitarios de la carrera de turismo de una universidad privada de Lima, evidencian poseer un nivel de conocimientos medio y bajo sobre cultura organizacional desconocen el significado de la visión y misión de la organización donde efectuaron sus prácticas, además de desconocer los valores y patrones de comportamientos organizacionales, lo que afecta no solo a la empresa para la cual puedan trabajar debido a que el mundo está en constantes cambios y requieren de personal altamente capacitados y que estén dispuestos a trabajar en equipo, comunicarse, desarrollarse personalmente y ser productivos. El poseer pocos conocimientos sobre cultura organizacional según Robles-León, et al. (2016), es contraproducente porque se está desestimando el gran valor que esta tiene para lograr la permanencia y el éxito empresarial en el tiempo, dado que esta es la única forma de gestionar los conocimientos del equipo de trabajo.

De igual manera coincide el estudio de Perea (2015), al señalar que el desconocimiento de la cultura organizacional de las personas que hacen vida en ella, resta el adecuado crecimiento de la empresa y la hace vulnerable, puesto que el recurso humano debe sentirse identificado principalmente, desarrollar un buen comportamiento donde se evidencie los avances, logros y alcances institucionales, construyendo una autentica y sólida cultura organizacional que le permita alcanzar el éxito y la permanencia en el tiempo.

De esta manera es pertinente que las universidades discutan y planteen más tiempo de prácticas profesionales para alinear las competencias y capacidades de los pasantes y evitar el desconocimiento y disociación de contenidos propios del perfil profesional con el contexto actual laboral (Päivikki, et al., 2018), ello limita la consideración y vivencia de las producciones culturales que emergen de las construcciones sociales (interacción de valores, creencias, normas, entre otros aspectos) en los integrantes de la empresa.

Actualmente la globalización de la economía y el avance tecnológico han sido claves distintivas para el nuevo desarrollo de las relaciones empresariales, por el acelerado nivel de competencia que cada día se hace más complejo, por lo que hay que adentrarse en el desarrollo de las habilidades blandas de su personal quienes permiten el crecimiento y el éxito institucional beneficiando a la institución (Palafox, et al., 2019).

Los pasantes de la carrera de turismo encuestado mostraron poseer conocimientos referidos al estilo de liderazgo, el transformacional, transaccional y *laissez faire*, destacando que las mujeres tienen conocimientos medios y altos del estilo de liderazgo transformacional, transaccional y *laissez faire*, mientras que los hombres tienen conocimientos medio bajo sobre los estilos de liderazgo transaccional, *laissez faire* y transformacional. Este resultado coincide con la investigación realizada por Fernández & Quintero (2017), al destacar que el liderazgo en sus diferentes estilos es esencial en la gestión empresarial para cumplir con los objetivos, cada estilo genera valor en la organización, dejando en claro que los estilos transformacional y transaccional logran los cambios y metas esperadas en la organización, mientras que el *laissez faire* conduce al fracaso.

Las mujeres tienen conocimientos medios altos en los estilos transformacionales y transaccionales en comparación con los hombres debido a que las mujeres buscan continuamente mejoras y nuevas formas de desempeño, tomando oportunidades que representen riesgos, desarrollando empatía y confianza. No obstante, los hombres poseen conocimientos medio y bajo en los estilos transaccional y *laissez faire* y el transformacional, debido a la falta de establecer nuevas formas de trabajo y participación.

Cabe puntualizar que las mujeres pasantes conocen y asumen el liderazgo transformacional y transaccional como uno de los más adecuados dada la creciente relevancia que tienen los líderes como actores y ejecutores principales de las organizaciones para el logro de resultados extraordinarios, este hallazgo es apoyado por García Solarte, et al. (2017), al mostrar que los hombres son más apegados que las mujeres a exteriorizar aspectos del liderazgo transaccional, específicamente gerencia por excepción activa y pasiva y *laissez-faire*, resultados de estilos que asumieron los hombres de este estudio.

Lo anterior corresponde con el estudio de Chávez & Chauca (2020), quienes afirman en su estudio con docentes, que las mujeres perciben la cultura y el clima organizacional de mejor manera por su capacidad de generar y gestionar mejores ambientes de organización mientras que los docentes hombres perciben y generan una cultura y clima organizacional pocos favorables.

Se considera, que los estilos de liderazgo transaccional y transformacional no están asociados al estilo *laissez faire*, dado que este se caracteriza por esquivar y obviar tomar decisiones y efectuar acciones frente a las situaciones complejas y no dar la orientación a sus seguidores.

De esta manera es evidente reconocer, que los pasantes deben adaptarse a los cambios organizacionales, experimentando nuevas acciones y actividades para así fundamentar y crear diferentes visiones en los pensamientos para que otros lo sigan y a la vez orienten a sus seguidores. No obstante, el campo académico y empresarial ahora más que nunca deben asumir retos e ir a la par, para que sus pasantes puedan enfrentar la compleja realidad empresarial debido a las continuas transformaciones, el empleo de tecnologías, la competitividad y las innovadoras formas de producir. Es pertinente que, dentro de los planes de estudio de la carrera de turismo, los contenidos, objetivos y competencias a desarrollar estén adaptados y vinculados a la realidad de los mercados actuales con el propósito de integrar el saber hacer con el deber ser de las organizaciones empresariales.

CONCLUSIONES

Para que una organización crezca y se mantenga en el tiempo es necesario que sus integrantes conozcan la misión y visión de la empresa, y como esta puede dotarles de experiencias y capacidades que les permitan garantizar la estabilidad empresarial en este mundo tan acelerado y globalizado. Se concluye que los pasantes de la carrera de turismo de una universidad privada, tienen medio y bajos conocimientos sobre cultura organizacional, desconocen la mayoría de los valores y normas que identifican a la empresa, y un nivel de conocimiento y adopción de estilos de liderazgo medio alto para el caso de las mujeres y medio bajo para los hombres.

Los pasantes del sexo femenino adoptaron niveles medio y alto durante las prácticas el estilo de liderazgo transformacional y transaccional, en los hombres los niveles medio y bajo el estilo transaccional y *laissez faire*. Por lo que se debe insertar al pasante por mucho más tiempo en las prácticas profesionales para que este adquiera conocimientos y capacidades para enfrentar la vida organizacional.

Es necesario que, dentro de los programas de la carrera de turismo, se actualicen sus contenidos y competencias para desarrollar en los futuros profesionales habilidades y conocimientos vinculados a la realidad de los mercados actuales con el objeto de que estos respondan asertivamente a sus demandas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carrillo, A. (2016). Medición de la cultura organizacional. *Ciencias Administrativas*, 8(1).

- Chávez Santos R., & Chauca Valqui, P. (2020). Liderazgo y clima organizacional en docentes del área de la salud. *Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas*, 8(16), 40-53. _
- Esparza Huamanchumo, R. M., Sánchez Chero, M. J., Luján Vera, P. E., Chinchay Villarreyes, S. S., & Mogollón Taboada, M. M. (2020). Formación por competencias profesionales a través de la disciplina integradora de la carrera de turismo y negocios. *Revista de la Universidad del Zulia*, 11(31), 433-449.
- Fernández, M. C., & Quintero, N. (2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(77), 56-74. _
- Franco, A., Reyes, M., & Cuadrado, S. (2017). Incidencia de los Estilos de Liderazgo en la Satisfacción de los Colaboradores en Empresas de Servicios del Ecuador. *PODIUM*, (3), 41-64. _
- García Solarte, M., Salas-Arbeláez, L., & Gaviria Martínez, E. (2017). Estilos de liderazgo de hombres y mujeres en las pymes. *Ad-minister*, (31), 25-46. _
- García Vargas, M. E., Reyes Ruiz, G., & Hernández García, T. J. (2015). Validación de un instrumento de medición que analiza la cultura organizacional desde dos perspectivas. *RECAI Revista de Estudios en Contaduría, Administración e Informática*, 4(10), 21-42. _
- Intriago Torres, J. E., Romero Zambrano, M. A., & Pazmiño Chica, V. E. (2016). La formación de competencias profesionales en el turismo y su relación con la consolidación de este sector en el Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y educación*, 7(3), 69-78.
- Llanos, M., & Bell, R. (2018). La cultura organizacional: abordaje conceptual y delimitación de variables para su estudio. *Revista Científica Ecociencia*, 5(2), 1-19. _
- Llulluy, M. R., Vilcapoma Chambergo, J., & Valdez, J. J. (2019). Cultura organizacional y estilos de liderazgo del personal docente y administrativo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(1), 113-122. _
- Marulanda, C., López, L., & Cruz, G. (2018). La Cultura Organizacional, Factor Clave para la Transferencia de Conocimiento en los Centros de Investigación del Triángulo del Café de Colombia. *Información tecnológica*, 29(6), 245-252.
- Morales Vergara, I., Torres Ruilova, B. O., & Rendon Jaluff, I. A. (2018). El liderazgo educativo de la Universidad de Guayaquil. *Revista Conrado*, 14(63), 109-116.
- Päivikki, J., Seija, N., & Päivi, T. (2018). Models for the Development of Generic Skills in Finnish Higher Education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130-142. <https://www.tandfonline.com/toc/cjfh20/current>
- Palafox Soto, M.O., Ochoa Jiménez, S, & Jacobo Hernández, C. A. (2019). La cultura organizacional como base para la permanencia en las organizaciones. *Revista San Gregorio*, (35), 202-212. _
- Perea, A. F. (2015). Análisis de la cultura organizacional de las empresas de servicios de lima metropolitana. *Anales Científicos*, 76(1), 168-176. _
- Robles-León, P., Alabart-Pino, Y., & Rodríguez-Caguana, T.H. (2016). La cultura organizacional y su influencia en el comportamiento innovador de la Empresa Pública de Parques Urbanos y Espacios Públicos de la provincia del Guayas. *Comhumanitas. Revista Científica de Comunicación*, 7(2), 76-91.
- Suárez Campas, M.S., Álvarez Medina, M.T., & Vásquez Torres, M.C. (2020). La cultura organizacional a través de las teorías organizacionales: nacimiento, crecimiento y madurez. *Revista San Gregorio*, (40). 145-156. _
- Suong, H., Thanh, D., & Dao, T. (2019). The Impact of Leadership Styles on the Engagement of Cadres, Lecturers and Staff at Public Universities-Evidence from Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 6(1), 273-280.
- Veloz, C., & Vasco, J. (2016). Calidad en el servicio de las empresas hoteleras de segunda categoría. Ecuador. *Revista Ciencia UNEMI*, 9(18), 19-25.
- Wei, Y., & Miraglia, S. (2017). Organizational culture and knowledge transfer in project-based organizations: Theoretical insights from a Chinese construction firm. *International Journal of Project Management*, 35(6), 571-585.

14

ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EL ALTO APROVECHAMIENTO ACADÉMICO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

A COMPARATIVE STUDY ON HIGH ACADEMIC ACHIEVEMENT IN THE UNIVERSITY CONTEXT

Diego Raúl Bonifaz Díaz¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4235-7089>

Olivia Elizabeth Altamirano Guerrero¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0847-1870>

Patricio Alonso Jaramillo Guerrero¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3772-6652>

Alvaro Paul Moina Veloz¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0789-7549>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Bonifaz Díaz, D. R., Altamirano Guerrero, O. E., Jaramillo Guerrero, P. A., & Moina Veloz, A. P. (2022). Estudio comparativo sobre el alto aprovechamiento académico en el contexto universitario. *Revista Conrado*, 18(84), 125-132.

RESUMEN

La Bibliometría es una rama de la Cienciometría que permite estudiar la actividad científica. Su unidad de análisis es el artículo científico. El interés por esta área de investigación radica en su implicancia en la toma de decisiones, como parte de la gestión del conocimiento, al sugerir el desarrollo de líneas de investigación poco estudiadas o supervisar el desarrollo de otras y evaluar el quehacer científico de autores, instituciones e incluso países. El tema central de este artículo es analizar bibliométricamente la producción científica relacionada con el aprovechamiento académico en el contexto universitario. El enfoque utilizado fue el cuantitativo, esto porque utilizó la estadística para dar el resultado deseado. El tipo de investigación fue el descriptivo porque buscó caracterizar indicadores bibliométricos tales como año de publicación, país donde se efectuó el estudio, revista de publicación, principales temáticas, metodologías y utilizadas áreas del conocimiento. Se tomaron en cuenta 145 artículos científicos que guardan relación con la producción científica sobre talento humano y aprovechamiento académico publicados en las bases de datos Scopus correspondientes al periodo muestreado entre los años 2006-2021.

Palabras clave:

Bibliometría, talento, aprovechamiento académico, cienciometría.

ABSTRACT

Bibliometrics is a branch of scientometrics that allows the study of scientific activity. Its unit of analysis is the scientific article. The interest in this area of research lies in its implication in decision making, as part of knowledge management, by suggesting the development of lines of research that have been little studied or supervising the development of others and evaluating the scientific work of authors, institutions and even countries. The central theme of this article is to analyze bibliometrically the scientific production related to academic achievement in the university context. The approach used was quantitative, because it used statistics to give the desired result. The type of research was descriptive because it sought to characterize bibliometric indicators such as year of publication, country where the study was carried out, journal of publication, main topics, methodologies and areas of knowledge used. A total of 145 scientific articles related to the scientific production on human talent and academic achievement published in the Scopus databases were taken into account, corresponding to the period sampled between 2006-2021.

Keywords:

Bibliometrics, talent, academic achievement, scientometrics.

INTRODUCCIÓN

El mundo está resultando cada vez más singular y complejo, con ocasiones que se suceden a ritmos nunca pensados y con acontecimientos extraños. Esto implica que la situación mundial cambia mucho más rápido de lo que podemos prever, y socava continuamente las asociaciones.

En particular, la Educación Superior es uno de los ejes esenciales para avanzar hacia el desarrollo de una sociedad más sostenible. Se habla mucho de las dificultades de la Universidad en el área latinoamericana en el siglo XXI.

Por ejemplo Ortiz-Pérez, et al. (2014), debe ser formadora de un nuevo tipo de profesional, capaz de responder a las exigencias del contexto; lograr una mayor diversificación y pertinencia en la oferta de las carreras, realizar cambios curriculares y aplicar nuevos métodos de enseñanza.

Al mismo tiempo, deberá tanto desarrollar una investigación de mayor calidad y pertinencia, que considere también soluciones a los problemas sociales emergentes como fortalecer sus vínculos con la comunidad y la empresa, entre otros. En fin, las universidades están llamadas, hoy día, a cumplir con su responsabilidad social, teniendo en cuenta el capital intelectual que disponen.

Por este motivo, Solé Parellada & Llinàs Audet (2011); y Castro & Tomàs (2011), establecen que, la universidad moderna dispone de una manera natural de tres de los cuatro elementos imprescindibles de la alta gestión. La distribución de tareas, es decir el diseño organizativo; la capacidad de gestionar, y de un sistema de información que nos indica cómo funcionan las cosas. Sin embargo, para disponer de los instrumentos clásicos de la alta gestión nos falta la cuarta pata, es decir, saber de una manera formalizada hacia dónde queremos ir en función de nuestros recursos y capacidades.

Aunque se conoce el papel de las universidades en el desarrollo del capital humano, poco se sabe cómo estas instituciones gestionan su propio capital humano. Para creadores como Thunnissen (2016), la universidad como asociación, es una excelente ilustración de la capacidad, al estar formada por personal académico cualificado con elevadas expectativas.

En consecuencia, las universidades pueden depender de los recursos humanos para la mejora de sus procesos (Duran-Seguel, et al., 2020), en consecuencia, deben tener una cantidad suficiente de ejecutivos de RRHH que les permita ampliar su capacidad para atraer, crear y mantener a los especialistas más significativos.

Sin lugar a dudas la concepción vigente de Talento Humano se ejerce a través de prácticas de recursos humanos, políticas y dirección de personas, con el propósito de gestionar el desempeño organizacional, bienestar y satisfacción de los empleados.

Sin duda que la forma en que se realice la gestión humana incide en toda la organización y posibilita el éxito o no éxito del sistema, autores como Saldarriaga (2007), reconoce que la gestión humana es la piedra angular de la organización, ya que afecta todo el conglomerado administrativo y a la toma de decisiones organizacionales.

En esta circunstancia específica, este trabajo trata identificar el nivel de desarrollo de la investigación sobre los sujetos talentosos dentro de las universidades. La Cienciometría es el estudio cuantitativo de la actividad en investigación científico y técnica. La Bibliometría es una de sus ramas y se enfoca en el estudio de las publicaciones científicas

Por su parte la bibliometría según Sarango (2017), ha cobrado gran importancia en las últimas décadas como herramienta para el análisis de las múltiples formas en que se genera, crece y circula el conocimiento científico. Su importancia radica en que desde la segunda mitad del siglo XX ha dado insumos a los distintos actores que participan del ejercicio científico para establecer prospectivas de las directrices de las disciplinas, instituciones, publicaciones, autores, países y regiones geográficas específicas, en la búsqueda de un adecuado desenvolvimiento y visibilidad en sus distintos contextos.

Factores como el modelo imperante de difusión de la información científica donde se fomenta el interés en las diversas entidades científicas por incrementar su impacto, y el surgimiento de las grandes bases de datos científicos, como fuentes de información y legitimación, dieron lugar al impulso de los análisis bibliométricos, cuyo uso se encuentra ya generalizado en la “descripción, evaluación y monitoreo del ejercicio científico”. (Romaní, et al., 2013)

El procedimiento utilizado es un estudio bibliométrico y un examen de fondo, que permite mostrar de forma densa los datos que se han aconsejado. Las partes utilizadas para el examen de fondo están tomadas de un trabajo de Manzano & Abreu (2000). Para la prueba de distinción del material bibliográfico, se utilizó el método de búsqueda de vanguardia por término dentro de las bases de información de Scopus del grupo de distribución de Elsevier.

MATERIALES Y MÉTODOS

El procedimiento utilizado comprende la utilización de un examen bibliométrico y de contenido con el objetivo

de analizar el material bibliográfico distinguido sobre el Talento Humano dentro de las universidades.

La determinación del examen bibliométrico depende de tres perspectivas. Para empezar, esta estrategia ha alcanzado prestigio y niveles vitales a lo largo de los últimos treinta años (González de Dios, et al., 1997) impulsando estas investigaciones aún en el aire como quizás los aparatos más utilizados para un examen suficiente del recurso lógico.

Asimismo, se observa que a través de su ejecución, se pueden cumplir dos grandes requisitos para la invasión de nuevos analistas, que es conocer el tamaño, avance y transporte de un tema, y, por otro lado, tener una radiografía geográfica y de los activos y su difusión, contar con una radiografía geológica y de afiliaciones de aquellas agrupaciones que están explorando respecto a la materia, por último, se distinguen por su capacidad de ajustarse a la revisión e investigación del efecto o patrón de una disciplina lógica, lo que amplía sus grados de viabilidad (Estabrooks, et al., 2004).

La naturaleza de la concentración bibliométrica cambia según los marcadores bibliométricos utilizados, que son *“una acción que proporciona datos sobre las consecuencias del movimiento lógico en un establecimiento, nación o distrito del mundo, y como todo pueden adquirirse estimaciones, clasificarse y permitir que se hagan correlaciones”*: (Ardanuy, 2012)

En consecuencia, los indicadores que se utilizarán para el avance de este examen se centran en la inclusión de tres ángulos: calidad, significación y efecto lógico, para lo cual se utilizan marcadores individuales, de esfuerzo coordinado, de dispersión y de creación (utilidad por tipología narrativa, por años, organizaciones y coautorías).

En cuanto a la investigación de contenido, su elección se basa, por un lado, en su capacidad para presentar el beneficio de la composición, que como indica López, et al. (1999), se ordena *“como la principal fuente narrativa”*; y por otro, permite la traducción de arriba abajo de los datos recogidos en cada informe examinado, ya que *“hace concebible la partición del material en unidades de examen más interpretables”*.

Las partes que se coordinan se extraen del trabajo creado por Manzano & Abreu (2000), que son: a) tema de investigación, b) ordenación de las clasificaciones, c) información demográfica, d) procedimientos utilizados y, e) derivaciones o resultados. La revisión se llevó a cabo siguiendo una sucesión de ejercicios

(1) Selección de las bases de información: Scopus, realizada por el Grupo Elsevier, que se ha convertido en una

referencia por la naturaleza de la distribución y los activos listados.

(2) Decisión de las unidades narrativas de examen: en los dos conjuntos de datos se eligió el artículo.

(3) Técnica de arrastre: para la búsqueda de alto nivel se utilizaron las expresiones: management of the human talent” AND “university”, “talent management” AND “university” en el campo “Article Title, Abstract, Keywords”. Esta interacción permitió reconocer una suma de 148 artículos con los que se desarrolló una matriz procesada utilizando el Microsoft-Office Excel y la ayuda de VOSviewer.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto a la evaluación de la Productividad por años y por registros, se han reconocido 145 artículos en Scopus, distribuidos en el rango de 2006 y 2021. Estos datos muestran que el interés por este tema está en fase de avance; 15 años de dirección y 145 informes. Según los tres periodos de la curva de desarrollo propuestos por López, et al. (1999), precursores, crecimiento exponencial y crecimiento lineal, esta temática se encuentra en la fase de crecimiento exponencial.

Es a partir del año 2016 cuando se empieza a ver que la cantidad de distribuciones se expande, un impacto que sigue lo establecido en la Ley de Price, el desarrollo de los datos es de carácter dramático, a partir de 10 a 15 años los datos se copian. Los años con la eficiencia más elevada son en 2019 (25 artículos) y 2020 (21 artículos).

Si se desglosa la Productividad Autoral y Coautoría, se han distinguido 245 escritores y una lista de utilidad para cada escritor de 1,00 artículos. Según el índice de Lotka, que equivale a 0,4, se puede expresar muy bien que son poco realizadores. Este archivo se establece por el $PI = \log N$, logaritmo decimal que decide la utilidad singular (PI) de cada creador (Lotka, 1926).

Con respecto a esto, el 9,2% se distribuye con un solo creador, el 9,8% con dos creadores, el 41,4% con tres creadores y el 39,3% (6 artículos) con al menos cuatro creadores. Por otra parte, el índice de coautoría es de 2,82. Si se desglosa el patrón de colaboración de cada año, se observa que los años 2018, 2019 y 2020, son los que tienen mayor número de autorías cada año, 21, 47 y 3 autorías individualmente.

La transmisión de coautorías es una peculiaridad que debe ser ampliada. En este sentido, Berelson & Salter (1946), establecen que un mayor número de coautorías dentro de los archivos eleva el nivel de desarrollo de una disciplina.

En esta línea, se examinaron los años con mayor número de coautorías, obteniendo que en 2018 el estilo de co-creadores es de 3 marcas por cada informe, en 2019 es de 4; mientras que para 2020 es de sólo 3 creadores como firmantes, construyendo que este patrón de cooperación como cocreador incita a apoyar la mejora del tema.

Otro componente examinado es la alianza geográfica o por países. Estados Unidos ocupa la primera posición con 58 registros, seguido del Reino Unido con 40 archivos como se observa en la figura 1. Además, se observa que el 81,8% de los registros son consecuencia de un esfuerzo conjunto entre unos pocos creadores, en su mayoría entre creadores que tienen un lugar con un país similar (en el 94,4% de los archivos), ya sea entre individuos de una organización similar o con individuos de diferentes establecimientos en una nación similar; mientras que en sólo el 5,56% hay una cooperación mundial.

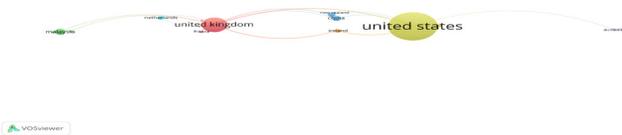


Figura 1. Países que han trabajado la temática.

En cuanto a la afiliación institucional los 245 autores pertenecen a 65 centros, siendo las Universidades con un 81,6% quienes encabezan el ranking, seguido de las empresas privadas con un 10,5%. **Lancaster University Management School**, predomina por la presencia pues es el centro con más afiliaciones si observamos Scopus (10 afiliaciones)

Al analizar las revistas de publicación se encontró que los 148 artículos se distribuyen en 108 diarios y 10 diarios han distribuido 4 artículos, **Strategic Talent Management** (en *The Journal Citation Report-SJCR*, Q1) con 2 artículos, es el diario más útil. Bajo esta premisa, el diario mejor situado es el **Journal of Knowledge Management** con un JCR de 1,68. Ver figura 2 El archivo de dispersión de artículos muestra que dentro de Scopus hay 1,06 artículos/diarios, construyendo así que hay una base o escasa convergencia de artículos en los diarios, lo que establece que no hay un centro que reúna innumerables artículos (Bradford, 1934) sobre el Talento Humano dentro de las Universidades.

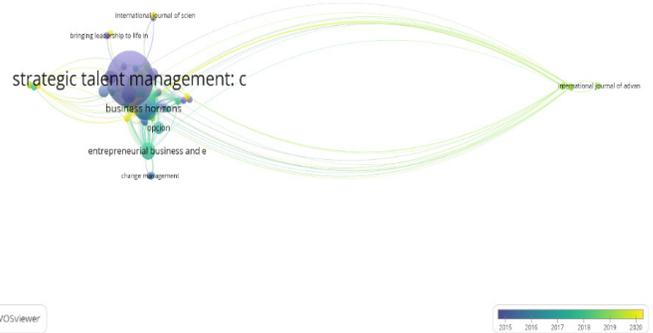


Figura 2. Análisis de las revistas y loa años de publicación.

Los criterios de clasificación por áreas y categorías de cada una de las bases son diferentes, pero se homogeneizaron en enfoque y agrupación para desarrollar el análisis. En Scopus las áreas de predominio son: **Medicine (2%)**, **Business, Management and Accounting (38%)** y **Social Sciences (19%)**; **Information Science & Library Science (7%)**, **Education & Educational Research (8)** y **Business & Economics (20)**.

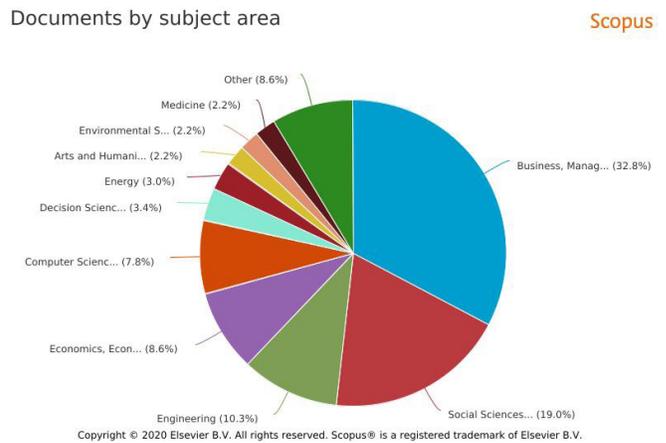


Figura 3. Distribución por área del conocimiento.

Un recurso que resulta importante para los futuros investigadores es disponer de las técnicas adecuadas para la búsqueda de la información. Por esta razón es importante identificar términos claves empleados dentro de esta temática; **Talent management (60)**, **Human resource management (18)**, **Talent (16)** y **Higer education (10)**. Como muestra la figura 3.

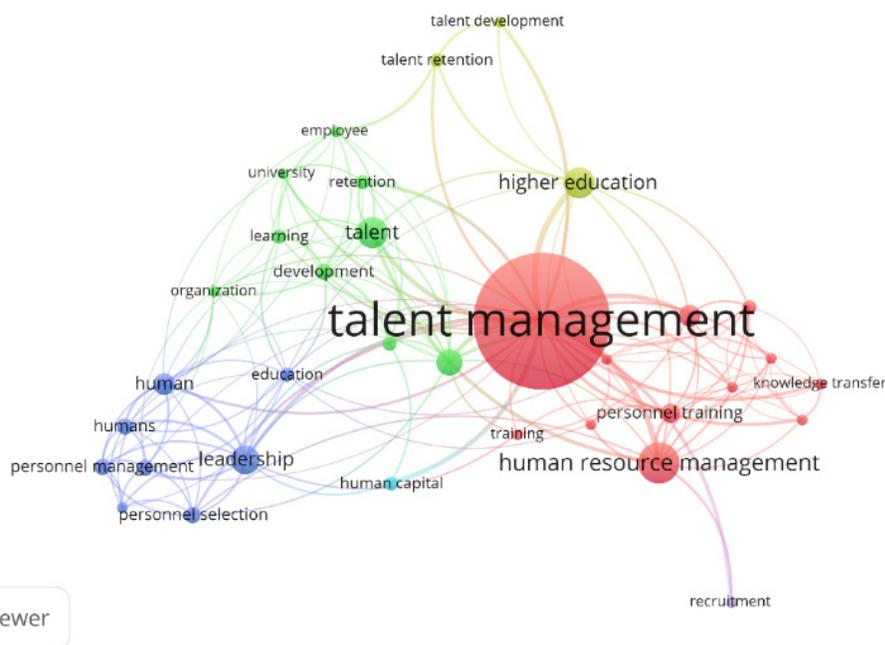


Figura 4. Red de dispersión de palabras clave.

Entre las principales temáticas se reconocen 6 enfoques de investigación en cuanto al talento académico en las universidades (Figura 4).

Implementación de sistemas de gestión: astillando las investigaciones contextuales explícitas a través de las cuales se ve el avance de una organización con la unión de un marco o ciclos de administración, el 18% de los exámenes se centran en torno al conocimiento de las mediciones todo junto con el desarrollo adicional de la capacidad de los ejecutivos.

Fortalecimiento de las capacidades del personal: se centra en la presentación de mejoras dentro de los marcos de administración con la intención de elevar y trabajar en el límite del personal y elevar esto para que se refleje en su acción. El 34% de los artículos centran su examen en torno a la presentación de estas actividades.

Actos de discriminación del profesorado, inclinadas hacia el examen de los impactos creados dentro de los RRHH por las manifestaciones de segregación por raza, minorías o sexo, es establecida por los creadores como una línea poco trabajada sin embargo que tiene una frecuencia increíble en la administración suficiente, sólo el 14% se centran en el avance de este tema.

Aprendizaje colaborativo y calidad del ambiente universitario: son puntos que sólo tienen un registro, individualmente. El primero de ellos se centra en el aprendizaje colectivo como estrategia para la conciliación y la administración satisfactoria de la mano de obra, ya que se ve como un método de disposición de pedidos. El siguiente, por su parte, se ocupa del avance de un clima agradable y placentero para que la naturaleza del trabajo mejore, con un 13% del trabajo centrado en esta línea.

Planificación del personal para ascensos o contratación, fomentan las recomendaciones para la utilización del personal interno con el fin de impulsar el avance de sus propios activos (de nivel bajo o medio) a lugares de obligación más notables. Además, trabajan en procesos de reclutamiento con mejores normas que permitan adquirir los mejores perfiles, con un 12% del trabajo centrado en esta línea.

Desarrollo de capacidades en estudiantes universitarios desarrollan propuestas para el aprovechamiento de las capacidades de los estudiantes con el fin de motivar el desarrollo futuro hacia trabajos de mayor responsabilidad, 9% de los trabajos enfocados hacia esta línea (Tabla 1).

Tabla 1 Resumen de los principales artículos de la temática.

Autores / Año	País	Resultados
(Zeng, et al., 2006)	China	<p>Objetivo: diseccionar el estado de bienestar y las necesidades mentales del personal escolar identificado con los espacios de ciencia e innovación, para percibir cómo equilibrar la capacidad humana. Se disecciona asumiendo que existen contrastes entre las distintas clases de expertos.</p> <p>Resultados: se observa que cuanto más alto es el estatus de experto, mejor es el estado mental. Se reconocen los aspectos generalmente estimados por el personal respecto a su trabajo. Los requisitos que debe atender el medio por su importancia para mantener al personal son los identificados con las condiciones de remuneración y dar un espacio de trabajo agradable.</p>
(Rich, et al., 2008)		<p>Objetivo: distinguir los principales atributos en cuanto a habilidades directivas, autoridad, información y mentalidad que deben tener los dignatarios universitarios.</p> <p>Resultados: se distingue un amplio abanico de características importantes para la ejecución adecuada del cargo de decano. Éstas orientan la formación de un marco de inscripción suficiente para los dignatarios.</p>
(Huang, et al., 2021)	China	<p>Objetivo: presentar el modelo de construcción de grupos de habilidades y ejecución de los ejecutivos de los especialistas en medicamentos clínicos en el Hospital Xinhua asociado a la Escuela de Medicina de la Universidad Jiaotong de Shanghai.</p> <p>Resultados: el uso convincente del modelo de administración permite el desarrollo y la ejecución en las expectativas elevadas de habilidades, al igual que el avance de la preparación del personal y la mejora disciplinaria de la tienda de medicamentos clínicos.</p>
(Barginere, et al., 2013)	Estados Unidos	<p>Objetivo: Garantizar un progreso fluido de la autoridad en el Centro Médico de la Universidad de Rush para ejecutar una forma precisa de tratar la organización de la progresión de la iniciativa.</p> <p>Resultados: claramente para garantizar la herencia y los resultados de la grandeza de la enfermería, la capacidad debe ser creada desde el interior y la oportunidad de aprovechar al máximo las aperturas de tutoría antes de la jubilación de muchos pioneros clave.</p>
(Johnson, et al., 2015)	Estados Unidos	<p>Objetivo: presentación de una unidad aislada el marco de la junta a la escuela clínica focal para aumentar la productividad y explotar la capacidad reguladora preparada.</p> <p>Resultados: El desarrollo de los procesos de cambio dentro de las estructuras es un ciclo confuso, sin embargo, cuando se crea determinado para producir el proceso puede convertirse en un componente que es percibido y compartido por todos los individuos.</p>
(Bradley, 2016)	Australia	<p>Objetivo: investiga el activo humano que el consejo ensaya en el área de la universidad con un enfoque particular en los grupos de habilidad y la habilidad de los ejecutivos en general.</p> <p>Resultados: la presencia de una sólida conexión entre la ejecución y el nivel en el que se posiciona un colegio es obvia, sin embargo, parece descabellado establecer que la capacidad del consejo dentro de los colegios se reduzca a una demostración básica de estimación de las disposiciones de por vida de un escolar, y después de esto para construir el alistamiento, la evaluación de la ejecución y el avance. En consecuencia, todas las asociaciones deben reflexionar concienzudamente sobre los resultados probables de la utilización de mediciones explícitas para la capacidad de los ejecutivos, y es fundamental fomentar un procedimiento de acuerdo entre los objetivos de la universidad y sus mediciones y los marcos del consejo para seguir desarrollando la ejecución a largo plazo.</p>
(Thienphut, et al., 2015)	Tailandia	<p>Objetivo: decidir los factores clave de logro para la nueva Universidad Suan Dusit Rajabhat (SDU), principalmente dentro de los recursos humanos esenciales los ejecutivos, y sugerir una propuesta de diseño y marcos de recursos humanos.</p> <p>Resultados: Las partes fundamentales de los recursos humanos los ejecutivos se reconocen como la posición, el límite de la capacidad, la armonización y el cambio, que se incorporan a los recursos humanos vitales la junta, que se divide además en dos niveles: vital y funcional.</p>
(Thunnissen, 2016)	Países Bajos	<p>Objetivo: reconocer y aclarar lo que ocurre en la práctica en la capacidad de los ejecutivos, para contribuir al desarrollo de una estructura hipotética más amplia y ajustada.</p> <p>Resultados: la ejecución de la capacidad de la junta directiva no es tan natural como muestra el escrito encuestado, destacando la necesidad de reconocer las singularidades que tiene la asociación a nivel institucional, autoritario e individual, ya que éstas son vitales para la realización de una técnica de administración suficiente, tratando de restringir las actividades de suplantación de diferentes asociaciones.</p>

En cuanto a los procedimientos utilizados en las investigaciones el 62% de los exámenes se utilizaron simultáneamente métodos cuantitativos y subjetivos, el 17% utilizó estrategias cuantitativas y el 21% procedimientos subjetivos. En cuanto a las fuentes de datos utilizadas, 55 investigaciones utilizaron fuentes esenciales para obtener información a través de reuniones y resúmenes, 13 de los exámenes utilizaron fuentes opcionales en las que destaca la obtención de información a través de la auditoría de otras fuentes adicionales de entrevistas, y 10 investigaciones utilizaron una mezcla de los dos tipos.

Una auditoría de los escritos muestra que la exploración en este campo de estudio se ha llevado a cabo en su mayor parte en el entorno empresarial (Ashton & Morton, 2005; Krishnan & Scullion, 2017), por lo que se ha hecho poco sobre cómo se supervisa la capacidad humana dentro de las fundaciones educativas. En los dos entornos, la empresa y la universidad, los contrastes jerárquicos y administrativos son vitales, no obstante, prestar poca atención a su tendencia la capacidad humana es una variable decisiva de florecimiento y habilidad en el campo en el que fomenta sus ejercicios, por lo que la investigación sobre ella en estos diversos entornos es fundamental.

En resumen, la habilidad dentro de las universidades es un campo de estudio incipiente, donde la exploración es importante para responder a las preguntas que acompañan, entre otras: ¿Cómo se crea el proceso de gestión del talento humano en la universidad? ¿Cuáles son las partes de la Gestión del Talento Humano en el ámbito universitario? ¿Cuáles son los activos autorizados que producen beneficios? ¿Funcionan los procedimientos y métodos actuales en el clima universitario? ¿Cómo funcionan los Modelos de Gestión del Talento Humano en la Universidad? ¿Cómo se crea la capacidad del Talento Humano en la Universidad? ¿Cómo se puede preparar el Talento Humano (preparación de la habilidad laboral)? ¿Cómo se llevan a cabo los sistemas de habilidad en toda la organización? ¿Cómo se evalúa la ejecución del Talento Humano? ¿Cómo se evalúan los resultados y el efecto de la Gestión del Talento Humano en la Universidad? ¿Cómo contribuye la Gestión del Talento Humano a la satisfacción de los destinos de la asociación? ¿Cómo se alinea la Gestión del Talento Humano con el sistema seguido en la Universidad?

CONCLUSIONES

En lo que respecta a las limitaciones que este estudio presenta la primera hace referencia a los términos de búsqueda utilizados y una segunda limitación hace referencia a los indicadores bibliométricos utilizados y, por último, se considera que sería necesario extender el estudio a otras bases de datos permitiendo ampliar la visión de esta temática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardanuy, J. (2012). Breve introducción a la bibliometría. Universitat de Barcelona.

Ashton, C., & Morton, L. (2005). Managing talent for competitive advantage: Taking a systemic approach to talent management. *Strategic HR review*, 4(5), 28-31.

Barginere, C., Franco, S., & Wallace, L. (2013). Succession planning in an academic medical center nursing service. *Nursing administration quarterly*, 37(1), 67-71.

Berelson, B., & Salter, P. J. (1946). Majority and minority Americans: An analysis of magazine fiction. *Public Opinion Quarterly*, 10(2), 168-190.

Bradford, S. C. (1934). Sources of information on specific subjects. *Engineering*, 137, 85-86.

Bradley, A. P. (2016). Talent management for universities. *Australian Universities' Review*, The, 58(1), 13-19.

Castro, D., & Tomàs, M. (2011). Development of Manager-Academics at Institutions of Higher Education in Catalonia. *Higher Education Quarterly*, 65(3), 290-307.

Duran-Seguel, I., Moreno Martínez, D., Valenzuela Henríquez, K., & Alarcón Henríquez, N. (2020). Aproximación a la retención de talento: enfoque employer branding en las universidades. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 12-20.

Estabrooks, C. A., Winther, C., & Derksen, L. (2004). Mapping the field: a bibliometric analysis of the research utilization literature in nursing. *Nursing research*, 53(5), 293-303.

González de Dios, J., Moya, M., & Hernández, M. (1997). Bibliometric indicators: characteristics and limitations of the analysis of scientific activity. *Anales Españoles de Pediatría*, 47(3), 235-244.

Huang, Z., Huang, J., Zhang, Z., Zhu, M. A., & Wei, Y. (2021). Talent recruitment analysis based on Chinese mainland public colleges and universities in perspective of occupation requirement. *Journal of Public Affairs*, 21(2).

Johnson, C., Chisholm, R. L., & Neilson, E. G. (2015). Managing, funding, and supporting research. En *The Transformation of Academic Health Centers*. (pp. 149-158). Elsevier.

Krishnan, T., & Scullion, H. (2017). Talent management and dynamic view of talent in small and medium enterprises. *Human Resource Management Review*, 27(3), 431-441.

López, F. J., Almaraz, J., Fernández, P., & Shanks, D. (1999). Adquisición progresiva del conocimiento sobre relaciones predictivas: curvas de aprendizaje en juicios de contingencia. *Psicothema*, 11(2), 337-349.

Lotka, A. J. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington academy of sciences*, 16(12), 317-323.

- Manzano Arrondo, V., & Abreu Abela, J. (2000). Formatos para ítems en las encuestas electrónicas. Antecedentes y propuestas. *Metodología de encuestas*, 2(1), 61-101.
- Ortiz-Pérez, A., Funzy-Chimpolo, J. M., Pérez-Campaña, M., & Velázquez-Zaldívar, R. (2014). La gestión integrada de los procesos en universidades. Procedimiento para su evaluación. *Revista de Ingeniería Industrial*, 36(1), 91-103.
- Rich, E. C., Magrane, D., & Kirch, D. G. (2008). Qualities of the medical school dean: insights from the literature. *Academic Medicine*, 83(5), 483-487.
- Romaní, F., Huamaní, C., & González-Alcaide, G. (2013). Estudios bibliométricos como línea de investigación en las ciencias biomédicas: una aproximación para el pregrado. CIMEL.
- Saldarriaga, J. (2007). La gestión humana a nivel mundial: tendencias y perspectivas. *Mercatura*, 2(1), 61-76.
- Sarango Lalangui, O. (2017). Capital Humano vs Gestión del Talento en las Universidades. Revisión Bibliométrica. *Revista Espacios*, 38(55), 1-17 .
- Solé Parellada, F., & Llinàs Audet, F. J. (2011). De la burocracia profesional a la tecnópolis: los desafíos estratégicos de la gestión universitaria. *Revista de Educación*, (355), 17-29.
- Thienphut, D., Jiamprachanarakorn, S., & Boonloisong, R. (2015). Strategic human capital management for a new University: a case study of Suan Dusit Rajabhat University. *Journal of Knowledge Management*, 19(1), 108-120.
- Thunnissen, M. (2016). Talent management: For what, how and how well? An empirical exploration of talent management in practice. *Employee Relations*, 38(1), 57-72.
- Zeng, F., Lin, B., & Lin, B. (2006). Prevalence survey on the psychological need status in personnel of senior and middle academic rank in science and technology in Linyi city. *Chinese Journal of Clinical Rehabilitation*, 10(2), 68-69.

15

PROJECT-RESEARCH ACTIVITIES BY MEANS OF A CONTEST MOVEMENT IN THE EDUCATIONAL SPACE

ACTIVIDADES DE PROYECTO-INVESTIGACIÓN MEDIANTE MOVIMIENTO DE CONCURSO EN EL ESPACIO EDUCATIVO

Svetlana I. Soloveva¹

E-mail: solovieva.sv2017@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2483-7844>

¹ Perm State Humanitarian Pedagogical University. Russian Federation.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Soloveva, S. I. (2022). Project-research activities by means of a contest movement in the educational space. *Revista Conrado*, 18(84), 133-145.

ABSTRACT

The article examines the specific characteristics of the development of students' professional competencies as part of project-research activities through contest movement in the educational space. The goal of the presented study is to disclose the effectiveness of project-research activities through contests in the educational process. The materials for the study include scientific works on the methodology of project-research activities and studies on the organization of contests. The employed research method is comparative analysis. The processing of empirical data is presented according to the results of experimental work based on the federal innovation site of a college in the city of Solikamsk, Russia. The study conducted in the educational space demonstrates that the contest movement technology can be used to improve the effectiveness of the quality of the educational paradigm. The potential of contests in contemporary educational space as part of project-research activities is examined and demonstrated. Contest activities create a special educational environment within the educational process. Project-research activities by means of contests result in the interdisciplinary integration of knowledge and a generalized system of skills and abilities in solving competitive tasks in atypical conditions.

Keywords:

Educational space, project-research activities, contest movement, professional competence.

RESUMEN

El artículo examina las características específicas del desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes como parte de las actividades de investigación de proyectos a través del movimiento de concursos en el espacio educativo. El objetivo del estudio presentado es dar a conocer la efectividad de las actividades de investigación de proyectos a través de concursos en el proceso educativo. Los materiales para el estudio incluyen trabajos científicos sobre la metodología de las actividades de investigación de proyectos y estudios sobre la organización de concursos. El método de investigación empleado es el análisis comparativo. El procesamiento de datos empíricos se presenta de acuerdo con los resultados de un trabajo experimental basado en el sitio de innovación federal de una universidad en la ciudad de Solikamsk, Rusia. El estudio realizado en el espacio educativo demuestra que la tecnología del movimiento de concursos se puede utilizar para mejorar la efectividad de la calidad del paradigma educativo. Se examina y demuestra el potencial de los concursos en el espacio educativo contemporáneo como parte de las actividades de investigación de proyectos. Las actividades del concurso crean un ambiente educativo especial dentro del proceso educativo. Las actividades de investigación de proyectos mediante concursos dan como resultado la integración interdisciplinaria de conocimientos y un sistema generalizado de habilidades y destrezas en la resolución de tareas competitivas en condiciones atípicas.

Palabras clave:

Educational space, project-research activities, contest movement, professional competence.

INTRODUCTION

The global competitiveness of Russian education is ensured, among other things, by the adopted digitalization strategy. In the sphere of education, the digital transformation presupposes several directions: 1) the introduction of new communication channels for active use of educational materials in the digital form; 2) the creation, testing, and development of educational and methodical programs in the digital form, particularly through machine learning technologies; 3) the development of online formats of the educational process; 4) timely advancement of teachers' skills in the sphere of digital technology; 5) advancement of students' knowledge in the sphere of digital technology, their active use of various digital formats in the study of different academic disciplines (Safuanov, 2019).

In the process of digital transformation of the education sphere, the very process and structure of learning will be transforming due to the introduction of new forms of learning based on the use of new information and communication technologies.

Of special significance is the introduction of the information educational environment as a comprehensive space that ensures the development of digital forms of learning and interaction within the educational process. The development of an information educational environment within an educational institution implies the creation and use of modern digital platforms, which provide both a basis for the development of educational and methodical materials and a platform for posting and completing online courses, as well as a space for the study of academic disciplines and training one's skills in the digital format. The implemented technologies will considerably affect the labor market, where a specialist's competencies in the sphere of information technologies are about to occupy one of the key positions.

The indicated transformation processes in the sphere of education are aimed at improving the quality of education and the level of knowledge and skills of graduates of educational institutions.

The Presidential Decree No. 294 (May 7, 2018) outlines the course for the development of the educational system as a goal to ensure the global competitiveness of Russian education. In this, great significance is attributed to the modernization of vocational education, since the system of secondary vocational education (SVE) provides the country's economy with new personnel. Of considerable importance in this regard is also the issue of advanced development of education, as it is the educational institutions that must produce professionals with the most advanced methods, techniques, technologies, and skills to

work with the most modern materials to further the development of a particular industry.

The Decree signifies that the system of professional training needs to be guided by the best world practices and develop in accordance with the modern global standards. In this, the main criterion of the quality of vocational education is considered to be the level of development of competencies in SVE graduates (Bogacheva, 2011).

The theory of professional competence is developed by such Russian scientists as Davydov (1986); Zimniaia (2010); Leontiev (2012). Among the noteworthy foreign researchers is Raven (2002), who understands competence not only as knowledge, abilities, skills, and the way of thinking specific for the given profession but also taking responsibility for one's actions. We define competence as the complex of knowledge, abilities, and skills allowing a person to independently resolve professional tasks with sufficiently high efficiency.

Bogacheva (2011), argues that the main social meanings of the modern SVE system are associated with the fact that students have to acquire the competencies that meet the needs of the state, society, modern employers, as well as each student's own needs for the development of personal potential. Thus, professional competencies must meet the requirements of the current moment.

At present, the objectives of improving the quality of education are addressed as part of the project "Young Professionals (Improving the Competitiveness of Vocational Education)", which gives all grounds for improving the quality of professional training. Among the most important results of the project is the organization of professional mastery contests. We will proceed to examine this form of work with students as one of the most promising. The importance of contest activity as part of SVE is directly linked to the activation of students' potential since this form of work implies high motivation of the contestants who are interested in receiving the prize and recognition from other students and the teaching staff, as well as in their best qualities, abilities, and level of knowledge (Diachenko, et al., 2020).

In the course of preparation for and participation in professional mastery championships, students find themselves having to not only show their creative and personal qualities but also demonstrate the level of their professional competencies (Lukina, et al., 2017). Another noteworthy aspect is that in professional contests, students can learn about the position and requirements of potential employers, as well as enter communication with the representatives of the professional community. This offers them opportunities for the development of professional

self-awareness, ensures the rise of interest in the chosen specialty, and gives motivation for professional development (Shakirova, et al., 2018).

Moreover, through participation in contests, students advance their knowledge in the sphere of digital technology due to the fact that modern contests often present the results in electronic formats (presentations, websites) and involve digital data exchange and communication. Contests and Olympiads held in an online format are beginning to play an increasingly important role. This provides for improving the level of knowledge and skills in the field of information and communication technologies and forming the competencies that are in demand in the modern world.

Considering participation in Federal and International championships, their participants can learn about the world practices and enter the International professional environment, which will have a positive effect on their future career and find its reflection in the student's portfolio.

Overall, we can consider the contest movement as a special phenomenon that creates a unique educational space for students that ensures the acquisition of professional competencies and increased motivation for their development (Table 1).

Table 1. Development of students' professional competencies in participation in the contest movement.

contest type	contest example	skills developing as part of this type of contest	corresponding types of competencies
professional (individual)	«Professionalnye probny» [«Professional tryouts»], «Uchitel goda» [«Teacher of the Year»], WorldSkills	- skills of independent problem-solving in creating a lesson plan and conducting it, developing effective assignments on various topics; - self-presentation skills;	- readiness for teaching; - the ability to design educational programs;
professional (group)	«Luchshie v professii» [«Best in the Profession»], «My – komanda» [«We are a Team»]	- communication skills; - organizational skills; - the skills of collective problem-solving in creating the plan of lessons and extra-curricular activities;	- readiness for teaching; - readiness for interaction with participants in the educational process; - the ability to organize students' cooperation;
creative (individual)	Contest of essays, drawings, posters on current themes	- self-presentation skills; - creative abilities;	- the ability to design educational programs;

creative (group)	Competition of presentations, theatrical productions	- communication skills; - creative abilities; - leadership and organizational skills.	- readiness for interaction with participants in the educational process; - the ability to organize students' cooperation.
----------------------------	--	---	---

As part of the contest movement in the educational space, a program of the contest movement was tested among students from the first to the fourth year of study.

In the **1st year**, students are involved in team contests (held between groups of the educational institution). The purpose of this type of contest is to develop teamwork skills, as well as to further develop competitiveness skills for successful participation in more serious contests in the upcoming years of study. As part of the project-research contest, students try their hand at creating projects and writing research papers. In this case, the objectives include the expansion and consolidation of students' key knowledge and the development of their creative thinking and intellectual abilities, determining their level of knowledge of scientific research methods in supra-professional and professional spheres of activity. The result of students' activity within this type of contest is a creative product, which requires presentation and defense. It should be noted that the use of the project method in the educational process contributes to the development of students' independence and the manifestation of their creative abilities.

In the **2nd year**, students start to participate in in-person contests in the chosen profession. These competitions include specific tasks followed by evaluation of the quality, timing of the task, and other criteria. As a result, students develop more confident, in-depth knowledge in the professional sphere, the ability to act in situations approximated to real work situations, and responsibility for their actions. For example, students of the Faculty of Education participate in the professional skills contests for the specialty "Elementary School Teacher" (institutional level), including the "Best Teacher" contest. As part of the contest, students show their abilities and skills in creating a lesson on a given topic, implementing their idea, the ability to interact with the audience, conveying new information to them, and monitoring the results of learning.

Contest activity in the **3rd year** focuses on the professional development of future specialists. As a result of this contest movement, students acquire the ability to independently make decisions in challenging (atypical) situations (a professional competency vital for professional activity),

goal-orientedness, communicability, professional motivation (seeing one's opportunities in the profession more clearly), and psychological and emotional stability.

Table 2. Organization of project-research activities in an educational institution through an innovative practice (contest activities) within the framework of developing students' research skills.

1st year			
internal individual contests	internal group contests	external individual contests	external group contests
<ul style="list-style-type: none"> – Institutional Olympiad movement on the core subjects; – Institutional expressive reading contest «Moia malaia Rodina» [«My Small Motherland»]; – Regional Distance Heuristic Olympiad «Alkhimik» [«Alchemist»]; – All-Russian distance Olympiad on information technology for SVE «TekhnologiiUm»; – International creative contest of educational and research activities «Doroga k zvezdam» [«The Road to the Stars»]; 	<ul style="list-style-type: none"> – Institutional contest for athletic achievements within and between college groups «My – zdorovoe pokolenie» [«We are the healthy generation»]; – Institutional computer tele-communications quiz contest «Kliuch» [«Key»]; – All-Russian creative, project, and research contest «# Vmestelarche»; – International creative contest «Pedagogicheskaiia otkrytka» [«Pedagogical card»]; 	<ul style="list-style-type: none"> – Individual sports contest in SVE «V zdorovom tele – zdorovy dukh!» [Healthy body – healthy mind!]; – Regional distance Olympiad on the core subjects «Umnik i umnitsa»; – Regional project contest «Sdelaem nash gorod chishche» [«Make our city cleaner»]; – All-Russian contest on databases with the use of programming tools «SPO@UM»; – International scientific research contest «Luchshaia studencheskaia statia» [«Best student article»]; 	<ul style="list-style-type: none"> – Municipal contest on a computer telecommunications quiz «Infознаika»; – Regional contest in literary criticism «Literaturnoe tvorchestvo USPO» [«Literary Creativity of the SVE!»]; – All-Russian professional contest «Pervye shagi v professii» [«First Steps in the Profession»];
2nd year			
internal individual contests	internal group contests	external individual contests	external group contests
<ul style="list-style-type: none"> – Institutional essay contest «Moi vybor - profobrazovanie» [«My choice – professional education»]; – Institutional professional contest «Smena ProfessiUm»; – Institutional professional contest «Luchshii vospitatel» [«Best Educator»]; – Institutional professional contest «Mladshaia medsestra» [«Nurse Assistant»]; – Institutional contest «Olimpiiskaia nadezhda SPO» [«Olympic hope for SVE»]; – Institutional professional contest «Professionalnye proby» [«Professional tryouts»]; – Contest «Luchshii proekt studenta» [«Best student project»]; 	<ul style="list-style-type: none"> – Institutional creative works contest «Ia zdes uchus, i eto mne nravitsia!» [«I study here and I like it!»]; – Institutional contest «Molodye professionaly WORLDSKILLS RUSSIA» [«Young professionals WORLDSKILLS RUSSIA»]; – Contest «Luchshii sotsialnyi plakat» [«Best Social Poster»]; – Contest of educational and research activities «Luchshie tvorcheskie i issledovatel'skie raboty SPO» [«Best Creative and Research Works in SVE»]; 	<ul style="list-style-type: none"> – Regional contest as part of the SVE forum campaign «Ia – lider» [«I Am a Leader»]; – Regional distance olympiad in information technology for SVE; – All-Russian distance olympiad «Kulturnoe bogatstvo Rossii» [«Russia's Cultural Wealth»]; – All-Russian contest of the distance olympiad «OlimpikUm»; – All-Russian professional contest of vocational guidance photos «Profkadr»; 	<ul style="list-style-type: none"> – Municipal professional contest «ProfOlimp»; – Regional Internet contest «Molodezh – media» [«Youth – Media»]; – All-Russian contest of multimedia presentations in a foreign language «Strany izuchaemogo iazyka – vchera, segodnia, zavtra» [«Countries of the studied language – yesterday, today, tomorrow»];
3rd year			
internal individual contests	internal group contests	external individual contests	external group contests
<ul style="list-style-type: none"> – Institutional project contest «Strana professionalnoi deiatel'nosti» [«The country of professional activity»]; – Institutional contest of scientific research works in SVE «Ia – Profi» [I Am a Pro]; – Institutional contest of research works «Luchshaia kursovaia rabota» [«Best Term Paper»]; – Institutional contest «Molodye professionaly WORLDSKILLS RUSSIA» [«Young professionals WORLDSKILLS RUSSIA»]; – Institutional professional contest «Professionalnye proby» [«Professional tryouts»]; – Contest «Luchshii proekt studenta» [«Best student project»]; 	<ul style="list-style-type: none"> – Institutional contest «My – zdorovoe pokolenie» [«We are the healthy generation»]; – Institutional contest of creative projects «My patrioti svoei storony» [«We are patriots of our country»]; – Contest «Talantlivye liudi» [«Talented people»]; 	<ul style="list-style-type: none"> – Contest of project-oriented projects «Moi rodnoi gorod» [«My Hometown»]; – Regional contest «Student SPO» [«SVE Student»]; – Regional contest (national championship) «Molodye professionaly WORLDSKILLS RUSSIA» [«Young professionals WORLDSKILLS RUSSIA»]; – All-Russian Olympiad in professional mastery; – International contest of research works in SVE «Studencheskie nauchnye dostizheniia» [«Students' scientific achievements»]; 	<ul style="list-style-type: none"> – Regional creative contest «Moi kolledzh – zalog professional'nogo rosta» [«My College is the Key to Professional Growth»]; – All-Russian Contest of Best Mentoring Practices in SPO «Ot pokoleniia k pokoleniiu» [«From Generation to Generation»]; – All-Russian contest «Luchshii media-proekt 'Gotov k trudu i oborone'» [«The Best Media Project 'Ready for Labor and Defense'»]; – Municipal contest «Shkola bezopasnosti» [«School of Safety»];

4th year			
internal individual contests	internal group contests	external individual contests	external group contests
- Institutional contest of research projects «Dni nauki» [«Science Days»]; - Institutional contest «Luchshii elektronnyi obrazovatelnyi resurs» [«Best electronic educational resource»]; - Institutional contest «Moia pedagogicheskaiia filsofiia» [«My pedagogical philosophy»]; - Contest «Student goda» [«Student of the year»]; - Portfolio contest «Professional v sisteme obrazovaniia» [«Professionals in the education system»]; - Contest «Moia professiia – moe budushchee» [«My profession – my future»].	-Institutional contest «Nezavisimye professionaly» [«Independent professionals»]; - Creative contest «Studencheskaia vesna» [«Student spring»]; - Institutional contest – relay «Professionaly» [«Professionals»]; - Team relay «Prostye pravila» [«Simple Rules»] (on life safety).	- Contest «Stupeni professionalnogo masterstva» [«Steps of professional mastery»]; - Contest of publications on professional topics; - Municipal contest «ProfOlimp»; - Regional distance contest «Student SPO» [«SVE Student»]; - Regional accreditation contest; - All-Russian contest «Portfolio studenta professionalnogo obrazovaniia» [«Portfolio of a student in vocational education»]; - International contest «Moe professionalnoe kredo» [«My professional credo»].	- Regional Spartakiada Games among SVE students; - Municipal contest among SVE students «Erudit»; - All-Russian contest in professional mastery «Sovremennoe professionalnoe obrazovanie» [«Modern vocational education»]; -Regional programming olympiad.

The 4th year pursues the goal of identifying students' abilities for the development of professional orientation and distinguishing the most talented and motivated learners striving to obtain knowledge in the professional sphere. The outcome of this stage of contest activity is a competitive graduate.

The organization of project-research activities in an educational institution through the contest movement presupposes holding contest events (Table 2), carrying out preparatory activities (teaching the basics of competition in a special course), organizing psychological support for participants in the contest movement (both within and outside of the educational process), as well as developing regulations for various types of contests competitions of various types (Appendix 1).

The project of the innovative practice (contest movement) has a cyclical nature: in each new year of study, students can demonstrate their skills and abilities gained earlier, as well as develop new ones in the held contests. After gaining experience participating in a contest, students in the next year of study join in new forms of project-research activities being more prepared and more confident.

1st year

In the 1st year, project-research activity within the framework of the innovative practice (contest activity) is designed for the development and actualization of knowledge, as well as for maintaining activity on certain requirements of the contest task. The main goal and purpose of this activity is the development of students' thinking in the educational environment of the institution. This type of activity allows to:

1. activate students' thinking on the resolution of real problems;

2. develop their creative self-realization potential with professional orientation;
3. encourage the student's desire for personal development;
4. exercise their scientific potential and creative thinking in atypical situations;
5. develop students' self-expression and individuality;
6. form the motivational sphere of personality.

In light of the above, in the present study, the project activity of 1st-year students is represented by several consecutive stages, the implementation of which is a mandatory condition for ensuring:

- **goal-orientedness** – the effective development of the educational environment is determined by reinforcement of a certain process (creativity of thinking, the promptness of action in response to an external influence);
- **integrity** – the identification of the object of study as a systemic comprehensive formation focused on the interaction of all its elements;
- **the interdependence of activity and relationships** – within the framework of activity, the relationship between contests is defined as a type of learning activity and should provide a tendency of increasing professional motivation.

Each type of competition movement conducted in the 1st year is filled with specific contest tasks realized as part of the established goal.

2nd year

A specific feature of the 2nd year of study is that students still lack real ideas about their capabilities in the chosen profession. It is at this moment that the foundation is laid for a deeper understanding of the future specialty,

conscious interest in it arises, and an understanding of one's capabilities as a future professional is reached.

The peculiarities of this year of study are also due to increased complexity and seriousness: already having basic ideas about the profession and more in-depth knowledge of the core disciplines, students reach the level of professional mastery contests. In this, 2nd-year students can first test themselves as aspiring professionals, realize their connection to the profession.

This type of activity is expressed in the following:

- improved quality of learning and knowledge through the development of motivation;
- development of self-organization and goal-orientedness in general and professional activity, which provide efficiency in the project;
- regulation of the emotional and psychological stability of a person and self-activation of potential capabilities.

Students in the 2nd year more actively develop their portfolio as part of project-research activity and start to show a more conscious attitude to their future profession.

3d year

Students in the 3rd year are actively involved in the innovative practice. During this period, both professional and research skills are developed and improved: the ability to express and articulate the creative idea and design and bring the idea to fruition. The communicative competency is laid down: the mastery of all kinds of speech activity, oral and written speech, skills and abilities to use creative thinking of oral speech in atypical situations, self-organization of student's activity, as well as the development of purposefulness and communicativeness within the framework of supra-professional and professional activity. Students also have the opportunity to communicate with trained students from other educational institutions, to exchange experiences and knowledge.

This type of activity is expressed in the following:

- The expansion of personal interaction.
- Self-organization for continuous learning.
- Reflection on the completed work.

Thus, 3rd-year students' orientation in the educational and professional activities provides for the development of communicative abilities, which significantly increases the effectiveness of the project developed in this study.

4th year

Students in the 4th year are actively engaged in the final stage of the innovative practice through the formation of independence in professional activity in the contest setting. At this stage, students demonstrate all their competencies in the professional field, universal knowledge, practice-oriented skills in their chosen specialty.

The result of this stage of the activity:

- Allows listening to a lot of speeches in a short time, which is undoubtedly important in an educational environment.
- Diagnoses the level of knowledge of scientific research methods in supra-professional and professional activity.
- Allows forming a certain level of creativity of students' thinking in project activities by means of using general and specialized knowledge, which form the basis for research activity.
- Determines the degree of development of personal psychological and emotional stability, adaptability to the constantly changing conditions of professional activity.

A specific feature of this year of study is the orientation on the end of studies and the start of professional activity, the maximum development of independence. This is a critical stage in the life of any student as it focuses on maximum development of professional qualities and knowledge, as well as the ability to successfully use them in professional practice. 4th-year students already have a certain range of professional skills and abilities, they have already taken part in the Olympiad movement and professional contests, that is, they typically already possess developed research skills. The outcome of studies in the 4th year is the formation of a young specialist ready for professional activity.

The proposed organization of project-research activities in an educational institution through the innovative practice (contest activities) allows each student to experience the development of professional skills, creativity, and communication abilities as part of the formation of research skills.

MATERIALS AND METHODS

The study conducted in a vocational education organization involves retrospective analysis. The study attempts to develop students' research skills through an innovative practice (contest activity) in the educational institution.

The work employs theoretical and empirical research methods including scientific research analysis and an experiment. The selected diagnostic methods include a survey, W. Stephenson's Q-sort Technique, A.A. Leontiev's communicative skills assessment test, L.N. Kabardov's professional readiness test, E. Zharikov's test

questionnaire, R. Amthauer's test questionnaire (intelligence structure), V.A. Andreeva's method, a method modified by T.V. Rumiantseva, Milman's personal motivation structure diagnostics, and the Motivational Personality Profile method by S. Ritchie and P. Martin.

RESULTS AND DISCUSSION

As a result of the *ascertaining experiment* (2016) conducted on a sample of 101 respondents, the following data are obtained (Figure 1):

- 13.8% of the respondents (insufficient level) note the complete lack of professional motivation, adaptability to the constantly changing conditions, and personal psychological and emotional stability in activating their potential capabilities, as well as the lack of goal-orientedness in supra-professional and professional activities.

- 55.5% of the respondents (low level) show low adaptability to the constantly changing conditions of the professional environment, as well as low psychological and emotional stability in activating their potential. Interest in the chosen professional activity is expressed insufficiently.

- 24.4% of the respondents (average level) are interested in the profession while showing low adaptability to the constantly changing conditions of the professional environment. They demonstrate unstable psychological and emotional stability in activating their potential abilities. A stable interest in the chosen profession is demonstrated.

- 6.3% of the respondents (high level) exhibit high professional motivation, the presence of a deep inner need for professional development. High adaptability to the constantly changing conditions of the professional environment and stable psychological and emotional stability in activating their potential capabilities is observed. There is an interest in the chosen profession expressed in the continuous acquisition of key skills and abilities.

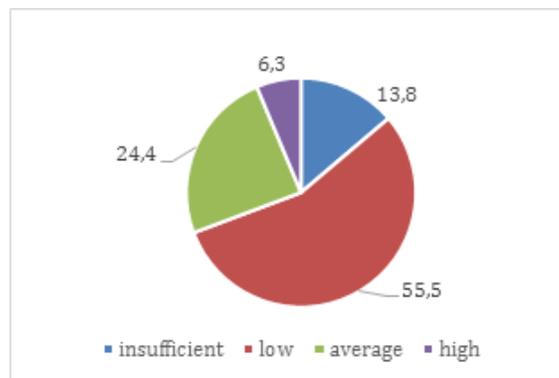


Figure 1. Results of the ascertaining experiment (average values).

One of the objects of traditional monitoring at the ascertaining stage is a questionnaire, which is presented in more detail in Table 3. In the course of the empirical study, at the diagnostic stage, the respondents are asked to determine the motivational, intellectual, and emotional components to the object under study through the survey: disagree – 3 points, not sure – 2 points, agree – 1 point. The survey includes nine questions aimed at collecting information about the facts of objective reality describing the present state of affairs in the educational space of SVE.

Table 3. Results of monitoring at the ascertaining stage.

Nº	statement	disagree	not sure	agree
1	I experience difficulties, lack of confidence, and anxiety when formulating the project topic	27%	23%	50%
2	I have difficulties when completing the project	26%	28%	46%
3	Working as part of a team on a project assignment gives me confidence	10%	10%	80%
4	Projects are a necessary part of my future professional work	0%	10%	90%
5	I show analytical and creative thinking when completing project assignments	15%	23%	62%
6	I always have a lot of ideas	24%	56%	20%
7	Project activities give me a great interest in research knowledge	17%	27%	56%
8	I lose interest and motivation for projects if I don't get something right	35%	35%	30%
9	Working on a project alone means productivity	30%	32%	38%

Results of the survey reflect the situation in 2016. Overall, it shows that the students can understand the empathic component, in particular, they report difficulties (46%) in working on project activities. Yet at the same time, the students point out the positive aspect – the presence of interest (56%), which, in turn, gives an impetus to the development of creative abilities and the creativity of thinking (62%); the perspectives of the project in future professional activities are recognized (90%).

Based on the results of the ascertaining stage, it can be concluded that the respondents demonstrate low and average levels, which cannot be considered a good indicator for the modern education system. As part of testing the proposed hypothesis, we proposed to approbate and implement an innovative practice (contest activities).

The next stage, in accordance with the purpose of the study, is carrying out the *formative experiment* (2016-2020) directly associated with the implementation of the structural and functional model in obtaining and analyzing the results. The empirical study includes 96 respondents from the State Budgetary Vocational Educational Institution “A.P. Ramensky Solikamsk Socio-Pedagogical College” (71 students in the experimental group (EG), 25 students in the control group (CG). *The objective of the pedagogical experiment* is to introduce into the pedagogical process new pedagogical conditions that can provide evidence and scientific objectivity of the proposed experimental hypothesis. As part of the experiment, it is necessary to compare the indicators of the level of the students involved in contest activity – the EG, and the students whose professional development took place with the use of traditional forms of training – the CG. The use of the proposed pedagogical conditions is associated with the need to ensure effective implementation of the innovative practice (contest activity).

According to the developed diagnostic instruments, the results of the pedagogical experiment are assessed by three criteria: the cognitive, the activity, and the motivational-volitional (Table 4). The employed system of indicators observed in the process of the formative experiment allows us to systemically describe them and monitor the development of students in the educational institution.

Table 4. Criteria and indicators.

critereon	indicators
Cognitive criterion (determines the level of mastery of new knowledge in a particular professional and supra-professional area, the creativity of thinking)	level of knowledge in general education disciplines; level of expertise in the professional sphere.
Activity criterion (determines the level of conscious choice of the professional path, the practical application of professional knowledge, goals, and means of activity in professional self-realization)	1)level of professional skills development; 2)level of communication skills development; 3)the ability to make effective decisions in atypical situations;
Motivational-volitional criterion (determines the level of personal qualities and value orientations)	level of willpower; level of adaptivity; creativity; the level of psychological and emotional stability of the individual; level of motivation for professional activity.

The ranking of the observed empirical criteria is conducted using mathematical transformations for statistical analysis of the obtained pedagogical information, namely, the “insufficient,” “low,” “average,” and “high” levels (Table 5).

Table 5. Generalized characteristics of the levels.

level	indicators
high	A high level of general and specialized knowledge forming the basis for the formation and development of activity. Sufficiently high level of knowledge of scientific research methods in the professional and supra-professional sphere. Developed ability for information synthesis. High level of creativity in contest activity.
average	The average level of general and specialized knowledge forming the basis for the formation and development of competitiveness. Sufficiently developed level of knowledge of scientific research methods in the professional and supra-professional sphere. Sufficient ability for information synthesis. Average level of creativity in contest activity.
low	A low level of general and specialized knowledge forming the basis for the formation and development of activity. Not quite well-developed level of knowledge of scientific research methods in the professional and supra-professional sphere. Sufficient ability for information synthesis. Low level of creativity in contest activity.
insufficient	A low level of general and specialized knowledge forming the basis for the formation and development of activity. Underdeveloped knowledge of scientific research methods in the professional and supra-professional sphere. Lack of ability for information synthesis. Complete absence of creativity in contest activity.

The next stage of the study is:

1. Experimental approbation of project-research activity in the form of the innovative practice (competition movement) within the framework of a structural and functional model. The observed empirical changes are characterized in Table 6. As mathematical indicators in quantitative assessment can be random, their statistical significance in the EG and CG is tested using Pearson’s chi-squared criterion.

Table 6. Empirical values of chi-squared for EG and CG (average values).

	CG _{start}	EG _{start}	CG _{end}	EG _{end}
CG _{start}	0	0.255	0.381	7.672
EG _{start}	0.255	0	1.120	6.780
CG _{end}	0.381	1.120	0	8.486
EG _{end}	7.672	6.780	8.486	0

As a result of comparing the results in the EG (average value) and CG with $\chi^2 = 7.82$ after the end of the experiment, since “the reliability of the difference between the characteristics of the EG and CG after the end of the experiment is 95%.” The states of the EG and CG match at the beginning of the formative experiment and differ at the end of it. This indicates the effectiveness of the introduced innovative practice (the contest movement) determined by the positive dynamic and the organization of project-research activities in the educational process.

The conclusions are formulated based on the obtained quantitative results: the absolute mean score (MS) and efficiency coefficient (EC) (Figure 2).

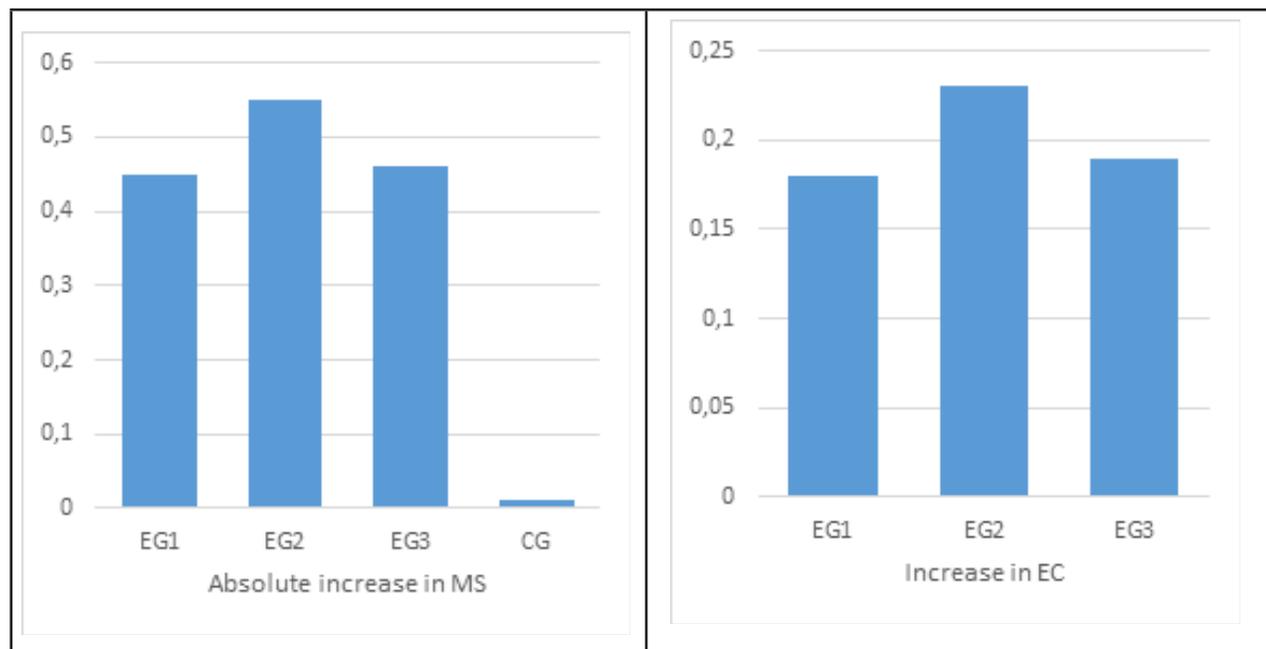


Figure 2. The increase in the absolute mean score (MS) and the efficiency coefficient (EC) in students of the State Budgetary Vocational Educational Institution “A.P. Ramensky Solikamsk Socio-Pedagogical College”.

According to the graphically presented results, the absolute increase in MS is observed in EG2 – 0.55, while in EG3 and EG1, it equals 0.46 and 0.45, respectively. This statistical indicator shows the coefficient of effectiveness of the use of the innovative practices of contest activities in the experimental work.

The results obtained in the pedagogical experiment empirically confirm the effectiveness of the described pedagogical conditions in the organization of project-research activities in an educational organization through an innovative practice (contest activities) as part of the created structural and functional model since a positive dynamic is observed across all criteria in the EG. Thus, analysis of the results of experimental work in the study confirms the proposed research hypothesis.

The contest movement helps to improve the skills of independent and effective resolution of contest tasks in supra-professional and professional activities, form a high level of professional orientation of students in atypical situations, and develop the critical thinking of students graduating from SVE.

The level of development of professional competencies through the contest movement in the State Budgetary Vocational Educational Institution “A.P. Ramensky Solikamsk Socio-Pedagogical College” in the period from 2016 (start) to 2020 (end) depicted in Figure 3 visually demonstrates the dynamic in the level of students’ knowledge and skills as a result of contest events:

- accreditation (AC – 60 respondents in the “Nursing” and “Medicine” specialties);
- demonstration exam (DE – 100 respondents);
- public defense of the graduate qualification work (GQW – 100 respondents).

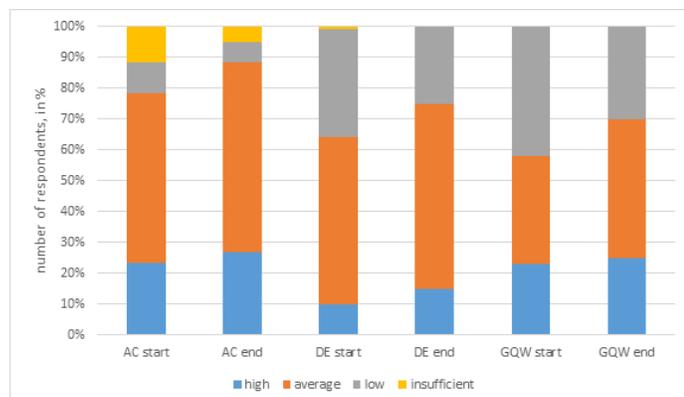


Figure 3. Dynamics of the formation of professional competencies through the competitive movement in the period from 2016 to 2020.

Analysis of the presented statistical data indicates that at the start of 2016, most students demonstrate average and low levels of development of professional competencies. By means of the testing and realization of the contest movement, a dynamic of developed professional competencies (the average by all three indicators) was achieved by the end of 2020 from the 1st to the 4th year at the educational organization, specifically:

- The number of graduation year students at the high level increased by 3%.
- The number of graduation year students at the average level increased up to 6.7%.
- The number of graduation year students at the low level reduced down to 8%.
- The number of graduation year students at the insufficient level lowered to 3%.

CONCLUSIONS

Based on the above, it can be concluded that the phenomenon of project-research activity through contest movement as part of professional competencies of SVE allows forming students' interest in the chosen specialty, improving their professional self-awareness, and developing their intentions for self-learning in the constantly changing pedagogical process of an educational organization.

The materials can be used by the representatives of SVE engaged in monitoring the quality of education of SVE specialists, as well as practice-oriented teachers in the process of organizing project-research activity by means of contest movements for training competitive specialists. The discussion of the study results is tested at round tables among SVE teachers and shows the need for further study of this issue in the modern educational space.

A list of professional skills and corresponding competencies within the framework of participation in contest activities is formed. It is established that the effectiveness of project-research activities through contests should be accompanied by a teacher in the modern educational space both as part of the educational process and outside of it. The realization of the indicated problem is effective when ensuring the conditions of consistency, cyclicity, and variability.

Practical significance. The materials of the article can be recommended to be used in the educational process of SVE in organizing project-research activities through contests depending on the profile of education and the employers' demand.

REFERENCES

- Bogacheva, E.S. (2011). Srednee professionalnoe obrazovanie: kompetentsii kak institutsionalnye parametry kachestva. (Ph.D. dissertation in sociology). Novocherkassk.
- Davydov, V.V. (1986). Problemy razvivaiushchego obucheniia. Moscow.
- Diachenko, N.S., Karabanova, L.B., & Khalimova, N.M. (2020). Konkursnoe dvizhenie kak odno iz uslovii razvitiia professionalnykh kompetentsii studentov SPO. The world of science, culture and education, 2(81), 101-105.
- Ibragimova, E.M., & Idiatov, I.E. (2016). Metodicheskie rekomendatsii prepodavateliam po formirovaniu issledovatel'skoi kompetentsii studentov v protsesse problemnogo obucheniia: metodicheskoe posobie dlia prepodavatelei. Kazan University Publishing House.
- Leontiev, A. (2012). Deiatel'nost. Soznanie. Lichnost. Kniga po Trebovaniu.
- Lukina, A.K., Kriukova, I.A., Stepanova, N.I., & Snisareva, G.M. (2017). Konkursnaia deiatel'nost obuchaiushchikhsia SPO kak effektivnyi sposob povysheniia interesa k poluchaemoi professii. International Journal of Applied and Fundamental Research, 5(1), 132-136.
- Raven, J. (2002). Kompetentnost v sovremennom obshchestve. Kogito-Tsentr.
- Safuanov, R.M. (2019). Tsifrovizatsiia sistemy obrazovaniia. Bulletin of USPTU. Science, education, economy. Series: economy, 2(28), 116-121.
- Shakirova, A.M, Fakhrutdinova, R.A., Fakhrutdinov, R.R. (2018). Formirovanie gotovnosti k professionalnoi deiatel'nosti studentov v obrazovatel'nom prostranstve kolledzha. Science and School, 4, 56-62.

Zimniaia, I. A. (2010). Pedagogicheskaia psikhologiiia: uchebnik dlia vuzov: uchebnik dlia studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, obuchaiushchikhsia po pedagogicheskim i psikhologicheskim napravleniiam i spetsialnostiam. Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsialnogo in-ta; Voronezh.

APPENDIXS

Appendix 1. An example of the rules (regulations) of a contest (contest movement).

purpose of the provision/regulation	content of the contest/contest movement		
contest title	specified in accordance with the given contest movement		
location	the physical address of the educational organization with an indication of the classroom and the time of the event;		
target audience	the students' profile and level of education;		
organization of preparation	-selection of the most competent teachers from the educational organization in the number of at least five people to conduct the contest; -students familiarize themselves with the rules of the contest and apply for participation; -providing pedagogical support at the stage of students' preparation for the contest movement (the development of participation tactics, critical thinking in the supra-professional and professional sphere when performing a contest task in non-standard conditions, the selection of means and methods of solving the contest task, students' ability to defend their work publicly and independently); -familiarization with the technical structure (occupational safety and health); -informing about the contest within the framework of contest activities three days in advance.		
event organization	Nº	event title	responsible for carrying out
	1	registration, submission of materials for the contest	contestants independently, the organizing committee, the methodological department of the general education organization
	2	conducting the preparatory stage of the contest	Dean, Head of Department
	3	work on allocating a classroom for the contest	schedule manager
	4	opening ceremony	Dean, Head of Department
	5	conducting the contest phase: -arranging the participants at the site of the contest; -handing out the tasks; -organizing comfortable work on the tasks; -monitoring contestants' independent work; -presenting the result of the contest task;	Dean, Head of Department, teachers
	6	drawing the results of the contest: -filling out the participant sheets and the protocol; -drawing conclusions on the results of participation in the contest;	the organizing committee
	7	awarding ceremony for the winners and participants in the contest	the organizing committee, the methodological department of the general education organization
	8	forming the fund of results	the organizing committee, the methodological department of the general education organization
9	publication of the contest results on the website	the organizing committee, the methodological department of the general education organization	

reflection	ASSESSMENT SHEET CONTEST _____ Name of the jury _____ Name of the contestant _____
	Instructions for scoring from 0 to 10 points: 0-3 points – unsatisfactory level; 4-6 points – satisfactory level; 7-9 points – sufficient level; 10 points – high level. Maximum score – 70 points.

16

EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL CONTEXTO ECUATORIANO

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE ECUADORIAN CONTEXT

María Fernanda Morales Gómez de la Torre¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4780-0596>

Carlos Vinicio Chiluisa Guacho¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0233-6168>

María Verónica Aveiga Hidalgo¹

E-mail: ut.mariaaveiga@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5457-1907>

Sara Ximena Guerrón Enríquez¹

E-mail: ut.saraxge69@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0087-802X>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Morales Gómez de la Torre, M. F., Chiluisa Guacho, C. V., Aveiga Hidalgo, M. V., & Guerrón Enríquez, S. X. (2022). El desarrollo de habilidades comunicativas de estudiantes universitarios en el contexto ecuatoriano. *Revista Conrado*, 18(84), 146-154.

RESUMEN

El empleo adecuado de la lengua materna ya sea de forma oral o escrita, es un requisito necesario para las personas, pero sobre todo para los profesionales. Es por ello que insistir para que en el período de formación los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas, constituye una necesidad, toda vez que la eficiencia y competitividad de un profesional en cualquiera de las ramas, dependerá también del dominio que tenga del idioma, así como de las habilidades comunicativas que desarrolle, que le permitirán desempeñarse en cualquier contexto. La presente investigación realiza un estudio sobre cómo se ha comportado el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes universitario en el contexto ecuatoriano, para lo cual se emplearon como métodos el histórico-lógico, el de inducción y deducción y el análisis y síntesis con el fin de recopilar la mayor cantidad de información posible.

Palabras clave:

Desarrollo de habilidades, habilidades comunicativas, Educación Superior.

ABSTRACT

The adequate use of the mother tongue, whether oral or written, is a necessary requirement for people, but especially for professionals. That is why insisting that students develop communicative skills during their training period is a necessity, since the efficiency and competitiveness of a professional in any field will also depend on his or her command of the language, as well as on the communicative skills he or she develops, which will enable him or her to perform in any context. The present research carries out a study on how the development of communicative skills has behaved in university students in the Ecuadorian context, for which the historical-logical, induction and deduction, and analysis and synthesis methods were used in order to gather as much information as possible.

Keywords:

Skills development, communicative skills, Higher Education.

INTRODUCCIÓN

Uno de los pilares fundamentales del desarrollo de un país es la formación de los profesionales que lo impulsan desde los diferentes espacios donde se desempeñen. En este sentido, corresponde a las entidades educativas formar profesionales con una adecuada preparación en las diferentes materias que reciben dentro de su formación y el desarrollo de capacidades intelectuales que le permitan interactuar con el resto de las personas que le rodean, donde juega un papel fundamental el desarrollo de habilidades comunicativas, que les permitirán adecuar el vocabulario a cualquier contexto sociodiscursivo en que se encuentren.

Horrutiner (2006), plantea que dentro de la concepción actual acerca de la universidad como institución social, se hace referencia al papel que debe jugar en la formación integral de los futuros profesionales, mediante el desarrollo de cualidades de alto significado humano que les permitan comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad.

Sobre el mismo tema, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en el 2009, sobre la base de la Declaración Mundial de París, 1998, señala que:

La educación superior debe no solo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (Ruiz-Bejarano, et al., 2018).

De esta forma, el estudiante universitario debe adquirir y desarrollar un sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, valores y actitudes adecuados a las características de cada situación y contexto, que le permitan desempeñarse, de forma independiente y creadora donde desarrolle su labor profesional. Para ello deben relacionar con coherencia las partes del discurso y saber cómo se desarrolla en todo el proceso la comunicación. A través de este sistema integrado deben ser capaces de dar solución a los problemas que se le presentan en la realidad en que vive.

Así, como una de las capacidades con que debe egresar de la educación superior es con el dominio de una lengua extranjera, pero sobre todo con el dominio de la lengua materna. La primera le permitirá ampliar su superación personal y profesional, así como mayor competitividad en el mercado laboral y la segunda le abrirá las puertas en cualquier contexto donde se encuentre. Las dos contribuyen a ampliar la visión que se tiene del mundo que le circunda.

Como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, los estudiantes, con la guía de los profesores, deben apropiarse de los conocimientos necesarios que le faciliten su interacción sociodiscursiva y la toma de decisiones y propuesta de soluciones a los diferentes problemas que se le presentan en la realidad donde viven. Así, uno de los retos que debe enfrentar como estudiante universitario es el dominio de los contenidos lingüísticos, que favorecerán su desempeño laboral a futuro.

Ese dominio de los contenidos de la lengua materna se ven reflejados en el desarrollo de ciertas habilidades de que se dota al estudiante para que pueda interactuar con las personas que le rodean, dígase en el contexto laboral o en el ámbito familiar o social. A esas habilidades se le denominan habilidades comunicativas, que constituyen un conjunto de acciones que debe dominar la persona que le permiten la interacción sociodiscursiva en cualquier contexto.

Dentro de las macrohabilidades que debe dominar cada individuo están escuchar, hablar, leer y escribir. Estas, en su conjunto, dotan al individuo de destrezas que le permiten dirigirse sin problemas en su actuar cotidiano. De esta forma, a decir de Ortega (2018), *“cada habilidad comunicativa tiene una cultura de aprendizaje: la escucha, el habla, la lectura y la escritura; son habilidades comunicativas que evidencian lo que produce el estudiante y en qué modo lo hace ante algún tipo de consigna asignada por el profesor, de la manera en que el profesor desarrolle estas habilidades, depende la consecución de logros para la educación superior. La vía del aprendizaje y de conocimiento debe ser motivada por las actividades adecuadas en torno a la habilidad a desarrollar en el estudiante, para enfrentarse no solo a una prueba de estado; sino a aspectos de la vida universitaria y la comprensión de los elementos del medio”*. (p. 10)

En la región de las Américas, los trabajos realizados apuntan a la implementación de estrategias que contribuyan con el desarrollo de la comunicación oral de sus educandos, puesto que es el tipo de comunicación que más se intenciona desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. En casos específicos como el de Chile, que ha realizado evaluaciones sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes para medir la calidad de la educación, y de Colombia, donde se proponen herramientas de análisis de los procesos y habilidades comunicativas de los estudiantes en el tránsito entre Educación Media y Educación Superior.

Sin embargo, investigaciones realizadas han demostrado que no siempre se logra egresar un profesional de las universidades con suficiente preparación en la lengua

materna, lo cual limita el desempeño profesional en ocasiones. Es por ello que el presente trabajo está encaminado a la realización de un estudio que permita reflexionar sobre la importancia del desarrollo de las habilidades en los estudiantes universitarios.

DESARROLLO

Para una mayor comprensión de la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes universitarios, es necesario analizar los términos comunicación, habilidad y habilidades comunicativas.

La comunicación constituye un elemento esencial en el proceso de desarrollo de la personalidad del ser humano, pues se desarrolla en un marco interactivo.

La comunicación educativa tiene como objetivo demostrar la significación que posee para el desarrollo de la personalidad a lo largo de la educación. En los entornos educativos constituye la guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen dos tipos esenciales de comunicación, la verbal y la no verbal; dentro de la verbal, la forma más empleada para comunicarse es la oral, lo que no quiere decir que la forma escrita o demás tipos de comunicación no se empleen. Las conversaciones que se establecen en los entornos educativos se sostienen de forma permanente, a través de los diferentes canales y subprocesos que intervienen y regulan las participaciones de los individuos en el proceso de aprendizaje.

La comunicación es un término polisémico que ha sido abordado por varios autores a partir de diferentes enfoques. Constituye un proceso de interacción social donde se intercambia información a través de un sistema de signos, verbales y no verbales, que facilitan la interacción y contribuyen con la comprensión del mensaje. En el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental, puesto que a través de él se concreta la transmisión de saberes.

Ojalvo (1999), como se citó en Zaldívar (2003), la define la comunicación como *“un proceso permanente, que integra múltiples modos de comportamiento: palabra, gestos, miradas, mímica, manejo del espacio, es un todo integrado del cual no puede aislarse una parte. La significación de un mensaje es preciso buscarla en el contexto del conjunto de modos de comunicación, relacionándolo a su vez con el contexto de interacción”* (p. 197)

Un criterio importante para tener en cuenta en cuanto a la comunicación es el de Van-Dijk (2017), que expresa, a través de sus criterios y teorías sobre comunicación, una concepción sobre del triángulo del discurso donde plantea la relación la cognición, el discurso y la sociedad. Igualmente, Acosta & Ramírez (2007), se refieren a

la competencia comunicativa y las integra con la competencia cognitiva y la competencia sociocultural.

Martell & Valero (2014), como se citó en Albelais (2015), perciben la comunicación como proceso social; ya que se puede apreciar que las transformaciones sociales actuales son sumamente complejas, y difícilmente se pueden comprender estos cambios, sin tomar en cuenta la participación de los procesos de comunicación. Es decir, identifican a la comunicación como una pieza fundamental para el avance en el desarrollo social, los procesos de paz, la democracia y la inclusión ciudadana en la participación social.

Teniendo como base el análisis realizado de las diferentes definiciones de comunicación, Jadán, et al. (2019), la caracterizan como:

- » Proceso eminentemente activo, ya que cada uno ejerce una influencia sobre el otro, y no se limita a recibir pasivamente.
- » A diferencia de la actividad, la comunicación no puede ser planificada en todos sus pasos, ya que no se puede predecir con absoluta certeza cómo va a reaccionar el otro durante la interacción.
- » Durante el intercambio no sólo se transmiten conocimientos, sino también sentimientos, emociones, etc.
- » En cuarto lugar, durante la interacción se produce una acción reguladora y autorreguladora que, de una u otra forma, provoca cambios en los interlocutores.

Pinazo, et al. (2020), se refieren a uno de los elementos fundamentales en el proceso de la comunicación, el receptor, que en el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades lo constituyen tanto el profesor como el estudiante a través de la retroalimentación, teniendo en cuenta que es un proceso bilateral. Para lograr intercambiar los roles de receptor y emisor, el estudiante deberá desarrollar las habilidades comunicativas de las que se han hablado en el transcurso de la investigación.

Adecuado al objeto de la investigación, es oportuno tener en cuenta el criterio de Pinazo, et al. (2020), al expresar que *“el modelo de comunicación presentado sugiere que la motivación en favor de una causa es modulada por una estrategia de comunicación asociada al contexto en que se presenta el mensaje”* (p. 72)

Sobre las habilidades existen diferentes criterios, cada uno analizado desde una ciencia en particular. Así, desde el punto de vista de la Psicología, se considera que las habilidades constituyen la forma de asimilación de una

actividad reflejada en los diferentes niveles de dominio de un contenido.

Almerich, et al. (2020), analizan las habilidades que debe poseer el estudiante universitario como competencias transversales, transferibles o capacidades generales, apoyados en los fundamentos de varios autores sistematizados. En la presente investigación, se asume lo expresado por estos autores en tanto las consideran, desde el ámbito educativo, competencias del siglo XXI, donde desde la consideración de los investigadores, se incluyen las habilidades comunicativas.

Desde el ámbito educativo, Almerich, et al. (2020), consideran que estas competencias se constituyen como el conjunto de los conocimientos y las habilidades que el alumnado es capaz de aplicar para realizar las tareas académicas y que son transferibles al mundo laboral.

Consecuentemente, el profesor debe tener en cuenta el papel que juega la actividad dentro del proceso de formación y desarrollo de las habilidades en los estudiantes, para lo cual debe estructurar adecuadamente las actividades que organiza para sus estudiantes, sobre la base de las condiciones psicopedagógicas generales y las características específicas de su asignatura.

Fuentes & Álvarez (2002), como se citó en Curbeira, et al. (2019), plantean que las habilidades pueden ser clasificadas, teniendo en cuenta las acciones que realiza el estudiante al interactuar con el objeto de estudio en: habilidades específicas, lógicas y del procesamiento de la información y la comunicación.

El proceso de formación de habilidades forma parte del ejercicio de la profesión; estas se determinan en función del estudiante que las asimila. Asimismo, incide en los modos de actuación de las actividades que está relacionadas con su futura labor, sobre la base de los conocimientos adquiridos en la carrera.

El desarrollo de habilidades se concreta a partir del tratamiento de los diferentes contenidos comprendidos en los programas de disciplinas y de asignaturas. Relacionado con lo anterior, Curbeira, et al. (2019), refieren que la Asociación Colombiana de Escuelas de Ingeniería (ACOFI), refiere que los estudiantes puedan realizar tareas desde la formación curricular, las cuales están relacionadas con la habilidad que se pretende formar. Dentro de las habilidades que menciona se encuentran:

Modelar fenómenos y procesos: sobre la base de la concepción, por parte de los estudiantes, de esquemas teóricos, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja.

Resolver problemas afines con la especialidad: mediante la representación de situaciones significativas a través de problemas, lo cual requiere de un pensamiento reflexivo y un razonamiento de acuerdo.

Comunicarse: referido a las capacidades que permiten un manejo adecuado del lenguaje, tanto en un contexto cotidiano como científico. Implica, además, el manejo de los aspectos formales de la lengua, la comprensión de la intención comunicativa, donde el lenguaje es el vehículo para entender, interpretar, apropiarse, expresar y organizar la información que proviene de la realidad y la ficción. Es intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias, en situaciones auténticas de comunicación.

Realizar el análisis, diseño y evaluación de componentes o procesos organizacionales o de sistemas complejos: relacionado con la capacidad que deben poseer los estudiantes para proponer alternativas de solución a los problemas de las organizaciones, o de los sistemas complejos. Se tienen en cuenta para ello los conocimientos, destrezas, herramientas y metodologías adquiridos, de naturaleza científica, técnica, tecnológica y profesional. (pp. 431-432)

El desarrollo de habilidades está comprendido dentro de las competencias profesionales con las que debe egresar el estudiante universitario de cualquier rama del saber.

Relevante en el tema que se aborda es el concepto de competencia. Para la UNESCO constituye el conjunto de comportamientos socioafectivos, así como las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que propicia se lleve a cabo un desempeño adecuado, una función, una actividad o una tarea.

Por su parte, Marelli (2000), como se citó en Albelais (2015), asevera que la competencia, desde un punto de vista integral, en comparación a las definiciones anteriormente revisadas, se trata de una capacidad laboral, medible la cual es necesaria para realizar un trabajo de manera eficaz, logrando producir los resultados deseables por la organización; a través de conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos siendo capacidades humanas, que se pueden medir para satisfacer eficazmente los niveles de rendimiento exigidos.

Asimismo, Tobón (2006), como se citó en Albelais (2015), la conceptualiza como un proceso complejo de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. Como competencias profesionales se tienen en cuenta las competencias comunicativas. Dell Hymes (1971), como se citó en Albelais (2015), lo define como la capacidad de producir e interpretar mensajes

de forma interpersonal en un contexto determinado a su vez planteó cuatro criterios para describir las formas de comunicación.

También Bermúdez & González (2011), como se citó en Albelais (2015), identifican las competencias comunicativas como un factor importante en el que el ser humano requiere una comunicación eficaz, la cual está compuesta por un conjunto de saberes que participan en la producción de las relaciones interpersonales.

Aguirre (2005), la define como *“la potencialidad que tiene la persona de lograr una adecuada interacción comunicativa a partir del dominio e integración en el ejercicio profesional de los conocimientos acerca del proceso de comunicación humana, habilidades comunicativas, principios, valores, actitudes y voluntad para desempeñarse en su profesión eficientemente así como para tomar decisiones oportunas ante situaciones complejas o nuevas, que faciliten el logro de los objetivos trazados o propuestos en diferentes contextos y en las dimensiones afectivo cognitiva, comunicativa y sociocultural”*. (p.1)

Dentro de las competencias comunicativas existen varios elementos que deben ser tenidos en cuenta, dentro de los que figuran:

- » La competencia gramatical: hace referencia a la corrección formal de la lengua en la comunicación. Requiere el conocimiento de las reglas gramaticales (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica) y la habilidad de utilizarlas correctamente.
- » La competencia sociolingüística: es la capacidad de adaptar nuestra producción lingüística al contexto social, que define la relación entre los interlocutores de una situación comunicativa. Se trata de hacer un uso adecuado de los diferentes significados según la situación de comunicación.
- » La competencia discursiva: es la capacidad de relacionar las partes de un discurso entre sí, y de nuestro discurso con el de los otros interlocutores, y en consecuencia producir y comprender mensajes coherentes.
- » La competencia estratégica: es el desarrollo de las estrategias para aprender una lengua (formulación de hipótesis, lectura selectiva, autocorrección, etc.) y para usarla de manera eficaz (deducir palabras no conocidas, ser capaz de pedir ayuda al interlocutor, etc.). (Albelais, 2015)

La figura 1, que a continuación se muestra, visualiza lo anteriormente expuesto.

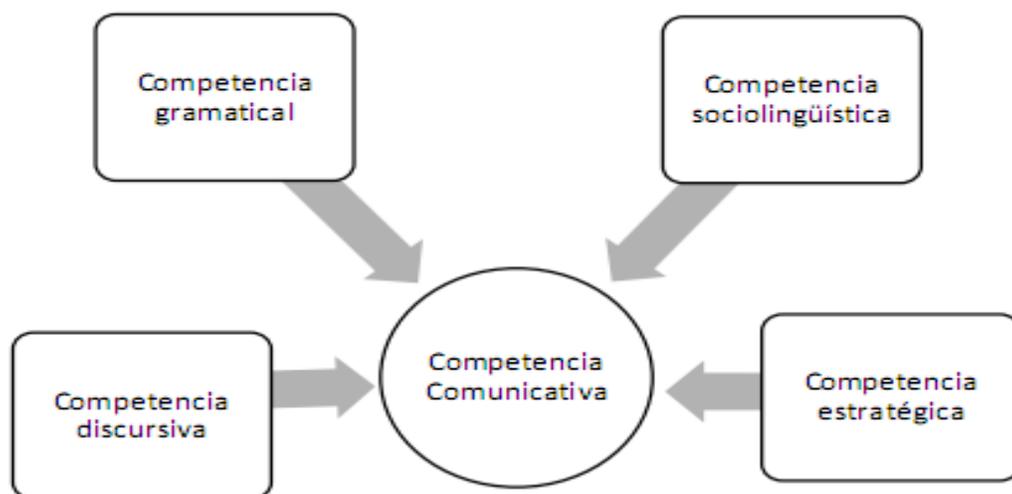


Figura 1. Componentes de la competencia comunicativa, según Michael Canale.

Otros autores, Aguirre (2005), tienen en cuenta dentro de las competencias comunicativas los procesos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos, y Bermúdez & González (2011), lo visualizan sobre la base de la confluencia de estudios tanto en el área del lenguaje como en el área de la psicología y la cognición. A continuación, se presenta el último criterio en la Tabla 1.

Tabla 1. Modelo de competencias comunicativas según algunos autores.

Modelos de competencias comunicativas		
Autor	Competencia	Componentes
Canale y Swain (1980) Canale (1983)	Competencia gramatical Competencia sociolingüística Competencia discursiva Competencia estratégica	Conocimiento de reglas Conocimiento que rige la utilización de la lengua Capacidad para cohesionar textos Habilidades de hacer uso de recursos que activan procesos mentales
Bachman (1990)	Competencia organizativa Competencia pragmática	Competencia gramatical Competencia textual Competencia ilocutiva Competencia sociolingüística
Celce-Murcia, Dornyei y Thurrel (1995)	Competencia discursiva	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia accionar Competencia estratégica
Correa (2001)	Competencia lingüística Competencia pragmática Competencia cultural Competencia tímica Competencia ideológica	Saberes del código de la lengua Saberes interiorizados sobre las formas de reconocer las intenciones de un discurso Saberes sobre el mundo social Expresión y manejo de la emotividad Interviene en la selección, estructuración y depuración de los elementos culturales y prácticas sociales

En el caso específico de las habilidades comunicativas, ha sido un tema suficientemente abordado dentro de las Ciencias Pedagógicas. Estas habilidades son fundamentales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que ese proceso constituye un acto comunicativo en sí. Al respecto, varios autores han conceptualizado dicha definición.

Para Extremera, et al. (2004), las habilidades relacionadas con la expresión son las que ofrecen al individuo posibilidad de transmitir mensajes de naturaleza verbal o extraverbal, donde se incluyen ideas, estados de ánimo, sentimientos y emociones.

De lo anterior se comprende que es en la expresión verbal donde se manifiesta la relación entre el diálogo y el lenguaje de manera más precisa. Así, el lenguaje es considerado como medio de comunicación empleado por los seres humanos para, generalmente a través de la palabra, expresar ideas y emociones, así como establecer relaciones de coordinación con los demás. El resultado de esa interacción estará en dependencia de la claridad y fluidez con que se presente ese mensaje.

Monsalve, et al. (2009), definen las habilidades comunicativas como *“la competencia que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito”* (p. 193)

Asimismo, Cassany, et al. (2007), como se citó en Valenzuela (2020), definen las habilidades comunicativas como la capacidad que tiene el receptor de comprender el mensaje que recibe del emisor. Estas habilidades implican que el individuo debe dominar cuatro habilidades para tener una comunicación eficaz y son: hablar, escuchar, leer y escribir.

Algunos autores coinciden en afirmar que en dependencia del hábito de lectura que se tenga, así será el desarrollo de habilidades comunicativas, o sea, mientras más lean, mayor será el desarrollo de habilidades comunicativas debido a que se enriquece el vocabulario.

Sánchez (1993), como se citó en Tejera & Cardoso (2015), analiza las habilidades comunicativas sobre la base del ejercicio de las funciones básicas de la comunicación y precisa tres habilidades rectoras que aplica al contexto pedagógico, que contribuyen con el perfeccionamiento de la Enseñanza Superior:

- » Dirigir el proceso de intercambio y transmisión de la información oral, escrita y gráfica, utilizando adecuadamente los recursos expresivos del lenguaje.

- » Establecer una adecuada comunicación sobre la base de la comprensión mutua y el respeto a la personalidad del sujeto.
- » Regular el proceso de interrelación estudiante-profesor. (p. 169)

Salazar (1993), como se citó en Tejera & Cardoso (2015), en otros trabajos plantea la habilidad general de establecer relaciones interpersonales a través de una comunicación efectiva y desglosa varias habilidades integradoras, como son:

- » Habilidad para expresar la conducta verbal con apoyo de la extraverbal.
- » Habilidad para establecer el contacto psicológico.
- » Habilidad para interactuar a través de la actividad conjunta.
- » Habilidad para consolidar ese contacto psicológico.
- » Habilidad para establecer la comunicación con una comprensión mutua en la relación. (p. 169)

Desde el punto de vista de la propia acción comunicativa del profesor en el ámbito educativo, Tejera & Cardoso (2015), asumen que las siguientes habilidades generales que se deben tener desarrolladas, para lograr éxitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Habilidades para la expresión: posibilidad para expresar, transmitir y recibir mensajes de naturaleza verbal o extraverbal.

Componentes que intervienen:

- » Claridad en el lenguaje. Mensaje asequible al otro según su nivel de comprensión, coherencia, logicidad.
- » Argumentación. Presentar las ideas de formas diferentes, redundancia relativa.
- » Fluidez verbal. No hacer interrupciones o repeticiones innecesarias.
- » Originalidad. Expresiones no estereotipadas, vocabulario amplio.
- » Ejemplificación. Contenidos vinculados con la experiencia del otro.
- » Síntesis. Expresión de las ideas esenciales, resumir en breves palabras.
- » Elaboración de preguntas. De diferentes tipos, según el propósito del intercambio, para evaluar comprensión, juicios personales, para cambiar el curso del diálogo

- » Contacto visual. Mantener la mirada al interlocutor.
- » Expresión de sentimientos coherentes. Correspondencia en el uso de los recursos verbales y no verbales.
- » Uso de recursos gestuales. Como apoyo al discurso verbal o en su sustitución.

2. Habilidades para la observación: posibilidad de orientarse en la situación de comunicación a través de cualquier indicador conductual del interlocutor, actuando como receptor.

Componentes que intervienen:

- » Escucha atenta: percepción lo más exacta posible de lo que dice o hace el otro durante la situación de comunicación y asumirlo como mensaje.
- » Percepción del estado emocional del otro. Ser capaz de captar su disposición o no para la comunicación, actitudes favorables o rechazantes, estados emocionales, índices por ejemplo de cansancio, aburrimiento, interés a partir de signos no verbales.

3. Habilidades para la relación empática: posibilidad de lograr un verdadero acercamiento al otro.

Componentes que intervienen:

- » Personalización en la relación. Se evidencia en el nivel de conocimiento que se tiene del otro, la información que se tiene en cuenta para lograr un mejor entendimiento. Se expresa también en la confianza para la expresión de contenidos personales y en la posibilidad de predecir el comportamiento del otro
- » Participación del otro. Brindar estimulación y retroalimentación adecuada, mantener una relación democrática, aceptar ideas, no interrumpir, promover la creatividad.
- » Acercamiento afectivo. Expresar una actitud de aceptación, de apoyo, dar posibilidad de expresión de vivencias del otro.

Por tanto, se considera que las habilidades fundamentales que deben desarrollar en el estudiante universitario están relacionadas con las habilidades relacionadas con anterioridad, las cuales contribuyen con la calidad en la comunicación en los diferentes contextos y se les puede dar tratamiento a través de actividades curriculares y extracurriculares que se desarrollan en la formación del estudiante universitario.

Sobre la base de las premisas declaradas un colectivo de autores asume las habilidades comunicativas como *“postulados teóricos que argumentan, estructuran y*

contribuyen a la comprensión del objeto en su abstracción, en tanto establecen condiciones previas que lo favorecen” (Jadán, et al., 2019, p. 9)

De igual forma, estudio realizado por investigadores de la Universidad de Oxford, según Saiz (2015), como se citó en Valenzuela (2020), las personas que usan correctamente el lenguaje son bien valoradas socialmente y son percibidos por los otros como líderes. Además, la lectura por placer predice el éxito profesional. Es decir que existe una alta probabilidad que el adolescente con el hábito de lectura sea más exitoso profesionalmente en su madurez que aquel que se dedicó a otras actividades como deportes o ir al cine en su juventud.

Fernández (2003), como se citó en Rojas & González (2018), define las habilidades comunicativas teniendo en cuenta el vínculo entre la comunicación y la educación; refiere que la comunicación es un proceso de intercambio de información mediante signos mediante el cual se comparten experiencias, conocimientos y vivencias, lográndose una influencia mutua. Esta definición apunta a la necesidad de una mayor orientación, organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se pondere el papel del sujeto en el contexto educativo.

Se considera importante hacer alusión a lo planteado por Álvarez de Zayas (1997), como se citó en Tejera & Cardoso (2015), que tienen su basamento en el enfoque histórico cultural de Vigotsky, al decir que **“el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje constituye un aspecto fundamental, para el estudio de las habilidades comunicativas, por lo cual se hace necesario tener en cuenta los rasgos esenciales que lo tipifican, los principios que lo sustentan y los componentes que lo conforman”**. Hernández & De la Rosa (2018), plantean que existen cuatro grupos de métodos generales de entrenamiento en cuanto a las habilidades de comunicación:

El primer grupo de métodos se centra en la acción y se basa en la microenseñanza, que consiste en descomponer el contenido en pequeñas unidades fáciles de entender y de practicar, suele utilizar situaciones simuladas que proporcionan la sensación de seguridad en los participantes, ya que son controlables por ellos; se lleva a cabo con grupos reducidos, creando un contexto facilitador del aprendizaje; sus objetivos son de acción y se ofrece retroalimentación a los participantes de su actuación.

El segundo grupo de métodos se centra en la cognición y su objetivo es que los participantes reflexionen acerca de por qué y para qué se aplican las habilidades comunicativas a las diversas situaciones interpersonales que experimentan, y se basan en la teoría de la información y de la teoría constructivista del aprendizaje; desde estas

perspectivas teóricas, el entrenamiento trata de integrar el conocimiento de la comunicación (qué), la adquisición de las habilidades (cómo) y la contextualización de las mismas (a quién y dónde se comunica), así como generar un proceso activo de aprendizaje, de manera que los participantes contextualicen las habilidades adquiridas a diversas situaciones ya sus características personales.

El tercer grupo de métodos se centra en el componente emocional de la comunicación interpersonal y persigue que los participantes conozcan mejor sus propias motivaciones, emociones o sentimientos y su influencia en los otros; este tipo de métodos consigue que los participantes se impliquen y comprometan en su proceso de aprendizaje, compartiendo sus percepciones, actitudes y motivaciones.

El cuarto grupo de métodos se basa en la aplicación de la Tecnología de la Información y la Comunicación (tic) e incluye simulaciones de ordenador, sistemas expertos, sistema de video interactivo y teleformación. En general, las aproximaciones actuales integran estos métodos, de manera que los participantes se forman en destrezas, reflexionan sobre la comunicación, trabajan los aspectos emocionales y utilizan la tecnología de la información y la comunicación. (pp. 121-122)

Las habilidades comunicativas se desarrollan a través del vínculo académico-laboral, o sea, una vez que el estudiante pone en práctica esos conocimientos recibidos en el entorno educativo. Es por ello que se considera de suma importancia establecer un vínculo más estrecho entre los componentes antes mencionados con el fin de que los estudiantes puedan tener un desarrollo intelectual superior.

En este sentido, las universidades deben implementar estrategias donde empleen métodos que permitan a los profesores explotar las potencialidades del plan de estudios y de los estudiantes, a favor del desarrollo de capacidades que favorezcan la comunicación. Ello demuestra que, en las diferentes relaciones, pero fundamentalmente en el contexto pedagógico, el desarrollo de habilidades contribuye con los resultados académicos, mejora las relaciones interpersonales, eleva la satisfacción de los profesores e influye positivamente en el modo de actuación profesional.

Lo anterior demuestra la importancia del uso adecuado de la lengua materna en cualquiera de sus formas, tanto para transmitir conocimientos, como para expresar emociones, estados de ánimo o vivencias. El desarrollo de habilidades comunicativas también forma parte de la actitud que se tome ante la vida.

CONCLUSIONES

A pesar de que mucho se ha investigado y se ha hecho en cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas, se considera que todavía persisten las limitaciones para que los estudiantes de la educación superior desarrollen habilidades comunicativas.

Una adecuada comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de las habilidades que profesores y estudiantes tengan desarrolladas; los primeros con el objetivo de guiar a los estudiantes y poder llevar de manera más efectiva el proceso formativo, y los segundos con el objetivo de poder aprender y llevar los conocimientos adquiridos al contexto social.

El desarrollo de habilidades comunicativas dependerá de las destrezas del profesor para, de forma creativa, y a través de métodos modernos de aprendizaje, lograr que los estudiantes incorporen a su modo de actuación ese sistema de conocimientos, habilidades y valores, que luego influirán de manera positiva en su desempeño laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Coutín, G., & González Ramírez, C. E. (2007). El enfoque comunicativo y el desempeño profesional del profesor de Inglés en formación. *EduSol*, 7(21), 15-27.
- Aguirre, D. A. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educación Médica Superior*, 19(3).
- Albelais, T. M. (2015). Desarrollo de Competencias Comunicativas en los alumnos universitarios, tomando en cuenta su Estilo de Aprendizaje. (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey.
- Almerich, G., Suárez, J., Díaz, I. & Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1), 45-74.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(1), 95-110.
- Curbeira, D., Bravo, M. L. & Morales, Y. C. (2019). La formación de habilidades profesionales en la educación superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 426-440.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Hernández, C. M. & De la Rosa, C. M. (2018). Percepción de mejora de las habilidades comunicativas en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 119-135.
- Horrutiner Silva, P. (2006). Una nueva generación de currículos en la educación superior cubana. *Revista de la educación superior*, 35(138), 93-112.
- Jadán-Solis, P.Y., Zambrano-Rodríguez, A. A., & Becilla-Vera, M. L. (2019). [Desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de la carrera de Comunicación Social. Luz](#), 17(1), 4-12.
- Monsalve Upegui, M. E., Franco Velásquez, M. A., Monsalve Ríos, M. A., Betancur Trujillo, V. L., & Ramírez Salazar, D. A. (2011). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación Y Pedagogía*, 21(55), 189-210.
- Ortega, J. S. (2018). Desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en el tránsito entre Educación Media y Educación Superior. (Tesis de especialización). Universidad Piloto de Colombia.
- Pinazo, D., Nos, E., & Agut, S. (2020). Comunicar en positivo o negativo en el activismo social. *Comunicar*, 28(62), 69-78.
- Rojas, M. M. & González, M. E. (2018). Las habilidades comunicativas en el proceso formativo del profesional de la salud. *Educación Médica Superior*, 32(3), 236-243.
- Ruiz-Bejarano, A. M., & Alastor, E. (2018). La organización de jornadas en el aula académica: Innovación docente y compromiso social universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 176-188.
- Tejera Concepción, J. F., & Cardoso Sarduy, M. A. (2015). (2015). Tratamiento de las habilidades comunicativas en el contexto universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (3), 168-172.
- Valenzuela, F. A. (2020). La lectura crítica, una opción para el desarrollo de las habilidades comunicativas (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato.
- Van-Dijk, T. A. (2017). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.
- Zaldívar, D. F. (2003). Psicología. Selección de textos. Editorial Félix Varela.

17

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE PROCESOS CULTURALES. RETOS DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

THE EVALUATION OF THE QUALITY OF CULTURAL PROCESSES. CHALLENGES FROM THE SUPERIOR EDUCATION

Máryuri García González¹

Email: maryuri@cepes.uh.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2734-6541>

Renier Helvio Fernández García²

E-mail: renier@bj.appmy.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4835-5714>

¹Universidad de La Habana. Cuba.

²Asamblea Municipal en Bejucal Mayabeque. Universidad Agraria de La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

García González, M., & Fernández García, R. H. (2022). La evaluación de la calidad de procesos culturales. Retos desde la Educación Superior. *Revista Conrado*, 18(84), 155-161.

RESUMEN

La evaluación de la calidad de los procesos culturales constituye un desafío para el sector cultural y para la educación superior; siendo clave para la proyección de actividades culturales que impacten positivamente en ámbitos tan diversos como la cultura, la educación, la sociedad o la economía, es por consiguiente tan necesario su estudio y su puesta en práctica.

Las ideas expuestas a continuación corroboran este parecer, acentuando la necesidad de evaluar los procesos culturales para una gestión con calidad, compromiso y en función de perpetuar los valores autóctonos que representan. Se precisan además las competencias necesarias para el evaluador de procesos culturales y los principales retos que asume la educación superior en este sentido.

Palabras clave:

Calidad, cultura, evaluación, sociedad, educación superior, gestión.

ABSTRACT

The evaluation of the quality of the cultural processes constitutes a challenge for the cultural sector and for the superior education; being key for the projection of cultural activities that you/they impact positively in environments so diverse as the culture, the education, the society or the economy, are consequently so necessary their study and their setting in practice.

The exposed ideas next corroborate this view, accentuating the necessity to evaluate the cultural processes for an administration with quality, commitment and in function of perpetuating the autochthonous values that represent. They are also necessary the necessary competitions for the appraiser of cultural processes and the main challenges that it assumes the superior education in this sense.

Keywords:

Quality, culture, evaluation, society, superior education, administration.

INTRODUCCIÓN

Los procesos culturales confrontan dificultades desde el punto de vista económico y sociocultural y por consiguiente se ha dificultado su proceso de evaluación en función de su calidad; manifestándose asistémico, poco integrado y con insuficiente dominio de la gestión del patrimonio inmaterial que representan; generando en la población discrepancias entre los agentes decisores y miembros de la comunidad lo que incide negativamente en el desarrollo sociocultural.

Fiallos (2018), asegura que el sector cultural sufre de una carencia de herramientas metodológicas para la evaluación de los resultados y el impacto de las políticas culturales; sin embargo, con el reconocimiento del papel de la cultura como factor para el desarrollo se ha comenzado a impulsar varias acciones para conocer el aporte y el impacto de las políticas, planes o programas de este sector.

La cultura se refiere a las creencias y convicciones básicas que mantienen los miembros de la comunidad (Valenzuela, et al., 2011), donde la evaluación es vital para el funcionamiento institucional.

Siendo por tanto el proceso de evaluación de la calidad de los procesos culturales un eslabón clave para el perfeccionamiento de los mismos. Con la utilización de la concepción de evaluación para la calidad desde el fortalecimiento de sus tradiciones y la gestión patrimonial, se favorecerá el proceso evaluativo y la proyección en función de ello, desde un carácter general integrador y participativo con vista a incidir positivamente en el desarrollo sociocultural.

La evaluación de la calidad de los procesos culturales, no solo le atañe al sistema institucional de la cultura, la educación superior también juega un importante papel en ello y es precisamente a ello que se enfoca la propuesta.

DESARROLLO

La calidad es un concepto que se ha modificado con el transcurso de los años y existen numerosas formas de concebirla, hoy se sabe que la calidad posibilita una reducción de costos y mayor ganancia.

La calidad, es el grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos. Según la NC-ISO 9000:2008 (Cuba. Oficina Nacional de Normalización, 2008). Se encuentran además otras conceptualizaciones (Fernández, 2018):

- Adecuación al uso, lo que percibe el cliente.
- Cumplir especificaciones.

- Un grado predecible de uniformidad y fiabilidad a bajo costo y adecuado a las necesidades del mercado.
- Lo que el cliente está dispuesto a pagar en función de lo que obtiene y valora.
- Es el mínimo coste que un producto supone para la sociedad.

Calidad, por tanto, es la creación continua de valor para el cliente y se logra determinando los requisitos del cliente, comparándolos con los ofrecidos por la empresa u organización y si hay diferencia, crear valor continuamente donde él lo considere importante.

La calidad se expresa como algo absoluto que se distingue en la medida en la que se experimenta, depende de la cantidad de atributos que tenga el producto o servicio y por lo tanto, el precio que el cliente debe pagar es proporcional a los mismos, viene determinada por la conducta de compra y la satisfacción del cliente y se define según el cumplimiento de ciertos estándares prefijados por la propia empresa.

Entendiendo en este caso particular como cliente, a los beneficiarios de los procesos culturales, asumiéndolos como actividades, proyectos culturales o festividades populares que contribuyen a la satisfacción sociocultural; por tanto, se entienden a los efectos de la evaluación de calidad en un servicio.

Para lo cual es necesario evaluar la calidad y el desarrollo de los procesos culturales, porque permite asignar valor, juicio, comparación o medida. Se asume como la comparación entre los conocimientos y habilidades iniciales y finales; entre resultados esperados y reales.

Se realiza para constatar el grado de acercamiento al logro del objetivo y solución del problema, fundamentalmente para diagnosticar el desarrollo y tendencia del proceso; ofrecer oportunidades para aprender de la experiencia; orientar y mejorar la calidad; asegurar el éxito y evitar el fracaso.

La evaluación, según Colás, et al. (2005), se ha abordado desde diferentes flancos, desarrollándose enfoques de evaluación en términos socioeconómicos, tecnológicos, educativos (pedagógicos), metodológicos y psicológicos, entre otros. Cada una de estas perspectivas ha originado una gran variedad de indicadores de calidad, así como modelos de evaluación.

La evaluación de la calidad entonces, es considerada como un proceso general, que se describe como la diferencia entre las expectativas y percepciones a través y en cada momento de verdad que compone el ciclo de servicio. Mediante la aplicación del mismo se puede realizar un diagnóstico del proceso de servicio, pero también

facilita determinar las causas fundamentales que provocan los problemas encontrados y provee a la institución de servicio de algunas estrategias que contribuyen a la eliminación de esos problemas (Linnan & Steckler, 2002).

Para la realización de la evaluación de la calidad de los procesos culturales, se hace necesario definir indicadores que los permitan, entendiendo como indicadores, las variables directamente medibles en la observación y cuyos valores se determinan con relativa facilidad. Al mostrar la relación que se establece entre los indicadores y la realidad, estos deben ser: observables, evidentes, empíricos, perceptibles y contextualizados (González, 2010).

La evaluación entonces, pretende medir objetivamente ciertas magnitudes cuantitativas y cualitativas resultantes del desarrollo de los procesos culturales, los cuales dan origen a operaciones que permiten obtener diferentes coeficientes de evaluación. Lo anterior no significa desconocer la posibilidad de que puedan existir criterios disímiles de evaluación para el mismo fenómeno. Lo realmente decisivo es poder plantear premisas, supuestos válidos e indicadores que hayan sido sometidos a convalidación a través de diferentes mecanismos y técnicas de comprobación. Las premisas y supuestos deben nacer de la realidad misma en la que se inserta y donde debe rendir sus beneficios. La correcta valoración de los beneficios esperados permitirá definir en forma satisfactoria el criterio de evaluación que sea más adecuado (Colectivo de autores, 2016).

Por otra parte, la clara definición de cuál es el objetivo que se persigue con la evaluación, constituye un elemento clave para tener en cuenta en la correcta selección del criterio evaluativo. Sin embargo, cualquiera sea el marco evaluativo, siempre será posible medir los costos de las diferentes alternativas de asignación de recursos a través de un criterio económico que permita establecer las ventajas y desventajas cualitativas y cuantitativas que implica la asignación de los recursos, mayoritariamente escasos. Además, será posible medir los costos y beneficios sociales, el impacto sociocultural y el aporte al fortalecimiento de sus tradiciones y la gestión patrimonial, con un carácter general, integrador y participativo.

Reforzar la difusión y promoción de los valores culturales, como plantea Carrasco (2011), es impulsar políticas culturales, cuyo propósito se fundamente en el concepto que sitúa al hombre como sujeto y objeto de la cultura, en la que se constituyen el eje del desarrollo humano.

Para la realización de la evaluación de la calidad de los procesos culturales, se hace necesario definir indicadores que los permitan, entendiendo como indicadores, las variables directamente medibles en la observación y cuyos

valores se determinan con relativa facilidad. Al mostrar la relación que se establece entre los indicadores y la realidad, estos deben ser: observables, evidentes, empíricos, perceptibles y contextualizados (González, 2010).

Cuando se habla de orientar la evaluación de la calidad de los procesos culturales a la gestión cultural, el fortalecimiento de tradiciones y la preservación del patrimonio, se enfoca hacia los resultados, también se está hablando de los objetivos relacionados con la calidad y los valores. Se trabajará la calidad de la oferta cultural y se buscará aportar valores complementarios a la actividad cultural sin menospreciar los aspectos positivos y la visibilidad que generalmente aportan otros indicadores cuantitativos.

En este sentido, se precisa favorecer una actitud de cambio, siguiendo los criterios de Lazo, et al. (2020), como elemento que trasciende todos los escenarios, en los que se insertan los procesos universitarios. Dichos procesos demandan personas con un alto grado de flexibilidad para adecuarse a las exigencias de los clientes.

El evaluador debe considerar que un trabajo de calidad, es aquel que aporta valores a la prestación de servicios o a la oferta de productos culturales, como, por ejemplo, valores estéticos, morales o intelectuales, la innovación y el riesgo, la función educativa, la intervención social o la dinamización económica. Debe potenciar y destacar el rol educativo, formativo, social y de investigación de la actividad cultural y ser consciente de su responsabilidad en la sensibilización social del entorno.

El evaluador, sobre todo en actividades culturales, teniendo en cuenta criterios de la Asociación de Profesionales de la Gestión Cultural de Catalunya (2015), debe ser sensible y estar atento a los nuevos lenguajes creativos y a la creación contemporánea, con el fin de evitar el estancamiento conceptual y estético. Debe buscar, potenciar y difundir el debate, aportar nuevas visiones y formas de pensamiento. Es necesario contribuir a la creación del sentido crítico de la sociedad, antítesis del conformismo y preámbulo de una mayor exigencia de calidad y rigor.

Debe ser consciente, además, de su función y contribución en el desarrollo de la sociedad, la cultura es un factor clave para la cohesión social y un instrumento necesario para alcanzarla. La función que la cultura tiene respecto a la cohesión social muestra posibilidades de trabajo de cara al futuro que hay que explorar. Por eso hay que hacerlo a través de la investigación, el ensayo de nuevas propuestas y la innovación constante. El trabajo a favor de la cohesión social desde la cultura implica asegurar el derecho de acceso a la cultura en igualdad de condiciones, posibilitar que todo el mundo, independientemente de su condición, pueda desarrollar toda su creatividad y

favorecer que a través de la actividad cultural se generen redes sociales sólidas e inclusivas.

Desde la gestión cultural se impulsarán proyectos de desarrollo comunitario y se trabajará para la creación de nuevos públicos, con el objetivo de llegar a todos los sectores de la sociedad, y para la consolidación de los existentes. En la práctica profesional será preciso promover el diálogo intercultural de la sociedad, teniendo en cuenta los conceptos de minorías culturales, multiculturalidad e interculturalidad.

Pupo, et al. (2021), hacen mención a la concreción de la esencialidad se expresa con la estrategia propuesta para lograr una coherencia, integración y totalidad del proceso de formación, que posibilita a su vez revelar el carácter holístico y complejo de un proceso formativo necesario en la contemporaneidad; por su parte González, et al. (2021), se enfocan en que el desarrollo humano no depende solamente de las condiciones biológicas, fisiológicas, psicológicas o de las condiciones sociales de vida y educación, ni de ambas a la vez, depende de cómo estas condiciones se integran, se configuran en cada etapa de la vida a partir de la forma en que el ser humano percibe desde su individualidad las exigencias sociales.

En la evaluación de actividades culturales fundamentalmente, retomando criterios de la Asociación de Profesionales de la Gestión Cultural de Catalunya (2015), se debe tener en cuenta el impacto que el sector cultural tiene en la economía y que se traduce en la fuerte contribución al PIB, siendo especialmente relevante el peso de las industrias culturales como las editoriales, las empresas de comunicación, las de artes escénicas y musicales y las de gestión del patrimonio, entre otras. El sector cultural crea ocupación en el propio sector y dinamiza otros ámbitos económicos como la hostelería, el comercio y el turismo. Por todo ello, el gestor cultural velará por el desarrollo de su capacidad de dinamización económica y por demostrar este hecho a través de indicadores contrastados.

Se considera necesario desarrollar formas de colaboración entre la gestión pública y la privada, buscando la mejora cualitativa de las ofertas culturales, asegurar su viabilidad económica y buscar su rentabilidad, tanto desde el punto de vista económico como social. Por otro lado, el sector público evitará toda forma de competencia desleal respecto al sector privado y favorecerá el desarrollo empresarial en el ámbito de la cultura y su entorno. Es por consiguiente tan importante el proceso de evaluación de la calidad de los procesos culturales.

En este proceso de evaluación como instrumento que relaciona los objetivos y los resultados, el evaluador cultural

determinará los objetivos y los resultados que la actividad pretende alcanzar, así como la forma de evaluación del grado de cumplimiento. También adoptará medidas para conocer qué valoración hacen los usuarios y qué intereses tienen. Por otra parte, cada evaluador debe planificar su propia evaluación, como profesional de la actividad que, a través de su dirección o acción, se ha llevado a cabo. Siendo así, se tendrá en cuenta evaluar en qué medida se han alcanzado las buenas prácticas competenciales e instrumentales.

En la evaluación de las actividades, se considerarán especialmente: la gestión económica, la visibilidad, el impacto en el territorio, en el contexto y en los usuarios, el rendimiento de los recursos, la madurez de las relaciones profesionales que se han establecido y la calidad de los proyectos, productos o servicios culturales gestionados (Asociación de Profesionales de la Gestión Cultural de Catalunya, 2015).

Se considera una buena práctica informar y rendir cuentas de los resultados obtenidos a la parte contratante, a los agentes que financian los proyectos y a los órganos superiores, según proceda. También es recomendable hoy en día la apertura a la responsabilidad social ejercida por parte de las organizaciones de la sociedad.

En todos los casos, se llevará a cabo una evaluación periódica con el objetivo de lograr una mejora continuada y un desarrollo progresivo de la actividad, servicio, proyecto o espacio cultural gestionado y se fomentará la corresponsabilización en la realización de los objetivos asignados por parte de todos los agentes y/o profesionales implicados.

Siempre que sean requeridos, los profesionales de la gestión cultural podrán actuar como agentes de evaluación externa de proyectos y servicios ajenos. Así pues, el gestor cultural debe conseguir sus objetivos conforme a las reglas de eficiencia, economía y rentabilidad social y económica. Para realizar la evaluación, se definirán los objetivos de las acciones y actividades y se establecerán los indicadores de evaluación, la metodología y el calendario para llevarla a cabo.

Teniendo en cuenta criterios de la Asociación de Profesionales de la Gestión Cultural de Catalunya (2015), el sistema de indicadores de evaluación de la gestión cultural tendrá en cuenta tanto los aspectos cuantitativos (asistencia, índice de satisfacción de los usuarios, relación coste/usuario, etc.) como los cualitativos (valoración de calidad, impacto, etc.). Hay que considerar que los indicadores cualitativos son difícilmente medibles y que a menudo se basarán en dictámenes o valoraciones (no traducibles en datos). Son especialmente significativos y

necesarios los indicadores del impacto de la actividad y en este sentido es importante analizar el impacto social y el económico. Por esta razón es recomendable la realización de estudios de impacto de la actividad cultural en el propio sector cultural y en otros sectores.

Otro indicador importante es la satisfacción, concepto que se refiere a la satisfacción individual de los usuarios o consumidores, aunque en el sector público también tendrá valor la satisfacción colectiva. La satisfacción se puede medir a través de los datos que puede aportar el establecimiento de un sistema de encuestas al público o usuarios a través de Internet, consulta presencial, por escrito o de forma oral.

Se hace necesaria la evaluación de la calidad de los procesos culturales, lo que tributará a su mejoramiento continuo, al fortalecimiento de sus tradiciones, a la gestión patrimonial más eficiente y a la perpetuidad de las actividades culturales, contribuyendo así a la transformación del territorio tributando a su desarrollo sociocultural.

Los beneficiarios directos e indirectos serán los que intervienen en las actividades y festividades culturales y con la propuesta se pretende que los procesos culturales sean cada vez mejores, más populares, más participativos y que sigan perdurando en el tiempo y trascendiendo a la historia. Otros beneficiarios serán los directivos del gobierno en el territorio y los directivos del sistema institucional de la cultura, porque contarán con herramientas evaluativas para que cada año el desarrollo de los procesos culturales sea mejor, porque los niveles de motivación, de incentivo serán mayores, al contar con el apoyo y la capacitación necesaria en aras de lograr la participación e implicación popular. En todo ello el proceso de evaluación de calidad tributará al perfeccionamiento y esplendor de los procesos culturales; permitiendo concebirlos entonces, de un modo más integral, dirigido a la perpetuidad de sus valores patrimoniales, socioculturales y representativos de la cultura de la localidad y por consiguiente de la nación.

El evaluador cultural piensa, crea y desarrolla su actividad con una planificación coherente con las necesidades de los usuarios. El evaluador cultural ejerce la profesión en calidad de experto en las metodologías y fundamentos teóricos y normativos necesarios y en virtud del conocimiento del ámbito cultural y artístico. Se esfuerza por alcanzar la máxima calidad en la gestión. Buena parte de las competencias profesionales del evaluador cultural pueden adquirirse con formación, si bien hay un conjunto de competencias que tienen que ver con los conocimientos culturales adquiridos, con la propia creatividad o con la práctica (García & González, 2009).

Se habla de gestión cultural de calidad en relación con los factores que intervienen en los resultados obtenidos. Entre estos factores se encuentran, según criterios de la Asociación de Profesionales de la Gestión Cultural de Catalunya (2015): La eficacia, la eficiencia, el criterio, el conocimiento, la flexibilidad. Siendo la eficacia, la capacidad de lograr el objetivo, exigiendo:

- a. Trabajar con orientación a la consecución de resultados.
- b. Trabajar para la mejora continuada y el desarrollo de los proyectos.
- c. Tener una actitud cooperante con el equipo de trabajo y los socios del proyecto.

Mientras la eficiencia, es la relación equilibrada entre los resultados obtenidos y los recursos empleados. En este sentido es importante:

- a. Establecer un equilibrio con las condiciones económicas, sociales, territoriales y técnicas.
- b. Buscar la calidad del proceso.
- c. Contribuir a mejorar la organización y el funcionamiento de las instituciones y organizaciones culturales.
- d. Construir equipos suficientes, completos y estables.
- e. Velar por la sostenibilidad de los proyectos sin emplear recursos innecesariamente.
- f. Trabajar aplicando criterios de flexibilidad, creatividad e innovación.

Por su parte el criterio, es la capacidad de juicio para discernir las cualidades del proyecto y de aportar valor a las programaciones y propuestas, ya sea con las aportaciones propias o con los criterios de terceros (otros programadores o el público mismo). También hay que aportar criterio en la toma de decisiones en temas de gestión y a la hora de atender el acabado de los productos culturales. El criterio tiene que ver con la pericia y el conocimiento y se adquiere a partir de una formación rigurosa y una práctica continuada, profundizada y contrastada en la materia que nos ocupa.

El conocimiento, se concibe como el trabajo con la creación artística, lo que exige que los gestores culturales tengan el nivel de conocimientos necesario para valorar el trabajo creativo e interpretarlo de una forma apropiada. También es necesario detectar el talento y saber gestionarlo y desarrollar a partir de unos códigos compartidos que faciliten el diálogo entre el artista y el gestor. Hay que acercarse al trabajo creativo con el conocimiento suficiente que permita cuidar los detalles y matices que el hecho artístico comporta y atender las necesidades específicas de los creadores.

La flexibilidad entonces, se vincula a procesos creativos o productivos muy dinámicos y con procedimientos de entrega al público o usuarios directos a menudo en un corto plazo de tiempo, a veces consistentes incluso en muestras efímeras. Se observa también, en la gestión cultural más administrativa (resolución de contratos, presupuestos, informes, normativas de uso, etc.), que es necesaria una gran capacidad de adaptación y de comprensión de los casos y los contextos. El evaluador cultural debe tener la capacidad de dar una respuesta rápida a las exigencias del contexto dinámico en el que se mueve, aportando y desarrollando su capacidad emprendedora, de iniciativa, de visión interdisciplinaria, de adaptación y de trabajo colectivo en equipo, en colaboración o en red.

Este proceso evaluativo se realiza en función de los públicos o usuarios directos e indirectos, teniendo en cuenta la proyección estratégica a corto, mediano y largo plazo.

Comas, et al. (2021), resaltan que el alineamiento estratégico es un proceso continuo que gestiona los factores de coordinación, posibilita a la alta dirección establecer y fortalecer relaciones de cooperación entre los recursos, capacidades, procesos e implicados en la estrategia, para lograr efectos sinérgicos que permitan alcanzar un valor agregado en la organización.

Pudiendo sistematizarse el proceso como factor clave en la evaluación, según García (2020), al sistematizar, no solo se pone atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución, sino también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos. Se crea así un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas, por tanto, necesarias para la toma de decisiones.

Es por consiguiente tan importante propiciar la evaluación de los procesos culturales, contribuyendo así a su calidad, en lo que la educación superior es clave.

La educación superior propicia la formación necesaria para estos evaluadores, los provee de herramientas, técnicas y métodos para la evolución; les brinda la posibilidad de su capacitación, de su entrenamiento y por consiguiente de aspectos que inciden directa e indirectamente en su desempeño.

Sin embargo, es preciso acotar que también la educación superior se nutre de estos procesos y de sus evaluadores y ejecutores, propiciándose una relación enriquecedora para ambos y que implica retos.

Entre los retos más significativos para la educación superior en función de los procesos culturales pudieran encontrarse, entre otros:

- La inserción en los procesos culturales y la vinculación con las comunidades.
- La vinculación directa e indirecta con implicados en los procesos culturales.
- La percepción de los procesos culturales desde los ámbitos educativos, sociales, ambientales, entre otros.
- La evaluación de impactos de los procesos culturales y su inclusión desde la extensión universitaria.
- La evaluación de procesos culturales entonces, constituye un reto tanto para el sector cultural como para la educación superior, siendo ambos gestores de este proceso y de algún modo también beneficiarios del mismo. Contribuir a una evaluación coherente, responsable y de calidad, incide en el compromiso ético para con ellos

CONCLUSIONES

Se reconoce la importancia de evaluar los procesos culturales y por consiguientes se hace necesario proyectar acciones evaluativas para garantizar su calidad.

La evaluación de los procesos culturales está mediada socialmente por la cultura y se concibe con la finalidad de perfeccionarlo e incidir positivamente en su gestión.

Se establecen las competencias necesarias para los evaluadores de los procesos culturales, así como los retos fundamentales que afronta la educación superior en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Profesionales de la Gestión Cultural de Catalunya. (2015). *Guía de buenas prácticas de la gestión cultural*. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/56/Gu%C3%ADa_de_buenas_pr%C3%A1cticas_de_la_gesti%C3%B3n_cultural.pdf
- Carrasco, S. (2011). *Cómo evaluar intervenciones de Cultura y Desarrollo II: Una propuesta de sistemas de indicadores*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Colás, P., Rodríguez, M., & Jiménez, R. (2005). Evaluación de e-learning. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2).
- Colectivo de autores. (2016). *Materiales docentes del Diplomado en Administración pública*. Escuela Superior de Cuadros del Estado y el Gobierno

- Comas Rodríguez, R., Rivera Segura, G. N., Izquierdo Morán, A. M., & Acurio Armas, J. A. (2021). El alineamiento estratégico y su incidencia en el control de gestión en las organizaciones. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(S1), 424-432.
- Cuba. Oficina Nacional de Normalización. (2008). *Norma Cubana. NC-ISO 9000:2008*. ONN.
- Fernández, R. H. (2018). *Estrategia para la evaluación de la calidad de las charangas de Bejucal desde la gestión patrimonial*. (Tesis de Maestría). Universidad Agraria de la Habana.
- Fiallos, B. (2018). Cómo evaluar la cultura. Algunas experiencias en evaluación cultural. *Revista Universidad de La Habana*, 285, 213-222.
- García, M. (2020). Sistematización, una práctica necesaria. *Revista Diálogos e Perspectivas Interventivas*, 1, 1-13.
- García, M., & González, B.A. (2009). La formación de habilidades investigativas en los promotores del desarrollo local, una necesidad para su desarrollo competente. (Ponencia). *I Encuentro de Pedagogía social*. Universidad de Pinar del Río, Cuba.
- González Domínguez, N. Y., Carnero Sánchez, M. & Navarrete Pita, Y. (2021). Lúdica y situación social del desarrollo. Una nueva mirada a la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 29-37. _
- González, M. (2010). *Gestión de procesos directivos. Materiales de estudio de la Maestría en Dirección de Empresas*. Universidad de Pinar del Río.
- Lazo, Y., García, M., & Rojas, A. (2020). La comunicación como factor clave en el espíritu emprendedor del contexto universitario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(3).
- Linnan, L., & Steckler, A. (2002). *Process Evaluation for Public Health Interventions and Research*. Jossey-Bass/Wiley.
- Pupo Kairuz, A. R., Castro Núñez, W. E., & Coronel Piloso, J. E. (2021). La formación continua de docentes en la educación superior. *Revista Conrado*, 17(80), 55-60.
- Valenzuela, J. R, Ramírez, M. S, & Alfaro, J. A. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes. *Revista Perfiles Educativos*, 33(131).

18

FACTORES DE PERSONALIDAD EN JÓVENES MEXICANOS Y SU RELACIÓN CON DILEMAS ÉTICOS SOBRE COVID-19

PERSONALITY FACTORS IN YOUNG MEXICANS AND THEIR RELATIONSHIP WITH ETHICAL DILEMMAS ABOUT COVID-19

Andrómeda Valencia Ortiz¹

E-mail: andromeda_valencia@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9664-1993>

Rubén García Cruz¹

E-mail: rgarcia@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7348-8113>

Mauricio Consuelos Barrios¹

E-mail: co231813@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0951-3753>

Luis Vicente Rueda León¹

E-mail: ru249684@uaeh.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4750-5423>

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Valencia Ortiz, A., García Cruz, R., Consuelos Barrios, M., & Rueda León, L. V. (2022). Factores de personalidad en jóvenes mexicanos y su relación con dilemas éticos sobre COVID-19. *Revista Conrado*, 18(84), 162-171.

RESUMEN

Los retos sanitarios que la sociedad enfrenta a partir de la llegada del COVID-19, ponen de manifiesto la importancia de tomar decisiones que puede resultar en un dilema moral cuando se trata de tomar acciones que beneficien tanto a la persona como al entorno. El objetivo de este estudio fue describir los rasgos de personalidad y el nivel de desarrollo moral a partir de dilemas en situaciones de pandemia por COVID-19. Es un estudio descriptivo no experimental con alcance correlacional. Participaron 1043 adultos (791 mujeres, 114 hombres, y 138 no especificaron), con edades de 18 a 30 años. Se desarrolló la Escala de Valoración de Dilemas Morales y Covid-19 (EVaDiM-Covid-19) la cual se aplicó de manera digital junto con el Inventario de los Cinco Grandes, mismos que fueron compartidos a través de redes sociales. Los resultados muestran que la población se encuentra principalmente en los estadios convencional y posconvencional, teniendo los factores de personalidad con puntuaciones promedio lo que les permiten regularse y adaptarse de forma positiva. Sin embargo, llama la atención que el grupo de personas que se encuentra en la etapa preconvencional muestra rasgos de personalidad de mayor dificultad en la regulación emocional.

Palabras clave:

Desarrollo moral, rasgos de personalidad, dilemas, COVID-19.

ABSTRACT

Health challenges that society faces since the arrival of COVID-19 highlight the importance of making decisions that can result in a moral dilemma when it comes to taking actions that benefit both the person and the environment. The objective of this study was to describe personality traits and the level of moral development from dilemmas in situations of the COVID-19 pandemic. It is a non-experimental descriptive study with a correlational scope. A total of 1,043 adults (791 women, 114 men, and 138 unspecified), aged 18 to 30 years, participated. The Moral Dilemmas and Covid-19 Assessment Scale (EVaDiM-Covid-19) was developed and applied digitally together with the Big Five Inventory, which were shared through social networks. The results show that the population is mainly in the conventional and postconventional stages, having personality factors with average scores, which allow them to regulate and adapt in a positive way. However, it is noteworthy that the group of people in the preconvencional stage shows personality traits with greater difficulty in emotional regulation.

Keywords:

Moral development, personality traits, dilemmas, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

Las personas enfrentan desafíos cotidianos utilizando estrategias de afrontamiento generadas desde las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales en lo individual, estas diferencias hacen que algunos autores señalan la importancia de considerar el papel que tiene la **personalidad** ante las situaciones difíciles que implica procesos de educación en la regulación del comportamiento. Para Caballo (2004), la personalidad se refiere al conjunto de factores temperamentales que se encuentran establecidos por las características biológicas (genéticas e innatas) y aquellas características, que son el resultado de la interacción del individuo con su ambiente. De esta manera la personalidad se compone entonces del temperamento que constituye la dimensión biológica y el carácter que se refiere a los aspectos psicosociales aprendidos.

Los estudios de personalidad comenzaron en las ciencias del comportamiento en la década de los años 30. En este período y hasta los setenta se plantearon grandes teorías de personalidad que transitan desde los enfoques clínicos a los psicosociales que aún perduran en el ámbito de la evaluación y la intervención psicológica. Entre las más destacadas se encuentran los generados por Eysenck (1952), denominados enfoques multifactoriales, los cuales han respaldado las bases teóricas y metodológicas para la medición de cinco factores de personalidad, utilizados con frecuencia en el campo de la psicología aplicada (Schmidt, et al., 2010).

En este sentido la teoría actual de los Cinco Factores de la Personalidad está sustentada en evidencia empírica y se caracteriza por ser una teoría que incluye los aspectos que típicamente fueron estudiados como componentes de la personalidad, es decir los rasgos, las conductas, los constructos sociales-cognitivos y sus interacciones. En esta teoría, los rasgos de personalidad pueden entenderse como la tendencia estable en la forma en que una persona piensa, siente y actúa.

Desde la teoría de los Cinco Factores de personalidad los rasgos están vinculados con las Tendencias Básicas que tienen sus raíces en los componentes biológicos y que precisamente por su origen son resistentes a la influencia del entorno o del ambiente. Esas tendencias básicas fueron identificadas como: 1) **Neuroticismo** (actualmente también identificado como regulación emocional): caracterizado por una facilidad por las respuestas emocionales negativas intensas e impulsivas que generan mayor malestar psicológico, 2) **Extraversión**: hacer referencia al interés por participar en actividades sociales, con una visión optimista de la situación y el futuro y por lo tanto con

una mayor propensión a experimentar alegría y emociones positivas, 3) **Apertura a la Experiencia**: se caracteriza por la presencia de curiosidad, capacidad para adaptarse a nuevas ideas y con adecuada expresividad emocional, 4) **Afabilidad**: relacionado con la capacidad para mostrar empatía, compasión y amabilidad hacia otros, y 5) **Escrupulosidad** (también conocido como responsabilidad): se describe como el grado de organización, y compromiso que le permiten a una persona plantear y cumplir objetivos personales. Así, los rasgos interactúan modelando las estructuras psicológicas que guían la conducta de un individuo, identificando en cada persona ciertas "características de adaptación" que se refieren a los hábitos, valores, planes, habilidades, esquemas y relaciones que le permiten al individuo responder ante las demandas del ambiente.

El modelo de los cinco ha sido un marco de referencia para la búsqueda de relaciones entre los factores de personalidad y procesos de salud, donde se identifica que bajos niveles de Amabilidad están asociados con dichas problemáticas, por el contrario, niveles altos de la misma dimensión se correlacionan con contextos sociales reductores del estrés y favorecedores de procesos saludables, sucede de igual forma con el factor Responsabilidad. En específico los individuos con niveles altos de Neuroticismo experimentan más sensaciones de dolor y comunican de forma aumentada sintomatologías de malestar.

Por otra parte, en la triada relacional Responsabilidad, Extraversión y Apertura son generadoras de optimismo, competitividad, autoeficacia y estrategias de afrontamiento a los problemas cotidianos. Se ha comprobado que las dimensiones Extraversión, Neuroticismo, Amabilidad y Responsabilidad son valiosas para fundamentar o explicar lo que en ocasiones tratamos de analizar con un sin número de variables reguladoras del comportamiento.

Sin embargo, aún es importante continuar con los estudios que expliquen la relación de los factores de personalidad con distintas variables, con el objetivo de identificar su universalidad, sobre todo para comprender comportamientos ante fenómenos globales como lo es la pandemia por COVID 19. En este sentido, entender la función reguladora de la personalidad desde la concepción ética (Kierkegaard, 1844/1962) contribuye a esclarecer ante esta problemática la relación dual entre el bien y mal que se vive en condiciones difíciles durante eventos como una pandemia.

Así mismo se considera mantener y aumentar la atención en el grupo de población juvenil sobre el de adultos para seguir generando conocimiento sobre la transición y establecimiento de la personalidad, así como de la relación

con el desarrollo moral y ético del individuo en sociedad y su toma de decisiones. Por su parte, Domínguez García (2003), afirma que en los jóvenes existe un incremento del desarrollo de la esfera afectivo-motivacional y la esfera cognitiva. Así, la juventud es considerada una etapa donde se visualizan y consolidan proyectos de vida, se inicia una búsqueda más rigurosa de la pareja que en muchas ocasiones se prolonga y también se da la selección de la carrera profesional y el inicio de la vida laboral.

El joven empieza a mostrar una gran congruencia en aspectos éticos y morales que rigen su conducta para finalmente construir su propia concepción del mundo que se consolidará en la vida adulta. Debido a estas características es muy consciente de las situaciones sociales y de hecho tiende a hacerse responsable, ante estas características se implican en la resolución de problemas sociales por lo que pueden llegar a entrar en conflicto con sus aspectos éticos.

Distintos estudios señalan que debemos considerar que la juventud es también un producto social e histórico, generado desde las relaciones de poder y moldeado por los acontecimientos que les toca vivir en su contexto socio-cultural determinado. En México, algunos de los factores más relevantes que modelan a la juventud son la oferta y demanda laboral, mismas que están asociadas a la clase laboral, el nivel educativo, el género y las características del hogar de procedencia. Así los jóvenes con mayores oportunidades son los que provienen de las clases altas, en cambio los que vienen de clases medias o bajas enfrentan condiciones de precariedad e inseguridad.

Existen condiciones de vulnerabilidad que limitan la posibilidad de un futuro promisorio. Este contexto se traduce en que los valores en esta etapa del desarrollo se presenten con una fuerte tendencia individualista, con mayor sentido de independencia, soledad e inseguridad existencial, un marcado deseo de cambio, una actitud crítica hacia la familia y otras instituciones, que se refleja en las respuestas actuales de grupos minoritarios que, al adquirir esta conciencia de ser excluidos, trabajan por levantar su voz (Hartup & Van Lieshout, 1995; Meisel, et al., 2021).

En el campo de la salud también existen desafíos propios de esta etapa del desarrollo, como son las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos adolescentes o no deseados, las adicciones, la obesidad y afecciones emocionales como la depresión y ansiedad (Shamah-Levy, et al., 2020).

Así, ante este panorama la sociedad y en particular los jóvenes deben de enfrentar los retos que representa una crisis sanitaria mundial en cada uno de sus contextos. Es bajo esta descripción que se reconoce como el individuo

asimila y elige qué tanto sus necesidades individuales o bien, de pertenencia con su contexto le influyen en la toma de decisiones, siendo que ahora cada acción puede ser tomada bajo principios propios que pueden ir más allá de lo que el entorno le pueda exigir.

A partir de finales del 2019, de manera global la humanidad enfrentó la pandemia que generó el virus SARS-COV2, proliferando la enfermedad conocida como COVID-19, que provocó millones de muertes a nivel mundial y cambios en la interacción personal. Durante el primer y segundo año de la pandemia, destacan los largos periodos de aislamiento social, convocados por las autoridades sanitarias, en espera de desarrollar y autorizar una vacuna, así como el desabasto de oxígeno, saturación de hospitales, incertidumbre y miedo. Para después dar lugar al periodo de vacunación universal que en cada región del mundo se vivió de forma diferente debido al acceso a las vacunas, sus planes de distribución y logística local.

Es importante mantener en el foco de la atención académica las consecuencias en la salud mental que se han tenido a lo largo de esta pandemia, en la cual el estrés generado por un enemigo que no se identifica con facilidad mantiene al individuo en un estado de alerta constante lo cual puede manifestarse en síntomas como enojo irracional, impulsividad, pérdida de apetito, fatiga, insomnio, irritabilidad, problemas de atención, consumos de sustancias, entre otras, lo que favorece la aparición de alteraciones emocionales como ataques de pánico o desórdenes somáticos. Se ha hipotetizado que los grupos de entre 18 a 34 años puedan ser los que están padeciendo mayormente este proceso de pandemia, sin embargo, falta más información.

Se han encontrado estudios que directamente asocian rasgos de la personalidad con actitudes y comportamientos hacia la pandemia de COVID-19. Por ejemplo, Aschwanden, et al. (2020), reportaron que un mayor neuroticismo se relaciona con más preocupaciones y estimaciones de una duración mayor de la pandemia. Mayor extraversión se relaciona con estimaciones de menor duración y una mayor escrupulosidad se asoció con más actitudes de precaución.

En otro estudio por Carvalho, et al. (2020), observaron que mayor extroversión se asoció con menores actitudes de distanciamiento social, así mismo altos puntajes de escrupulosidad se asociaron con mayores actitudes de distanciamiento social y lavado de manos. Asimismo, en otro estudio de Shinya, et al. (2021), identificaron una relación positiva entre los rasgos de extraversión, neuroticismo y apertura con el comportamiento de acumulación

compulsiva. Como se puede observar, la presencia de la enfermedad y la preocupación por padecerla despierta en el organismo un estado de alerta, que propicia condiciones emocionales cognitivas y conductuales para hacerle frente, sin embargo, el sujeto al verse superado puede generar que estas condiciones se alteren optando por un estilo de afrontamiento poco adaptativo y más bien promoviendo una susceptibilidad a enfermar (Morales-Chainé, 2021). Se ha encontrado que el Trastorno por Estrés Post Traumático (TEPT) y el Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC) han aumentado su prevalencia a razón de la pandemia.

El uso de los Cinco Factores de la Personalidad ya ha ido generando conocimiento predictivo sobre el comportamiento saludable a razón de la pandemia de COVID-19, sin embargo se considera que aún falta establecer un mayor reconocimiento de cómo los factores de la personalidad influyen en el estado de la salud mental de las personas, tanto como protectores o vulneraciones, por ejemplo en un estudio realizado por Mourelatos (2021), relaciona los Cinco Factores de personalidad con alteraciones en el estado de ánimo como ansiedad, depresión y sentimientos de soledad en 419 estudiantes escolarizados de edades entre 12 y 18 años, se encontró que el rasgo de extraversión muestra una relación positiva con la sintomatología ansiosa y una relación negativa con la sintomatología depresiva, asimismo los rasgos de neuroticismo y apertura presentan una relación negativa con la sintomatología ansiosa y una relación positiva con la sintomatología depresiva.

En otro estudio realizado por Gori, et al. (2021), que se llevó a cabo con 557 sujetos de población general, se encontró que los rasgos de afabilidad y escrupulosidad podrían ayudar a generar un afrontamiento más adecuado ante contextos adversos como la pandemia de COVID-19, tanto durante y después de la misma, así también se encontró que el rasgo de neuroticismo se puede asociar a esta carencia en el adecuado afrontamiento y provocar una susceptibilidad a sintomatología de estrés post traumático.

Las elecciones que las personas hacen van cambiando con el tiempo y sus propios procesos de aprendizaje y desarrollo. En particular, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg que postula etapas y estadios en los que la persona va adquiriendo principios y valores universales que favorecen la regulación de su comportamiento, constituye un referente para entender el papel del desarrollo moral y la toma de decisiones.

Así, las decisiones con carga moral están presentes cuando los individuos enfrentan retos en salud que

comprometen su vida y la de su familia, incluso presentándose como dilemas morales. De esta manera, el uso de los dilemas morales sigue vigente en campos prácticos de enseñanza e incluso para la deliberación clínica en escenarios como la neurocirugía, la psiquiatría y la psicología (Hernández, et al., 2020).

Este proceso de decisión moral ha llamado la atención de autores como Bollich, et al. (2016), quienes realizaron un estudio longitudinal de cuatro años en estudiantes universitarios, en el cual se median rasgos de la personalidad como afabilidad y escrupulosidad y el desarrollo de toma de decisiones en esta etapa del desarrollo humano. Los resultados muestran cambios tanto en el desarrollo de toma de decisiones y los rasgos de personalidad, sin embargo, no se muestra una relación clara entre ellos. Asimismo, se encontró una tendencia hacia apoyar al amigo o compañero sobre el cumplir las expectativas de la sociedad.

La moralidad en relación con la personalidad en desarrollo es otra variable que puede ayudar a comprender el comportamiento de los individuos en diferentes contextos y momentos de su vida, ya que incluso la propia personalidad podría predecir la identidad moral, la cual se representa en las emociones morales, las cogniciones morales y la conducta moral que a su vez se reflejan en las acciones hacia el beneficio propio y el interés por los demás. Se ha encontrado que los rasgos de afabilidad, extraversión, apertura y escrupulosidad se asocian positivamente con actitudes prosociales, mientras que el rasgo de neuroticismo se asocia de forma negativa esto a nivel de relaciones en el mundo exterior e incluso en las interacciones online (Leng et al., 2020).

Asimismo, Everett y colaboradores (2020) llevaron a cabo un estudio sobre contenido moral y su posible relación con el comportamiento ante las medidas de prevención para el esparcimiento del COVID-19, los resultados arrojan una posible influencia del contenido moral sobre este tipo de comportamientos, sin embargo, se sugiere mayor investigación al respecto y diversificar la población a otros contextos.

Por otro lado Ståhl & Turner (2021), realizaron un estudio para esbozar el perfil de personalidad de quienes toman las decisiones con base en la racionalidad, es decir teniendo en cuenta la evidencia al respecto de algo, pero además, tomaron en cuenta el valor moral que le daban a la racionalidad, esto implicaría que el grupo de personas que le da un valor moral a la toma de decisiones con base en evidencia, puede presentar actitudes de juicio moral más severos hacia quienes toman decisiones sin un fundamento lógico suficiente.

Estas actitudes y valores altamente morales se sustentan en una creencia de objetividad y universalidad aplicable a todos los contextos, de ahí que este tipo de personas sean tan tajantes e intolerantes hacia quienes no compartan esta visión. El estudio arrojó que el perfil de personalidad muestra asociaciones positivas entre la racionalidad moral y el rasgo de apertura a la experiencia, así como una relación negativa con el rasgo de afabilidad.

Por lo tanto, a medida que nos vinculamos con temas como la muerte, el contagio, el aislamiento, la incertidumbre, entre otros elementos que se matizan de forma interrelacionar en la vida cotidiana individual y familiar durante el tiempo de pandemia, resulta relevante analizar a partir de la presentación de dilemas morales relacionados con el COVID-19 el nivel de desarrollo moral y factores de personalidad, como elementos que influyen en la manera en que se reacciona y se toman decisiones ante esta emergencia sanitaria.

MATERIALES Y MÉTODOS

Objetivo: Conocer los niveles de desarrollo moral, y describir la relación entre factores de personalidad en jóvenes mexicanos y los niveles de desarrollo moral a través del uso de dilemas éticos sobre COVID-19.

El tipo de estudio, descriptivo no experimental de alcance correlacional. Participaron 1043 adultos de población general, 791 fueron mujeres, 114 hombres y 138 no especificaron, con edades de entre 18 a 30 años, con una media de 22.5 años y una desviación estándar de 2.40. El muestreo fue no probabilístico por bola de nieve.

Validado para población hispano hablante por Benet-Martínez y Jonh (1998) y para población mexicana por Zamorano y colaboradores (2014). Consta de 44 reactivos que componen cinco subescalas; *Extraversión* (8 reactivos), *Afabilidad* (9 reactivos), *Responsabilidad* (9 reactivos), *Neuroticismo* (8 reactivos) y *Apertura a la Experiencia* (10 reactivos). Cada reactivo está escalado en un formato ordinal de cinco puntos que va desde *muy en desacuerdo* a *muy de acuerdo*. La puntuación total se obtiene mediante una sumatoria simple, indicando una mayor o menor presencia del atributo evaluado. La confiabilidad de las escalas BFI típicamente varía de .75 a .90 y da un promedio por encima de .80.

Se elaboró una escala de valoración conductual, que incluye un estímulo, es decir un dilema, con el objetivo de conocer la manera en que los participantes actuarían ante condiciones específicas asociadas a la pandemia por COVID-19, y que se vinculan con estadios del desarrollo moral. Para el desarrollo de los dilemas morales, los autores del estudio utilizaron la teoría del desarrollo del

razonamiento moral de Lawrence Kohlberg. Participaron en el desarrollo de los dilemas un grupo de psicólogos con conocimientos en el tema y nivel de estudios de licenciatura (n=2), maestría (n=1) y doctorado (n=2).

Este grupo elaboró, analizó y discutió la pertinencia de cada uno de los dilemas, utilizando el siguiente procedimiento: cada participante elaboró una lista de posibles dilemas considerando los estadios de desarrollo moral de Kohlberg, para la generación de un banco de dilemas relacionados con la pandemia por COVID-19. Posteriormente y de manera grupal se revisó la pertinencia en lenguaje, estructura y contenido, así como las posibles opciones de respuesta y su alusión a cada uno de los estadios de Kohlberg.

Cuando se lograba el 100% de acuerdo sobre la pertinencia del dilema y sus opciones de respuesta se iniciaba con el análisis del siguiente dilema y así hasta concluir. Se incluyeron cinco dilemas morales, cada uno con cinco respuestas en la cual cada opción refiere a un estadio del desarrollo moral, yendo de un estadio preconventional, luego al estadio convencional y finalmente a un estadio posconventional. Posteriormente, se integraron los dilemas en un formulario mediante Google Forms.

Para la calificación de la escala EVaDiM-Covid-19, una vez recolectadas las respuestas de la población evaluada se obtuvieron los baremos, lo cual permitieron establecer los puntajes de corte que corresponden a los tres estadios según las conductas específicas seleccionadas por los participantes. La puntuación final se obtiene mediante una sumatoria en la cual, un resultado igual o inferior 19 puntos, coloca al individuo en un nivel de Estadio Preconventional, una puntuación igual o superior a 20 pero igual o inferior a 23, coloca al sujeto en un nivel de Estadio Convencional, por último, una puntuación igual o superior a 24 coloca a la persona en un nivel de Estadio Posconventional.

Se llevó a cabo la preparación del EVaDiM-Covid-19, posteriormente se integró mediante *Google Forms* con el Inventario de los Cinco Grandes (*Big Five Inventory*) y el consentimiento informado para participar en el estudio. Dicho formulario fue compartido a través de redes sociales como WhatsApp, Facebook e Instagram. Se consideró un tiempo de aplicación de febrero a marzo del 2021 para obtener la muestra. Una vez terminada la aplicación se procedió a realizar la base de datos y el análisis estadístico de los mismos. Finalmente, la interpretación de los resultados obtenidos en los instrumentos utilizados. El estudio consideró en todo momento el seguir las pautas éticas establecidas en el Código ético del Psicólogo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los análisis descriptivos muestran que se contó con una participación de 1043 hombres y mujeres, donde el 75.8% fueron mujeres. Las edades comprendieron de los 18 a los 30 años, con una media de 22.5 años y una desviación estándar de 2.40. El 74.5% de la población se encontraban solteros y el 57.7% contaban con licenciatura como nivel máximo de estudios. Se tuvo participación de todas las entidades federativas de la República Mexicana, la mayoría de participantes de Hidalgo (19.4%), Ciudad de México (14.3%), y el Estado de México (13.7%).

Los resultados descriptivos muestran que en todas las subescalas del Inventario de Factores de Personalidad, la mayor parte de la población obtuvo un puntaje promedio o esperable como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Medias obtenidas en las subescalas del Inventario Cinco Factores de la Personalidad.

Subescala	Media	Desviación estándar	Descripción conductual
Extraversión	24.10	6.378	Personas que se muestran cómodas en sus relaciones interpersonales
Afabilidad	32.19	4.960	Personas que se muestran amables, cálidas, confiables y cooperativos en sus relaciones interpersonales
Responsabilidad	29.86	5.403	Personas que controlan impulsos, con un comportamiento social aceptable que planean y estructuran metas.
Neuroticismo (Regulación emocional)	26.43	5.914	Personas que muestran capacidad emocional regulatoria ante situaciones de estrés.
Apertura a la Experiencia	37.21	6.421	Personas que son capaces de profundizar en distintos temas, con flexibilidad cognitiva y se muestran creativos.

Respecto al resultado obtenido con la EVaDiM-Covid-19 la población obtuvo una media de 22.05 en puntuación total, lo cual implica que la mayoría se encuentra en un nivel de estadio convencional en el desarrollo moral de Kolberg, seguido del estadio posconvencional y el porcentaje más bajo en el estadio preconvencional (Tabla 2).

Tabla 2. Porcentaje de participantes según el nivel de estadio del desarrollo moral en general y por subescala del Inventario de 5 factores de la Personalidad.

Nivel de Estadio Moral			
	Estadio preconvencional	Estadio convencional	Estadio posconvencional
Participantes por nivel de estadio moral	12.17%	54.45%	33.36%

Al observar la distribución de respuestas por nivel de estadio moral y nivel en cada subescala de rasgos de personalidad se observa que la mayor parte de los porcentajes se del nivel preconvencional se encuentra entre los niveles bajos y promedio (a excepción de neuroticismo que está en alto), mientras que para los niveles convencional y posconvencional los porcentajes se encuentran ubicados en niveles promedio en todos los rasgos excepto para el rasgo de neuroticismo (regulación emocional) y el nivel de estadio convencional en el que se encuentran en nivel alto (Tablas 3, 4, 5, 6 y 7).

Tabla 3. Porcentaje de participantes según el nivel de estadio del desarrollo moral y la subescala de extraversión.

Preconvencional		Nivel del Estadio Moral		
		Convencional	Posconvencional	
Nivel de Extraversión	Bajo	2.78	14.29	6.81
	Promedio bajo	1.53	5.75	4.51
	Promedio	3.93	15.53	9.97
	Promedio alto	1.05	6.42	2.49
	Alto	2.88	12.46	9.59

Tabla 4. Porcentaje de participantes según el nivel de estadio del desarrollo moral y la subescala de afabilidad.

		Nivel del Estadio Moral		
		Preconvencional	Convencional	Posconvencional
Nivel de Afabilidad	Bajo	4.12	13.33	5.85
	Promedio bajo	1.34	7.67	2.88
	Promedio	3.36	15.34	11.03
	Promedio alto	1.82	9.11	4.22
	Alto	1.53	9.01	9.40

Tabla 5. Porcentaje de participantes según el nivel de estadio del desarrollo moral y la subescala de escrupulosidad.

		Nivel del Estadio Moral		
		Preconvencional	Convencional	Posconvencional
Nivel de Escrupulosidad	Bajo	4.03	15.92	8.05
	Promedio bajo	2.01	6.33	2.88
	Promedio	3.36	16.49	9.97
	Promedio alto	0.96	5.47	3.26
	Alto	1.82	10.26	9.20

Tabla 6. Porcentaje de participantes según el nivel de estadio del desarrollo moral y la subescala de neuroticismo (regulación emocional).

		Nivel del Estadio Moral		
		Preconvencional	Convencional	Posconvencional
Nivel de Neuroticismo (Regulación emocional)	Bajo	2.01	7.38	7.38
	Promedio bajo	1.34	4.89	3.36
	Promedio	3.93	17.16	10.16
	Promedio alto	0.96	6.14	4.03
	Alto	3.93	18.89	8.44

Tabla 7. Porcentaje de participantes según el nivel de estadio del desarrollo moral y la subescala de apertura a la experiencia.

		Nivel del Estadio Moral		
		Preconvencional	Convencional	Posconvencional
Nivel de Apertura a la Experiencia	Bajo	4.60	13.42	6.33
	Promedio bajo	0.77	4.03	1.82
	Promedio	3.55	15.92	11.22
	Promedio alto	0.96	6.33	3.84
	Alto	2.30	14.77	10.16

Se encontraron asociaciones positivas y débiles, pero estadísticamente significativas entre el nivel de estadio moral y las subescalas de personalidad de Afabilidad, Responsabilidad y Apertura a la Experiencia. Las únicas escalas que no mostraron relaciones estadísticamente significativas fueron las de Extraversión y Neuroticismo (Tabla 8).

Tabla 8. Correlaciones entre Desarrollo Moral y Subescalas del Inventario de Personalidad.

Subescalas Inventario Cinco Factores de la Personalidad						
		Extra- versión	Afabili- dad	Res- ponsa- bilidad	Neu- roti- cismo	Apertu- ra a la Expe- riencia
Nivel de Estadio moral	Correlación de Pearson	.033	.154**	.107**	-.038	.134**
	Sig. (bilateral)	.284	.000	.001	.216	.000

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

Para determinar si existían diferencias entre los niveles de estadio moral en relación con las subescalas del inventario cinco factores de la personalidad se llevó a cabo un análisis ANOVA de un factor para determinar dichas diferencias. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos ($F = .717$, $gl = 2$, $p = .000$) en la subescala de **Afabilidad**, en la subescala de **Escrupulosidad** ($F = 8.164$, $gl = 2$, $p = .000$), y en la escala **Neuroticismo (regulación emocional)** ($F = 5.548$, $gl = 2$, $p = .000$), y en la subescala de **Apertura a la Experiencia** ($F = 10.509$, $gl = 2$, $p = .000$) como se puede ver en la Tabla 9. Se destaca que al hacer el análisis pos-hoc con la prueba de Tukey se observa que en las subescalas es el grupo del nivel posconvencional el que presenta diferencias.

Tabla 9. Diferencias entre grupos por nivel de desarrollo moral y las subescalas del inventario cinco factores de la personalidad.

Subescalas	F	gl	p
Extraversión	.717	2	.489
Afabilidad	11.045	2	.000
Responsabilidad	8.164	2	.000
Neuroticismo	5.548	2	.000
Apertura de la Experiencia	10.509	2	.000

CONCLUSIONES

Uno de los grandes desafíos que se tienen en contexto de pandemia, es tratar de comprender el comportamiento

a partir de las características socioculturales de una comunidad, sin perder de vista la expresión individual de la persona. En particular, las sociedades latinoamericanas, parecen tener una forma de actuación más comunitaria y menos individualista ante los retos sanitarios que se han enfrentado durante la pandemia, quizá por el contexto de carencias económicas, de limitación a los servicios de salud, o bien por su propio desarrollo moral que lo lleva a visualizar el bien común sobre el bien individual.

Así, en México se identifica una ideología basada en la cultura y costumbres, marcada por un deber moral hacia los contagiados o fallecidos durante este período, y cuyas conductas asociadas se han tenido que adaptar a las circunstancias, en especial por la presencia de medidas restrictivas, y repercutiendo a nivel emocional, cognitivo y conductual.

Los cinco grandes factores de la personalidad (McCrae & Costa, 2008), se visualizan en diversas investigaciones como recursos regulatorios de la persona, que poco a poco se van integrando en el desarrollo moral, mediado en su proceso por aprendizajes y experiencias que le brindan los diferentes contextos (familia, pareja, escuela y vida laboral) y por su propia actuación al discernir entre lo individual, lo comunitario o social ante esta situación sanitaria.

En especial, a razón de la pandemia de COVID-19, el uso de los recursos teóricos y metodológicos de los Cinco Factores de la Personalidad generó conocimiento que puede emplearse de manera predictiva sobre el comportamiento saludable, como afirma Mourelatos (2021), por tanto, se hace necesario establecer un mayor reconocimiento de cómo los factores de personalidad pueden vincularse con el desarrollo moral y la toma de decisiones, favoreciendo o afectando la salud de las personas.

Este tipo de planteamiento nos permite profundizar e impulsar el desarrollo de recursos que se puedan emplear para la prevención de la enfermedad y las intervenciones sustentadas en la teoría penta factorial y tener una mejor comprensión sobre el por qué se presentan comportamientos de rechazo o aceptación como los vistos durante el primer año de la pandemia. Por ejemplo, en México, al igual que en otros lugares del mundo, se presentaron casos de miedo o rechazo al personal sanitario, que asistía en los centros de salud o en los hospitales, así como a los infectados por el virus, mostrando un bajo nivel de desarrollo moral; también se identificaron una gran cantidad de conductas prosociales, altruistas y en beneficio de familiares, vecinos, amigos o personal de salud.

Los resultados observados a partir de estudiar a una muestra de jóvenes permiten hacer inferencias sobre

el papel que ha tenido el desarrollo de la personalidad en el propio proceso del razonamiento moral y la toma de decisiones ante situaciones difíciles. Se parte del supuesto de que la personalidad en su desarrollo ontogénico constituye una realidad psicológica construida como sistema que integra contenidos éticos que operan con el razonamiento moral ante las crisis, y que emplea recursos como el autocontrol y sacrificio, que van más allá de niveles convencionales en las formas regulatorias del comportamiento. El individuo es capaz de darse cuenta de los límites impuestos por las normas morales, usando los recursos regulatorios que están asociados a la educación de su personalidad y las tendencias socioculturales que han matizado el desarrollo de la misma (Vidal-Abarca, et al., 2021).

A partir de los datos de la población estudiada, el 12.7% se encuentran en la etapa preconvencional (nivel primario, basado en castigo y obediencia), esto significa que en este grupo existe un predominio de la moralidad heterónoma centrado en el individualismo con fines instrumentales relativistas, sus razones están centradas en ceder la responsabilidad de protección y sanidad a poderes superiores o autoridades que establecen ley y orden, para de esta forma garantizar el bienestar individual y familiar, no como un recurso regulatorio proveniente del individuo para el bien individual y común.

Las personas ubicadas en esta etapa primaria, tratan normas y estereotipos provenientes de un control externo, pero con poca conciencia social. Entre sus principales rasgos de personalidad se encuentran los niveles altos de neuroticismo (regulación emocional), en donde la preocupación, ansiedad y niveles emocionales altos serán respuestas constantes ante los desafíos.

Por otra parte, el 54,45 % de los jóvenes estudiados se encuentran ubicados en la etapa convencional, tienen elevadas expectativas personales asociadas con la familia, el grupo o país basados en el fundamento que la enfermedad se evita y la salud mejora si se cumplen las reglas y normas impuestas por la ley y el orden. Es determinante para esta población la necesidad de ser vistos como personas que protegen (ponerse en el lugar de otro y de los demás), se protegen (mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud), reconocen lo justo y necesario que se debe hacer para ayudar a los demás, consideran que, si te pones en el lugar del otro, por obligación ese otro debe portarse bien. Esta es una forma indirecta influenciada por la ley y el orden por lo tanto necesitan exigencias externas para mantener la conducta saludable, dictaminadas por fuerzas externas como recurso para contribuir a la sociedad. Para este

grupo se observa en general que sus rasgos de personalidad se encuentran en niveles promedio por lo que pueden gestionar sus características de manera adaptativa.

También se observa que el 33,36% de los jóvenes estudiados se encuentran en la etapa posconvencional, y por lo tanto ante esta problemática sanitaria presentan un funcionamiento consciente, volitivo y autónomo, basado en principios y valores morales que son independientes a los planteados por la autoridad, se identifican con la necesidad de recursos autorregulados de manera consciente que va desde sus derechos como seres humanos y el contrato social que toma en cuenta la perspectiva moral y jurídica.

Plantean la necesidad de respeto al pacto social para contribuir a la mejora que incluya el respeto a la diferencia y reconocen la necesidad de vida y libertad con responsabilidad. Este momento de desarrollo moral busca una perspectiva moral basada en principios éticos universales de la que derivan acuerdos sociales. Este grupo presenta niveles promedio en todos sus rasgos de personalidad, por lo que se muestran como un grupo que puede regularse de manera positiva.

Aún es importante analizar otras variables como la ideología y su mediación en el comportamiento individual y social frente a este periodo de crisis sanitaria. Por ejemplo, en países como Estados Unidos la ideología política marcó varias pautas relacionadas con las actitudes hacia el COVID-19, así como la confianza en las instituciones (Qian & Yahara, 2020) o la actitud de la población ante la vacunación en diferentes regiones (Maqbool, 2021).

Finalmente, es importante reconocer que las crisis sanitarias como la que se vive con la pandemia por COVID-19, pueden ser un escenario en que las personas tengan que enfrentarse ante distintos dilemas o decisiones que pongan al límite sus recursos psicológicos. Entender cómo se dan estos procesos puede ayudar a prepararnos mejor ante estos desafíos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aschwanden, D., Strickhouser, J. E., Sesker, A. A., Lee, J. H., Luchetti, M., Stephan, Y., Sutin, A. R., & Terracciano, A. (2021). Psychological and behavioural responses to Coronavirus disease 2019: The role of personality. *European Journal of Personality*, 35(1), 51–66.
- Bollich, K. L., Hill, P. L., Harms, P. D., & Jackson, J. J. (2016). When Friends' and Society's Expectations Collide: A Longitudinal Study of Moral Decision-Making and Personality across College. *PloS one*, 11(1).

- Caballo, V. (2004). *Manual de trastornos de la personalidad. Descripción, evaluación y tratamiento*. Editorial Síntesis.
- Carvalho, L. F., Pianowski, G., & Gonçalves, A. P. (2020). Personality differences and COVID-19: Are extroversion and conscientiousness personality traits associated with engagement with containment measures? *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 42(2), 179–184.
- Domínguez García, L. (2003). *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. Selección de lecturas. Félix Varela.
- Everett, J. A., Colombatto, C., Chituc, V., Brady, W. J., & Crockett, M. (2020). The effectiveness of moral messages on public health behavioral intentions during the COVID-19 pandemic. *PsyArXiv Preprints*. _
- Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality*. Macmillan.
- Gori, A., Topino, E., Palazzeschi, L., & Di Fabio, A. (2021). Which personality traits can mitigate the impact of the pandemic? Assessment of the relationship between personality traits and traumatic events in the COVID-19 pandemic as mediated by defense mechanisms. *PloS one*, 16(5).
- Hartup, W. W., & Van Lieshout, C. F. (1995). Personality development in social context. *Annual review of psychology*, 46(1), 655-687.
- Maqbool, A. (2021). Coronavirus en Estados Unidos: «Perdí mi empleo como profesor por rechazar la vacuna contra la Covid. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-58862782>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). The Five Factor Theory of personality. En, O.P. John, R. W., Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. (pp. 159-181). Guilford Press.
- Meisel, S. N., Paul, M. J., & Colder, C. R. (2021). Agency, communion, and pubertal status: Separating between- and within-person associations to examine social goals development. *Journal of personality*, 89(5), 1095–1107.
- Morales-Chainé, S. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental. *Enfermería Universitaria*, 18(2). _
- Mourelatos E. (2021). How personality affects reaction. A mental health behavioral insight review during the Pandemic. *Current psychology (New Brunswick, N.J.)*, 1–22. Advance online publication.
- Qian, K., & Yahara, T. (2020). Mentality and behavior in COVID-19 emergency status in Japan: Influence of personality, morality and ideology. *PloS one*, 15(7).
- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., Oliván, M. E. D. C., Casella, L., Cuenya, L., Blum, G. D., & Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional De Psicología*, 11(02), 1–21.
- Shamah-Levy, T., Vielma-Orozco, E., Heredia-Hernández, O., Romero-Martínez, M., Mojica-Cuevas, J., Cuevas-Nasu, L., Santaella-Castell, J. A., & Rivera-Dommarco, J. (2020). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-19: Resultados Nacionales*. Instituto Nacional de Salud Pública.
- Ståhl, T., & Turner, J. (2021). Epistemic values and the Big Five: Personality characteristics of those who ascribe personal and moral value to epistemic rationality. *PloS one*, 16(10),
- Vidal-Abarca, E., García, R., & Pérez, F. (Coords.). (2021). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.

19

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

PROJECT-BASED LEARNING AS A DIDACTIC STRATEGY

María Auxiliadora Zambrano Briones¹

E-mail: mzambrano6447@utm.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5760-7143>

Adela Hernández Díaz²

E-mail: adela@cepes.uh.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1841-6624>

Karina Luzdelia Mendoza Bravo¹

E-mail: karinamendoza@utm.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0019-3020>

¹ Universidad Técnica de Manabí. Ecuador.

² Universidad de La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, *18(84)*, 172-182.

RESUMEN

La educación requiere superar enfoques educativos centrados en la transmisión-recepción de conocimientos, impulsando acciones que fomenten aprendizajes significativos mediante el vínculo cada vez más estrecho entre docentes, estudiantes y comunidad. Se profundiza en particularidades del Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y su valor para transformar el proceso formativo, apoyados en nuevos roles asignados al docente y al estudiante, así como en novedosas maneras de concebir los diferentes componentes didácticos. Se emplean métodos teóricos (análisis histórico, análisis-síntesis, inducción-deducción), y métodos y técnicas empíricos (cuestionarios, guía de observación), para la comprensión y reflexión de los fundamentos teóricos de la propuesta. El artículo pretende valorar potencialidades del ABP como estrategia didáctica y a partir de esta premisa se caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Unidad Educativa Charapotó, Cantón Sucre, Ecuador, periodo 2020; se diagnostican las deficiencias de las estrategias empleadas por los docentes; se determinan exigencias teórico metodológicas que deben caracterizar las actividades o tareas de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos y se reflexiona sobre posibles beneficios que los estudiantes pudieran adquirir mediante una práctica pedagógica que se sustente en el ABP.

Palabras clave:

Enseñanza-aprendizaje, estrategia didáctica, aprendizaje basado en proyectos.

ABSTRACT

Education requires overcoming educational approaches focused on the transmission-reception of knowledge, promoting actions that promote meaningful learning through the increasingly close bond between teachers, students and the community. It delves into the particularities of Project-based Learning (PBL) and its value to transform the training process, supported by new roles assigned to the teacher and the student, as well as new ways of conceiving the different didactic components. Research that uses theoretical methods (historical analysis, analysis-synthesis, induction-deduction), and empirical methods and techniques (questionnaires, observation guide), to understand and reflect on the theoretical foundations of the proposal. The article aims to assess the potential of PBL as a didactic strategy and from this premise the teaching-learning process of the Charapotó Educational Unit, Cantón Sucre, Ecuador, period 2020 is characterized; deficiencies in the strategies employed by teachers are diagnosed; Theoretical and methodological requirements are determined that must characterize the activities or tasks of a project-based teaching-learning process and reflections are made on possible benefits that students could acquire through a pedagogical practice that is based on PBL.

Keywords:

Teaching-learning, didactic strategy, project-based learning.

INTRODUCCIÓN

El mundo se está transformando, pero el sistema educativo no ha cambiado al mismo ritmo que lo ha hecho la sociedad desde el siglo XIX. Se reconoce desde el marco del Espacio Europeo de Educación Superior e inmersos en el ámbito social y educativo en el que se encuentra la sociedad, que es necesario un cambio de perspectiva metodológica en la educación. Por otro lado, autores como Pla-López & Ramos-Bañobre (2016); y Galindo-Beraza (2019), manifiestan que el proceso de enseñanza-aprendizaje no ha cambiado desde hace años caracterizando una pirámide en donde el profesor entra a la clase y habla, mientras que el estudiante es receptor de dicha información. Al respecto, las autoras consideran que es necesario repensar los modelos educativos predominantes en la actualidad (centrados en la transmisión y recepción de conocimientos fragmentados), para readecuarlos a las exigencias contemporáneas de formación. En este sentido, tal como lo consideran (Fernández-Cabezas, 2017; Medina-Nicolalde & Tapia-Calvopiña, 2017), este cambio educativo conlleva a darle al estudiante protagonismo en la construcción de sus conocimientos, habilidades, valores, y el docente fortalece su rol de guía y orientador de ese proceso. Es así, que la praxis educativa debe dejar a un lado los métodos habituales e incursionar en nuevas estrategias didácticas activas, que estimulen el desarrollo de competencias en pro del mejoramiento del proceso educativo.

En Latinoamérica, también se requiere superar las direcciones educativas mecanicistas. Para Marrero (2019), *“fragmentar el modelo tradicional de enseñanza aprendizaje en una asignatura teórica-práctica en pro de activar la auto conducción de la instrucción de manera holística-integral, amerita crear un hilo conductor entre los conocimientos previos y la nueva información”* en efecto, el proceso educativo debe ser un espacio que propicie un ambiente que despierte motivación y participación en los estudiantes.

En Ecuador, país donde se realiza la investigación referida en el artículo, es evidente que las instituciones educativas continúan utilizando las mismas metodologías tradicionales en el aula de clases, en donde el docente es el protagonista y el estudiante se limita a escuchar y reproducir información. En un estudio realizado en la Provincia de los Ríos, Mora-León, et al. (2019), confirman la situación antes descrita al manifestar que el proceso de enseñanza-aprendizaje actual, debe desarrollar habilidades que, les posibilite a los estudiantes interpretar fenómenos con que a diario interactúan y de esa manera satisfacer demandas y necesidades útiles para la vida; para este logro se requiere el empleo de nuevas alternativas metodológicas

que sitúen al estudiante en el centro del proceso, como generador y responsable de su propio crecimiento intelectual y afectivo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por el Sistema Educativo Ecuatoriano, aún en sus instituciones públicas y privadas, predomina la utilización de métodos que favorecen estrategias didácticas orientadas a la reproducción mecánica del contenido objeto de aprendizaje, no creando las condiciones necesarias para estimular la intervención activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta situación también se corrobora por la autora principal del artículo, quien se desempeña como docente de la Unidad Educativa Charapotó. A partir de su propia experiencia, de las observaciones realizadas, así como del resultado de las tareas científicas realizadas en la investigación correspondiente a su tesis de maestría (tutorada por las coautoras), se ha identificado que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve afectado por la falta de empleo y desconocimiento de estrategias didácticas renovadoras que despierten el interés y motivación de los estudiantes por aprender y participar. El acto educativo de la institución antes mencionada se describe como un ambiente monótono, que se caracteriza porque el docente, dueño del saber, ingresa a dar su hora clase de manera unidireccional, y el estudiante se dedica a escuchar la clase y responder a las preguntas que este le realiza, sin otro tipo de intervención. Esta dinámica induce a la desmotivación y falta de interés del estudiante por ser parte esencial de ese proceso.

En este contexto, la autora principal realizó visitas áulicas mediante la utilización de una guía de observación que orienta el análisis de cada uno de los comportamientos desarrollados en el aula de clases en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante la inspección se observó la postura de docentes y estudiantes, los mismos que parten desde criterios generales, momentos y el clima del aula durante la jornada didáctica. Al respecto, es necesario señalar, que los docentes sí cumplen con los criterios generales y actividades de inicio, que parten de la indagación de conocimientos previos en los estudiantes, sin embargo, durante el desarrollo de la clase falta promover la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo, mejorar el uso de recursos creativos para atraer la atención del estudiante y aumentar el uso de los métodos activos para aprovechar las potencialidades que poseen, para provocar una implicación afectiva del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto que se constató fue, que la evaluación se dirige esencialmente al resultado final, siendo muy limitado el diseño de actividades orientadas al control y seguimiento de los avances de los estudiantes que tributen a la

función formativa de la evaluación. Estas manifestaciones ratifican la asignación de un rol expositor para el docente y para el estudiante un rol de receptor pasivo que, solo interviene cuando se le pregunta. Desde esta visión se deduce que el profesorado privilegia los métodos de enseñanza expositivos, donde se acentúa la actividad del docente. Por tanto, si para dar respuesta a las exigencias de formación contemporánea, se quiere formar un estudiante autónomo, creativo, reflexivo, se debe prestar mayor atención a la preparación del docente, para que sea capaz de incorporar a su quehacer pedagógico estrategias didácticas que estimulen la participación activa de los estudiantes y con ello lograr el fortalecimiento del proceso educativo de la Unidad Educativa Charapotó.

Teniendo en cuenta que, las instituciones educativas tienen una alta responsabilidad en la preparación del ser humano para insertarse en la sociedad, es preciso revisar las maneras habituales con que los docentes enfrentan su práctica pedagógica y profundizar y valorar nuevos modos de proceder, en correspondencia con los retos que tienen ante sí. Al respecto se coincide con Espinoza-Freire, et al. (2020), quienes expresan que *“las metodologías interactivas basadas en el método científico, encuentran en el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, la simulación, la de proyectos y la investigativa, propician la contextualización de los contenidos, y además fomentan las relaciones interpersonales, el trabajo colectivo y cooperativo y la participación activa”* (p. 201)

En consecuencia, las autoras de este artículo consideran que sería conveniente proponer el aprendizaje basado en proyectos como elemento dinamizador del proceso enseñanza-aprendizaje de la Unidad Educativa Fiscal “Charapotó”. Este tipo de aprendizaje como estrategia didáctica permite fomentar la aplicación de innovaciones en la forma de enseñar y aprender. Por tanto, se ratifica que la práctica educativa actual necesita la renovación metodológica, en la que el estudiante sea el constructor de su propio aprendizaje fomentando el desarrollo de competencias y mejorando la calidad del proceso educativo (Medina-Nicolalde & Tapia-Calvopiña, 2017). De particular importancia son aquellas competencias de tipo oral, investigativo, de aprendizaje cooperativo, de resolución de problemas y aplicación de proyectos (Colorado-Ordoñez & Gutiérrez-Gamboa, 2016).

La bibliografía registra muchas metodologías y estrategias innovadoras las cuales pueden utilizar los docentes permitiéndoles realizar actividades de manera más colaborativas y ubicuas desarrollando aprendizajes más auténticos y significativos.

La bibliografía registra muchas metodologías y estrategias innovadoras las cuales pueden utilizar los docentes permitiéndoles realizar actividades de manera más colaborativas y ubicuas desarrollando aprendizajes más auténticos y significativos.

Las autoras piensan que el aprendizaje basado en proyectos constituye unas de las metodológicas didácticas que le brinda mayores potencialidades al profesor y al estudiante de intervenir de manera activa en el proceso de enseñanza aprendizaje y acercar más el sistema educativo, al contexto donde se desarrolla este proceso. Tomar en cuenta esta consideración, implica un cambio de paradigma pedagógico frente a los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje (Cascales-Martínez & Carrillo-García, 2018).

Se coincide con Rekalde & García (2015), quienes afirman que el aprendizaje basado en proyectos es una metodología didáctica que se ha puesto en práctica en diferentes contextos y niveles de educación, para quienes han dado el paso hacia esa forma de entender la educación y la docencia que conlleva la construcción del conocimiento a través de la interacción con la realidad. Otros autores como García-Varcácel, et al. (2017); Fernández-Cabezas (2017); Cáscales & Martínez (2018), consideran que el aprendizaje basado en proyectos provoca un cambio pedagógico y social, erigiéndose en una opción para transformar las estrategias tradicionales de enseñanza.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología activa, que posibilita disminuir los problemas de desmotivación en los estudiantes; puede estructurarse como una estrategia didáctica que permite al estudiante implicarse en procesos de investigación de manera autónoma, minimizando las limitaciones de la docencia tradicional (Fernández-Cabezas, 2017). Conviene resaltar, que en esta propuesta tanto el docente como el estudiante tiene un papel importante, aunque, el protagonismo se desplaza al estudiante.

En esta línea Flores-Fuentes & Juárez-Ruiz (2017) develop critical and creative thinking and improve student motivation. This work presents the findings of a case study in a high school in Puebla (Mexico; y Silva (2018), coinciden que al emplear el aprendizaje basado en proyecto como estrategia didáctica, se fortalecen habilidades y competencias como: el trabajo en equipo, la comunicación, el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico, la habilidad para solucionar problemas, habilidad para investigar, el uso de las tecnologías, búsqueda de información, coordinación, planificación, organización, entre otras. Se concuerda con estos autores al concebir que mediante este tipo de aprendizaje se potencia en los estudiantes

competencias y nuevas capacidades que les sirven para su desenvolvimiento personal y social, al mismo tiempo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve más práctico e interactivo. En este proceso de enseñanza el docente será apoyo desde su papel de guía u orientador de las actividades que ejecute el estudiante, interactuando con el estudiante cada vez que lo requiera y estableciendo una comunicación educativa más horizontal y dinámica.

Según León-Díaz, et al. (2018), el aprendizaje basado en proyectos se sitúa en la teoría del Constructivismo a partir de los trabajos de psicólogos y educadores como fueron, L. S. Vigosky, Jerome Brunner, Jean Piaget, Jhon Dewey entre otros. Se considera que el Aprendizaje basado en proyectos surgió en Estados Unidos a finales del siglo XIX a través de los trabajos de Kilpatrick (1918), quien elaboró el concepto de aprendizaje por proyectos a través de su publicación de Project Method, mediante el cual, estableció las bases de este aprendizaje considerando el papel activo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cascales-Martínez & Carrillo-García, 2018).

Las premisas identificadas por Lloscos (2015), permitieron a las autoras establecer las siguientes características propias del aprendizaje basado en proyectos:

- Resolución de problemas reales: Los problemas tiene situación directa relacionada con situaciones socioeducativas,
- Enfoque orientado a la práctica: Los conocimientos teóricos son llevados a la práctica.
- Participación activa del estudiante: El estudiante protagonista de su propio aprendizaje, revelando el rol del docente como guía u orientador.
- Enfoque orientado a los participantes: Destinado a las necesidades de los estudiantes.
- Enfoque orientado a un producto final: Orientado a la obtención de resultados y valoración crítica de otras personas.
- Enfoque orientado al desarrollo de competencias: Aprender a aprender, aprender ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer.
- Enfoque interdisciplinario: Integración de conocimientos diversos.
- Enfoque direccionado al aprendizaje colaborativo: Los estudiantes aprenden interactuando con sus compañeros.
- Aprendizaje de carácter individual o colectivo: El estudiante tiene la capacidad de aprender por sí mismo y de otros.

- Proceso organizado: Trabajo estructurado por etapas y actividades aplicadas según el contexto.
- Enfoque orientado a la evaluación formativa: Evalúa todo el proceso, busca resultados, entre otras.

Una vez presentadas las características esenciales del aprendizaje basado en proyectos, la tabla 1 de López (2018) "abstract": "1.1. Características del ABP El ABP no solo implica un aprendizaje activo, cooperativo y centrado en el estudiante sino que está asociado a un aprendizaje independiente con unas altas dosis de motivación (Exley y Dennick, 2007, ilustra, cómo esta estrategia puede superar el enfoque tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje.

Tabla 1. Aprendizaje Convencional vs Aprendizaje Basado en Proyectos.

ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE	EN EL APRENDIZAJE CONVENCIONAL	EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
El ambiente de aprendizaje y los materiales de enseñanza.	Es preparado y presentado por el profesor.	La situación de aprendizaje es presentada por el profesor El material de aprendizaje es seleccionado y generado por los alumnos.
Secuencia en el orden de las acciones a aprender.	Determinadas por el profesor.	Los alumnos participan activamente en la generación de esta secuencia.
Momento en el que se trabaja en los problemas.	Después de presentar el material de aprendizaje.	Antes de tener el material que se ha de trabajar.
Responsabilidad de aprendizaje.	Asumida por el profesor.	Papel activo de los alumnos en la responsabilidad de su aprendizaje.
Presencia del experto.	El profesor representa la imagen de experto.	El profesor es un tutor y el rol de experto puede ser ejecutado por otras personas relacionadas o ajenas a la asignatura.
Evaluación.	Determinada y ejecutada por el profesor.	El alumno tiene un papel activo y en su evaluación y en la de su grupo de trabajo.

Las autoras convienen en que, el aprendizaje basado en proyectos es una forma de innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayuda a las instituciones educativas a educar y fomentar sociedades más activas y saludables, incentiva a la vez una necesaria renovación metodológica en el quehacer educativo y como expresa León-Díaz, et al. (2018), al utilizar el ABP como estrategia pedagógica el estudiante logra un aprendizaje más significativo e enriquecedor. En síntesis, el uso del aprendizaje basado en proyectos genera cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el diseño de las actividades o los elementos de aprendizaje que se proporcionan en aula ya no son mediados únicamente por el docente, muchas veces es

el mismo estudiante quien busca la información, la analiza, procesa, para luego sacar sus propias conclusiones de modo que va construyendo de manera individual o colectivamente un aprendizaje de forma autónoma. Esta forma favorece que el educando desarrolle competencias como: aprender a aprender, aprender a convivir, la responsabilidad, entre otras.

Se destaca en esta propuesta el rol del docente, por lo mismo que se ha convertido en un reto para ellos puesto que, para crear un clima que estimule el deseo de aprender y lograr el buen uso del aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica, debe informarse, prepararse y así guiar a los estudiantes en la ejecución de este proceso. En relación a las acciones que deben seguir los docentes frente al aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica Fernández-Cabezas (2017), precisa que se debe:

- Crear un espacio interactivo para el aprendizaje, dando acceso a la información.
- Ofrecer un modelo como guía a los educandos para el manejo apropiado de las actividades.
- Motivarlos en todo el proceso de aprendizaje.
- Invitarlos a la autorreflexión, animarlos hacia procesos de aprendizaje metacognitivos.
- Respetar los esfuerzos individuales y grupales.
- Realizar un seguimiento y verificar el progreso durante el desarrollo de las actividades.
- Diagnosticar problemas en el transcurso de la actividad de investigación-aprendizaje.
- Retroalimentar y dar feedback durante el proceso de aprendizaje.
- Evaluar los resultados, entre otros. Actividades que deben ser adaptadas por los docentes para que se logren los objetivos esperados que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las autoras consideran que el docente debe estar preparado para responder las dudas de los estudiantes en todo momento, reconocer las acciones que conlleva este proceso de enseñanza; debe pensar en el desarrollo de actividades claras y flexibles que conlleve a que el estudiante construya y o reconstruya un nuevo aprendizaje, en definitiva, debe crear un ambiente óptimo de enseñanza-aprendizaje. Si el rol del profesor es importante en este proceso, este debe garantizar que el estudiante asuma el suyo y adquiera las responsabilidades que se le demanda. Por su parte, Barbachán-Ruales, et al. (2020), también reafirman el beneficio de que los estudiantes sean activos durante todo el proceso, lo cual está influido por las condiciones que cree el docente para fomentar

nuevas experiencias educativas atractivas vinculadas a su contexto, de modo de desarrollar conocimientos no solo teóricos, sino aplicables a su entorno que refuercen la interacción que debe establecerse entre la institución educativa y la comunidad.

En este caso, la estrategia didáctica que conforma el profesor y las tareas y actividades que la conforman, deben promover que el educando construya sus conocimientos, se responsabilice con el desarrollo de sus habilidades y modos de comportamientos aprobados socialmente. Los estudiantes deben involucrarse en un proceso sistemático de investigación, que implica toma de decisiones en cuanto a las metas de aprendizaje, indagación en el tema y reconfiguración de su mundo interno, re significación de conocimientos. Desde esta visión, un proyecto debe incorporar el componente de autonomía del alumnado en las elecciones y toma de decisiones, y debe contar con tiempos de trabajo sin supervisión.

El empleo del aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica, implica un cambio de roles entre los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje muy diferentes a los presentados por la educación tradicional. En la tabla 2 de López (2018) "abstract": "1.1. Características del ABP El ABP no solo implica un aprendizaje activo, cooperativo y centrado en el estudiante sino que está asociado a un aprendizaje independiente con unas altas dosis de motivación (Exley y Dennick, 2007, se pueden observar las funciones del docente y estudiante con el empleo del aprendizaje basado proyectos en el aula de clases.

Tabla 2. Caracterización del rol del docente y estudiante en el aprendizaje basado en proyectos.

PROFESOR	ESTUDIANTES
Dar un papel protagonista al alumno en la construcción de su aprendizaje. Ser consciente de los logros que consiguen sus alumnos. Ejercer de guía, tutor, facilitador del aprendizaje que acude a los alumnos cuando la necesitan. El papel principal es ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje. Ayudar a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y formulando cuestiones importantes. Realizar sesiones de tutoría con los alumnos.	Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje. Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan. Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros. Compartir información y aprender de los demás. Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, etc.) y saber pedir ayuda y orientación cuando se necesite. Disponer de las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje.

Las autoras reconocen que el aprendizaje basado en proyectos se centra en los estudiantes para que este

adquiera habilidades y destrezas. De esta manera se destacan sus posibilidades para potenciar el desarrollo de:

- La motivación interna del estudiante hacia el estudio,
- La interacción y colaboración entre los miembros del grupo
- La fluidez en la presentación oral y escrita de sus ideas y valoraciones,
- La responsabilidad del estudiante en la solución de las tareas,
- La ampliación del espectro para su ubicación laboral,
- La vinculación teoría práctica,
- Espacios para la construcción conjunta de conocimientos y habilidades,
- Habilidades sociales que multiplican las dimensiones de su comunicación con otros y el entorno,
- Perspectivas de análisis para resolver los problemas que aborda,
- La seguridad en sí mismo, a partir del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades.

El empleo del ABP le ofrece al docente la oportunidad de renovar sus estrategias de enseñanza mediante actividades significativas teóricas-prácticas. Con este, el profesor debe hacerle un seguimiento continuo a los progresos que van ocurriendo en los estudiantes durante este proceso y con su apoyo, potenciar las habilidades que los educandos adquieren durante el transcurso del desarrollo de sus proyectos. Sin duda alguna, a través de este acompañamiento, el docente descubrirá experiencias y aprendizajes significativos de sus estudiantes, que la propia actividad investigativa inherente al ABP genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta estrategia implica la planificación de las fases de un proyecto en el proceso de enseñanza aprendizaje según el contexto educativo en el que se va a trabajar, para lograr los objetivos propuestos en el acto didáctico. En este sentido, basado en los aportes de autores reconocidos como son: Lloscos-Audi (2015); y Malpartida-Márquez (2018), para el desarrollo de este artículo las autoras asumen las siguientes fases para la implementación del Aprendizaje basado en proyectos, como estrategia didáctica:

1. Fase inicial:

- Selección del tema: Relacionado con la realidad.
- Revisión de contenidos: Los mismos que se encuentre dentro del currículo de la materia.
- Formación de grupos: Distribución de grupos colaborativos determinando los roles para cada estudiante.

- Establecimiento de actividades: Espacios, tiempo y recursos necesarios para ayudar y orientar el trabajo de los estudiantes.

- Tipo de producción a desarrollar: Cual es la modalidad del proyecto.

- **Establecimiento de objetivos:** Describir el objetivo del proyecto que sea claro, posible de cumplir y que despierten el interés de los estudiantes.

2. Fase de desarrollo

- Búsqueda y recopilación de información: Los estudiantes investigarán toda la información en cuanto al tema propuesto.

- Análisis y síntesis de la información: Los estudiantes compartirán todo lo investigado en la cual analizarán la información recopilada.

- Producción: Los estudiantes aplicaran lo aprendido y empezaran a producir su trabajo investigativo según su creatividad.

3. Fase final

- Presentación: En esta fase se realizará la presentación formal del todo el proyecto.

- Evaluación: La evaluación de tipo formativa utilizando una rúbrica basada en competencias.

- Reflexión: Reflexionar sobre los significativos, fallos y errores durante la Ejecución del proceso.

En consecución a lo anteriormente expuesto el ABP es una nueva opción de enseñanza innovadora, en donde los estudiantes además de aprender significativamente desarrollan habilidades esenciales para puesto que incursionan en el ámbito investigativo siendo auténticos, dando respuestas a través de un producto final a problemáticas reales (Villalobos-Abarca, et al., 2018). En conclusión, se puede manifestar que la aplicación del Abp para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene una meta establecida que es “que el alumno aprenda haciendo, en la acción. Se trata de aprender a afrontar el estilo de trabajo que necesitará en su futura práctica profesional. Lo que se busca es que el estudiante aprenda a aprender” (Imaz, 2015). Lo antes mencionado, coadyuva a dejar a un lado paradigmas mentales sobre las estrategias didácticas tradicionales empleada por los docentes las mismas que, sin duda alguna, aumentan el desinterés y poca participación de los estudiantes, en el aula de clases. Con la inserción de esta metodología activa se direcciona al estudiante a obtener el papel protagónico en la construcción de su aprendizaje declarándolo un sujeto activo en el PEA.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fuente principal de este artículo, tuvo un carácter descriptivo derivado de la necesidad de comprender los problemas relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Unidad Educativa Charapotó. Se basó en la exploración desde la perspectiva de los participantes en relación con su entorno, a partir de la recolección y análisis de datos referentes, permitiendo saber si el acto didáctico del establecimiento educativo mencionado, es un proceso monótono o dinámico. Para el análisis del problema planteado fue necesario diagnosticar el estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje en la unidad educativa ya citada, que permitiera identificar cuáles son las acciones tanto de docentes y estudiantes en el aula de clases, y proponer una alternativa de solución.

Esta indagación descriptiva permitió narrar de manera detallada cada una de las características y experiencias comunes y distintas de los docentes y estudiantes frente al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los métodos utilizados para la consecución de los objetivos propuestos partieron de métodos históricos y teóricos-empíricos como son: análisis histórico, análisis-síntesis e inducción – deducción, así como técnicas e instrumentos como la observación no participante, grupos de discusión y entrevistas a profundidad estructuradas, algunos de ellos aun en procesamiento. Este procedimiento permitió recolectar información precisa de los docentes y estudiantes, sobre cómo se está llevando el proceso didáctico en la institución educativa para la respectiva exploración.

La población de estudio de este trabajo investigativo, fue de 693 estudiantes y 38 docentes de la Unidad Educativa Charapotó. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia y la muestra estuvo constituida por 28 estudiantes y 13 docentes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del Tercer Año de Bachillerato General Unificado, paralelo “E” en dicha Unidad. El enfoque hermenéutico seguido ayudó a explorar, describir y entender las opiniones y experiencias de los actores involucrados en la problemática estudiada. En este sentido, se descubrieron los elementos comunes de las vivencias de los sujetos de estudio quienes expresaron según su postura, sus opiniones y experiencias generadas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad educativa en mención.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como actividades de inicio se identificó el problema, teniendo como premisa el desconocimiento y escaso uso de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente, se eligió como participantes

de esta investigación a docentes y estudiantes de la Unidad Educativa Charapotó. Para luego proceder a realizar la búsqueda y el análisis de los antecedentes históricos desde el punto de vista cronológico y de manera secuencial en relación al problema planteado.

Caracterización del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en la Unidad Educativa “Charapotó.

Una fuente esencial para este resultado lo fue la observación no participante, que permitió conformar una noción e interpretar todo lo que acontece en el proceso pedagógico de esta institución. Para este proceso se implementó el uso de una guía de observación (Anexo 1), sobre la práctica pedagógica de los docentes. Es necesario enfatizar que este instrumento es emitido y validado por el Ministerio de educación, sin embargo, fue necesario realizar algunas modificaciones relativas a ciertas actividades didácticas de interés para esta investigación. La exhaustiva revisión y análisis de toda la información adquirida posibilitó descubrir de manera general las experiencias tanto de docentes y estudiantes en relación al objeto de indagación y determinar los rasgos que identifican la singularidad de la práctica pedagógica de esta Unidad. Se valoraron tres momentos esenciales del proceso formativo en aula: inicial, desarrollo, consolidación y evaluación. Los resultados de la observación a los trece docentes revelaron según los indicadores establecidos que:

En el momento inicial, aunque casi el 77%, “indaga en conocimientos previos o prerrequisitos”, como forma de atraer la atención de los estudiantes, la gran mayoría (a veces el 30.77% y nunca el 69.23%), no “explica de forma clara el objetivo de la clase”, lo cual limita la “creación de un ambiente propicio para motivar a sus estudiantes” el que solo se reconoce en el 30.77% de los observados. Con respecto al desarrollo mismo del proceso se destaca que el 100% de los docentes poseen dominio del conocimiento disciplinar y relacionan adecuadamente los contenidos con los objetivos en las tareas para su asimilación, aunque a nivel de la exposición esto ocurre en casi el 70%. En contraste a este comportamiento ninguno de los docentes observados emplea el enfoque interdisciplinario en la presentación de sus contenidos. En concordancia con las características del momento inicial, las actividades que propone el docente en el desarrollo del proceso, favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido en todos los casos, aunque hay matices, pues el 53.85% lo hace siempre y el 46.15%, a veces; comportamiento similar tiene la consideración de que el docente demuestra tener en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos y la realización de conclusiones y otras generalizaciones.

En relación a aquellos componentes didácticos más vinculados a la estimulación de la intervención productiva del estudiante en el PEA, se aprecia importantes limitaciones ya que casi el 50% nunca crea un ambiente interactivo y colaborativo, ni la selección de los recursos didácticos son creativos para captar la atención de los estudiantes y más del 76% no emplea nunca diversidad en sus métodos de enseñanza; aunque sí se reconoce que el 61.54 de los docentes emplea medios que satisfacen la necesidad de ejercitación y práctica de los estudiantes. Por otra parte, se estima que solo a veces el 69.23% de los docentes mantiene el nivel de motivación para la participación activa en los estudiantes durante el desarrollo de la clase y en consecuencia, también solo a veces, los alumnos se ven interesados en el desarrollo de las actividades. Todas estas manifestaciones permitieron valorar que, la estimulación el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes se hace siempre por el 53.85% de los docentes observados.

En cuanto a la evaluación en la gran mayoría de los observados (84.62%) se considera que al concluir el proceso, existe correspondencia entre los objetivos, las tareas y las actividades de evaluación desarrolladas, sin embargo solo un 53.85% retroalimenta la ejecución de los estudiantes. Es interesante que se aprecia que al menos en un 38.46%, el docente toma en cuenta los diferentes niveles de competencias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, para el proceso evaluativo, pero nunca se realiza evaluación formativa, sino solo sumativa.

Finalmente se valora también el clima del aula y al respecto se estima que en el 100% de las observaciones se establece un clima de confianza, aceptación y respeto mutuo, existe un manejo adecuado del comportamiento de los estudiantes que aparentemente estimula un ambiente democrático. Teniendo en cuenta este último aspecto, puede inferirse que se está desaprovechando un espacio propicio para trabajar más de cerca la subjetividad de los estudiantes, es decir, profundizar en sus expectativas, vivencias, y representaciones mentales, del propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Primera aproximación a las exigencias teórico metodológicas que deben caracterizar las actividades o tareas de un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en proyectos como su estrategia didáctica.

- Prever un primer momento de reflexión orientado a la Identificación de problemáticas del entorno vinculadas al contenido objeto de aprendizaje.
- Contemplar el vínculo de la teoría con la práctica (prever la posibilidad de llevar a la realidad más cercana los conocimientos y habilidades que se adquieren).

- Se le asigna un rol activo al estudiante: es quien identifica el problema que será objeto de investigación y quien plantea su posible manera de abordarlo y solución.
- Se acompaña de niveles de ayuda elaborados por el profesor, que se brindan al estudiante en dependencias de sus características y necesidades.
- Se estimula el empleo de conocimientos de diferentes materias, buscando un análisis del problema con enfoque interdisciplinario.
- Se estructuran planes de acción para el abordaje del problema identificado con distribución de tareas y responsabilidades individuales y colectivas, promoviendo tanto el aprendizaje independiente como cooperativo.
- Se planifica un seguimiento, control y retroalimentación por las diferentes etapas del *proceso*, lo que estimula una evaluación formativa.
- Se prevé la presentación de los mejores proyectos en algún tipo de actividad científico-estudiantil, el profesor debe coordinar con los directivos de la institución, la realización de una "Feria de productos y soluciones" u otro tipo de actividad que involucre no solo a los docentes y estudiantes, sino también a padres de familia y comunidad.

Sobre estas premisas se diseñan las tres fases asumidas del aprendizaje basado en proyectos. Los resultados evidencian que existen debilidades en los procedimientos de los docentes para desarrollar el PEA para lograr la formación de un estudiante realmente autónomo y reflexivo. Este no solo debe ser capaz de tomar decisiones, sino de prever, identificar y solucionar problemas de manera creadora y comprometida con el desarrollo social.

Las dificultades determinadas reflejan que existen limitaciones en la comprensión cabal de las funciones de cada uno de los componentes didácticos. En el caso de los objetivos, no hay total conciencia de su papel rector dentro del proceso formativo, cuando se precisa en ellos las acciones mentales concretas a realizar por los estudiantes, orienta la actividad tanto del profesor, como de los estudiantes; e incluso muchas veces establece las condiciones, los métodos y medios para realizarlas, de ahí la importancia de comenzar el proceso con un análisis de los mismos, para que el estudiante concientice los límites de sus aprendizajes.

Por otra parte, la poca diversidad de métodos y medios que se emplean coarta las potencialidades del trabajo en equipo, el aprendizaje es un acto social, es un acto de comunicación con un otro y siempre se aprende del otro, por lo que prever momentos de intercambio, reflexión conjunta, complementa la visión del problema que se estudia. Cada individuo es portador de una historia personal

cuyas vivencias y experiencias se enriquecen en la interacción, de ahí que se sugiere que las tareas que se preparen para desarrollar el PEA, deben diseñarse teniendo en cuenta las exigencias teóricas metodológicas citadas.

Se proyecta que en las actividades que se planteen el estudiante adquiera un rol más activo en la elaboración de proyectos y con ello en su proceso de aprendizaje. Por tanto, el proyecto debe motivar y despertar el interés del estudiante en explorar nuevos conocimientos, plantearse posibles soluciones que favorecen no solo la cantidad de información que adquiere el estudiante, sino también las habilidades y actitudes que se desarrollan durante este proceso investigativo.

Sobre la base de estos referentes teóricos, se estructura la propuesta que se trabaja, se le plantea al estudiante que seleccione un tema que revele una dificultad de su entorno. Por ejemplo, en la asignatura de Emprendimiento y gestión, al hablar de la temática, Descripción de necesidades se puede relacionar con la realidad, indagando a través de preguntas tales como, ¿Qué hay en tu entorno? ¿Qué le hace falta a tu entorno? Se vincula con los contenidos objetos de aprendizaje y entre todos se van construyendo los objetivos del proyecto que pudieran ser Determinar las necesidades de su entorno. Se establecen actividades grupales e individuales (buscar artículos en internet para recolectar la información necesaria, identificar métodos y medios para su abordaje, determinar posibles soluciones a la problemática, etc.). Luego se reflexiona de manera colectiva sobre la pertinencia de las propuestas elaboradas, para finalmente arribar a la más pertinente. Por otra parte, estas modificaciones que implica el empleo del ABP en el proceso de enseñanza aprendizaje como estrategia didáctica, requiere una actualización y mayor profundización en la preparación pedagógica de los docentes, por lo que se prevé la realización de talleres de reflexión, como forma de capacitar a los docentes a enfrentar estos nuevos retos.

CONCLUSIONES

Los profesores observados de la Unidad de la Unidad Educativa Charapotó, Parroquia Charapotó, Cantón Sucre, Ecuador, reflejan limitaciones en las estrategias didácticas que emplean en su desempeño como docentes.

En el quehacer de estos docentes, se manifiesta que no se aprovecha en todas sus posibilidades recursos, medios y métodos didácticos que pudieran favorecer la intervención activa de sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como en su vinculación con el entorno.

Se profundiza en las potencialidades del aprendizaje basado en proyectos, a partir de sus características y se revela que, implica un cambio tanto conceptual como metodológico en los docentes, en tanto vigoriza los métodos de enseñanza constructivistas que implican un trabajo más complejo, desde el propio diseño de las actividades, en donde se fomenta el aprendizaje autónomo y cooperativo de los estudiantes. Se exige una verdadera evolución en los roles de los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Constituye una alternativa didáctica que puede estimular el dinamismo e interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad educativa. El docente debe crear las condiciones pedagógicas para que el estudiante elabore nuevas ideas, hipótesis, desde sus expectativas, experiencias y vivencias, provocando así una implicación afectiva y responsable del estudiante en la conformación de sus conocimientos, valores y modos de comportamientos.

Le impone a las actividades o tareas docentes un conjunto de requerimientos orientados a aprovechar al máximo no solo los niveles actuales de desarrollo del estudiante, sino aquellos potenciales. La identificación de sus propias problemáticas a resolver, el trabajo en equipo, el acompañamiento, guía y orientación del docente, lo estimulan a reflexionar conscientemente sobre sus nuevos contenidos objetos de aprendizaje, lo que favorece su motivación y desarrollo integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbachán-Ruales, E. A., Pareja-Pérez, L. B., Rojas-Salazar, A. O., & Castro-Llaja, L. (2020). Desempeño docente y habilidades investigativas de los estudiantes de universidades públicas peruanas. *Conrado*, *16(74)*, 93–98.
- Cascales-Martínez, A., & Carrillo-García, M. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil : cambio pedagógico y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, *76*, 79–98.
- Colorado-Ordoñez, P., & Gutiérrez-Gamboa, L. (2016). Estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias naturales en la educación superior. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, *8(1)*.
- Espinoza-Freire, E. E., Ordoñez-Ocampo, B. P., Ochoa-Romero, M. E., Erráez-Alvarado, J. L., & Lema-Ruiz, R. A. (2020). Alternativas metodológicas para la enseñanza de la historia. *Conrado*, *16(1)*, 194–202.

- Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 269–278.
- Flores-Fuentes, G., & Juárez-Ruíz, E. L. (2017). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias matemáticas en Bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 71–91.
- Galindo-Beraza, L. (2019). *La Historia a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. (Tesis de Maestría). Universidad de Almeida.
- García-Varcácel, A., Muñoz-Repiso, & Gómez-Pablos, B. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113–131.
- Imaz, J. I. (2015). Project based learning in the degrees in pedagogy and social education: “how has your city changed?” (Aprendizaje basado en Proyectos en los grados de pedagogía y educación social: “¿cómo ha cambiado tu ciudad?”). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679–696.
- León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L., & Santos-Pastos, M. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(2), 27-42.
- Lloscos-Audi, M. (2015). *La metodología basada en proyectos: una solución innovadora para afrontar los cambios sociológicos del siglo XXI*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de La Rioja.
- López-Jauregui, L. (2018). *Metodología Aprendizaje Basado en proyectos (ABP)*. Didáctica, Grupo Master. D. <https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-12/metodologia-aprendizaje-basado-en-proyectos-abp>
- Malpartida-Márquez, J. D. (2018). *Efecto del aprendizaje basado en proyectos en el logro de habilidades intelectuales en estudiantes del curso de contabilidad superior en una universidad pública de la región Huánuco*. (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Marrero, E. (2019). Aprendizaje orientado a proyectos en arte y trabajo. *Educere: La Revista Venezolana de Educación*, 23(76), 841–849.
- Medina-Nicolalde, M. A., & Tapia-Calvopiña, M. P. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Revista Olimpia*, 14(46), 236–246. Universidad de Granma
- Mora-León, E., Salazar-Carranza, L., & Palíz-Sánchez, C. (2019). El aprendizaje basado en proyectos: realidad y perspectivas. *Revista Ciencia e Investigación*, 4(4), 22–33.
- Pla-López, R., & Ramos-Bañobre, J. (2016). La categoría contenido en el proyecto educativo para la formación integral de los profesionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26066>
- Rekalde-Rodríguez, I., & García-Vílchez, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, (25), 219–234.
- Silva-Alache, C. E. (2018). *Aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de competencias del tejido plano-punto, en estudiantes de ingeniería textil y confecciones-UNMSM 2018*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo.
- Villalobos-Abarca, M. A., Herrera-Acuña, R. A., Ramírez, I. G., & Cruz, X. C. (2018). Aprendizaje basado en proyectos reales aplicado a la formación del Ingeniero de software. *Formación Universitaria*, 11(3), 97–112.

ANEXOS

Anexo 1. De observación.

1. Datos informativos (Datos generales del docente, aula, clase entre otros)
2. Criterios Generales (Aspectos organizativos de la planificación)
3. Proceso de enseñanza aprendizaje (PEA), que se divide en tres momentos: inicio, desarrollo y consolidación y evaluación.
4. Clima de aula.

Ejemplos de criterios a evaluar en los tres momentos del PEA

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE				No.
PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE				
CRITERIOS	ESCALA VALORATIVA			OBSERVACIÓN
MOMENTO INICIAL (ANTICIPACIÓN)	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	
1. Crea un ambiente propicio para motivar a sus estudiantes.				
MOMENTO DE DESARROLLO (CONSTRUCCIÓN)	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	OBSERVACIÓN
2. Posee dominio del conocimiento disciplinar.				
3. La selección de los recursos didácticos es creativa para captar la atención de los estudiantes.				
4. Las actividades propuestas favorecen que el alumno relacione lo que ya sabe con el nuevo contenido.				
5. La tarea (s) se relaciona con los objetivos y contenidos.				
6. El profesor al proponer las tareas demuestra tener en cuenta el nivel de posibilidades reales de los alumnos.				
7. Emplea diversos métodos de enseñanza.				
MOMENTO DE CONSOLIDACIÓN Y EVALUACIÓN	SIEMPRE	A VECES	NUNCA	OBSERVACIÓN
8. Retroalimentación del docente.				
9. Empleo de la Evaluación formativa.				
10. El docente el proceso evaluativo toman en cuenta los diferentes niveles de competencias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.				

20

IMPACT OF STEM EDUCATION ON SOFT SKILL DEVELOPMENT IN IT STUDENTS THROUGH EDUCATIONAL SCRUM PROJECTS

IMPACTO DE LA EDUCACIÓN STEM EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SUAVES EN ESTUDIANTES DE TI A TRAVÉS DE PROYECTOS EDUCATIVOS SCRUM

Rita Yurievna Stytsyuk¹

E-mail: rita.yu.stytsyuk@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1906-3645>

Tatiana Nikolaevna Lustina²

Email: tatiana.n.lustina@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8359-5473>

Vladimir Dmitrievich Sekerin³

E-mail: bcintermarket@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2803-3651>

Marina Martynova⁴

E-mail: martynovamju@rgsu.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7784-8240>

Mikhail Yurjevich Chernavsky⁵

E-mail: m.chernavskiy@mgutm.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1038-5683>

Natalya Vladimirovna Terekhova⁶

E-mail: snv7101@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4570-6261>

¹ Financial University under the Government of the Russian Federation. Russian Federation.

² Russian State University of Tourism and Service. Russian Federation.

³ Moscow Polytechnic University. Russian Federation.

⁴ Russian State Social University. Russian Federation.

⁵ Razumovsky MGUTM (FKU). Russian Federation.

⁶ Industrial University of Tyumen. Russian Federation.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Stytsyuk, R. Y., Lustina, T. N., Sekerin, V. D., Martynova, M., Chernavsky, M. Y., & Terekhova, N. V. (2022). Impact of stem education on soft skill development in it students through educational scrum projects. *Revista Conrado*, 18(84), 183-192.

ABSTRACT

The purpose of the article is to analyze the influence of education in Science, Technology, Engineering, and Mathematics on group (project) work aimed at the development of soft skills in future specialists in the field of information technologies. The authors justify the relevance of introducing the pedagogical technology of education in Science, Technology, Engineering, and Mathematics for the development of soft skills in future specialists into the higher education process. Different approaches to the definition and features of education in Science, Technology, Engineering, and Mathematics are presented and various conditions for the formation of soft skills are examined. It is concluded that the use of the flexible model for the development of an educational project as a pedagogical technology for education in Science, Technology, Engineering, and Mathematics leads to the development of soft skills in future information technology specialists.

Keywords:

STEM, soft skills, project method, educational project, Scrum.

RESUMEN

El propósito del artículo es analizar la influencia de la educación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas en el trabajo en grupo (proyecto) dirigido al desarrollo de habilidades blandas en futuros especialistas en el campo de las tecnologías de la información. Los autores justifican la relevancia de introducir la tecnología pedagógica de la educación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas para el desarrollo de habilidades blandas en futuros especialistas en el proceso de educación superior. Se presentan diferentes enfoques para la definición y características de la educación en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas y se examinan diversas condiciones para la formación de habilidades blandas. Se concluye que el uso del modelo flexible para el desarrollo de un proyecto educativo como tecnología pedagógica para la educación en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas conduce al desarrollo de habilidades blandas en los futuros especialistas en tecnologías de la información.

Palabras clave:

STEM, habilidades blandas, método de proyecto, proyecto educativo, Scrum.

INTRODUCTION

Today's global socio-economic processes are associated with highly efficient nano- and biomaterials, new energy, and information networks; therefore, innovations are the key features of the existing stage in the development of society. The consequence of implementing innovations is the practical absence of restrictions in interaction, communication, and international scientific and applied work as well as the formation of a new integral scientific and technological field of knowledge and the corresponding scientific and technical and technological worldview (Freeman, et al., 2014).

One should note that the main participants in innovation are industry, business entities, the state, and universities, and their interaction takes place in four main areas: accelerating the commercialization of innovations, globalization of innovative initiatives, training of personnel for innovative technologies and industries, and forming a network of industrial innovations.

A special mission in the development of innovative technologies is assigned to universities, which, on the one hand, are centers of innovation, and on the other, rely on the support of the state and business circles, that form certain vertical-horizontal connections between developers and consumers of the latest developments. Thus, based on a flexible combination of fundamental and applied research, a new system of scientific and practical relations arises, and these relations form the innovation sphere in the economy of the state, which is a sign of its competitiveness.

With the development of the modern world, the task of training young IT specialists is becoming more complex and unconventional. According to Rudden (2021), since 2007, the number of technology startups has increased to 47 percent. From 116,000 businesses in 2007 to 171,000 in 2019, these startups are technology-driven. It is worth noting that 7.1% of startups in the world are in the financial technology sector. This is followed by 6.8% in life sciences and healthcare, 5.0% in artificial intelligence, 4.7% in games, 3.3% in advertising technologies, and 2.8% in Edtech. It is clear that modern startups are gravitating towards the Internet and digital technologies. The United States is likely to lead in the number of startups (63,703). India is second on the list with 8,301 startups, and the United Kingdom is third with 5,377 startups.

Due to the emergence of creative startups and new IT companies as well as the formation of an active professional community of programmers and business analysts, the industry is increasingly moving away from a monolithic corporate culture with its classical hierarchy of management

and distribution of responsibilities. Effortless communication with any team member, direct communication with the customer, active participation in development planning, and direct influence on its global concept and vision – all these things are increasingly becoming available from the very first stages of their careers, allowing young specialists to quickly fulfill their ambitions and demonstrate their personalities.

However, the labor market built on such principles requires an individual to be versatile which would ensure the specialist's competitiveness already at the beginning of their career and would allow operating not only technical knowledge in their specialty but also the ability to quickly respond to market requirements, continuously take part in self-education, be able to communicate and take responsibility for the result of their own activities.

A critical factor in the innovativeness of the economy at present is the contradiction between the constantly growing shortage of specialists in high-tech industries capable of complex scientific and engineering work, and the existing training programs that do not give young specialists an understanding of business requirements. This is because high-quality teaching of the theory of fundamental sciences at universities is most often not accompanied by the development of personal qualities, the so-called soft skills, as to be a good specialist in one's field, today one needs to have another type of skills – the ability to negotiate, work in a team, lead people and work with objections.

We believe that to solve this problem, one needs to introduce the latest pedagogical technology of education in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) into higher education, combining natural sciences, technology, engineering (design), and mathematics, readiness to solve complex tasks (problems), critical thinking, cognitive flexibility, cooperation, management, innovation, etc.

The acronym STEM (Science – natural sciences, Technology – technologies, Engineering – engineering, design, Mathematics – mathematics) denotes the characteristic features of the corresponding didactics, the essence of which is manifested in a combination of interdisciplinary practice-oriented approaches to the study of natural and mathematical disciplines. STEM unites disciplines into a single educational paradigm, which is based on the idea of the practical application of knowledge to solve social, economic, technical, and technological problems (Sekerin, et al., 2018).

Different authors propose varying approaches to the definition and features of STEM education (Table 1).

Table 1. Definitions and features of STEM education.

Source	Definition
Brown, et al. (2011)	in a broad sense: pedagogical technology for forming and developing mental-cognitive and creative qualities of pupils/students, the level of which determines the individual's competitiveness in the modern labor market
Hernandez, et al. (2014)	in a narrower sense: through the STEM approach to education, the content and methodology of natural sciences, technology, engineering, and mathematics and logical thinking are integrated into collaboration and research
Blackley & Howell (2015)	The STEM approach in education is based on structuring academic disciplines and individual didactic elements on an interdisciplinary basis (integrated learning according to certain topics, and not individual disciplines) using the latest educational technologies: cognitive, social, and knowledge transfer
Han, et al. (2015)	the defining goal of STEM education is, on the one hand, to ensure the integrated formation of scientific and practical knowledge by obtaining authentic practical experience (personality aspect), and on the other hand, prepare students for further education and employment in line with the requirements of the 21st century (social aspect)
Basham, et al. (2010)	STEM education goes beyond the educational institution as it involves the establishment and development of partnerships between pupils/students, teachers, researchers, innovators, industry professionals, and other stakeholders. This is necessary to work with real-life challenges and innovative ideas, including those related to moral and socio-economic problems
Knezek, et al. (2011)	to provide scientific and methodological support for the implementation of STEM education, it is of particular importance to develop integrated curricula for all types of educational institutions, elective courses focused on the formation of competencies necessary for modern scientific and professional areas of the latest technologies, etc.

At the same time, the interpretation of the essence and, most importantly, approaches to the practical implementation of the STEM education principles in the modern educational space remains a subject of discussion.

Thus, some scholars (Meyrick, 2011; Williams, 2011) see the efficiency of STEM education in the formation of four groups of skills: skills for mastering basic disciplines that form the content of knowledge and educational topics of the 21st century; learning and innovation skills with a focus on creativity, critical thinking, communication, and collaboration; skills for working with information, media and technology and skills for a successful life and career.

Other scholars (Wang, et al., 2011; Erdogan, et al., 2016) refer to the features of modern STEM education

as integrated learning by topics, not by subjects; application of scientific and technical knowledge in real life; developing critical thinking and problem-solving skills; application of scientific and technical knowledge in real life; increased confidence; active communication and teamwork; developing interest in technical disciplines; creative and innovative approaches to project creation; the connection between education and career.

Based on a thorough analysis of academic works, scholars (Stohlmann, et al., 2011) point out that STEM education contributes to the formation of readiness to solve complex practical problems; the formation of critical thinking and creativity; organizational skills, teamwork, and problem assessment skills; the ability to make independent decisions and efficiently interact; negotiation skills, cognitive flexibility.

Recently, scholars (Sampurno, et al., 2011) have been inclined to expand the boundaries of STEM education and turn it, for example, into STEAM education (A – Arts skills, skills acquired in the process of studying the humanities), that is, from a purely technical to something that can encompass other specialties.

An analysis of the works by modern pedagogical practitioners also shows that most of the researchers into the problems of training students in IT specialties agree to consider the development of soft skills as a necessary component of training for IT specialists (Tang, 2011). Already, 77% of executives believe that soft skills are no less important than hard skills (Schleutker, et al., 2019).

However, scholars have not agreed on the most efficient mechanism for forming these skills. Some authors believe that soft skills form in the context of the student's active participation in various courses, unions, public associations, scientific societies, student self-government... Such activities help to improve communication skills and take responsibility for one's decisions. Others agree that on-the-job training and internship can become the basis for the formation of the students' non-technical skills. Part of the academic community is generally inclined to believe that the development of soft skills does not require a separate form of work and requires a revision of existing practices, enriching them with active dialogues with students, examination of real examples, presentations, and discussions.

Employers are looking for candidates not only with work experience but also with soft skills, in particular, the six most demanded of them are flexibility/adaptability; communication skills; the ability to solve problem situations; creativity; interpersonal skills and teamwork skills.

Soft skills include the ability to solve problem situations, skills in working with clients, writing and oral communication skills, presentation skills, etc. Since the educational process is rarely aimed at contributing to the development of these skills (for example, conducting seminars that will include student presentations), employers have to spend a lot of money on the development of these skills. One of the most widespread and popular practices of pedagogy, which, according to scholars (Tang, et al., 2015), forms professional independence and the ability to creatively solve not only educational tasks but also those that will arise further in one's career in real production, is project work. It is a way of organizing the activities of students, in which the teaching material and methods of interacting with it are not provided by the teacher, and the student, under the teacher's guidance, independently finds the necessary information, works with various information, masters the planned methods of action in the process of solving their own or team problem.

Considering the trends of teaching disciplines in recent decades, researchers (Sheffielda, et al., 2018) note that it is the use of STEM education that will expand the possibilities of efficient and high-quality professional training of future specialists, the formation of their "soft skills".

Summarizing the above, the modern scientific-pedagogical community recognizes and actively studies the problem of the need to develop non-technical skills of future specialists, however, the problem of finding the optimal methodology for the development of soft skills in the context of training future IT specialists, in our opinion, remains unresolved.

Research hypothesis: the use of a flexible model for the development of an educational project as a pedagogical technology of STEM education leads to the development of soft skills of future specialists in the field of IT.

Research objectives:

To achieve the goal of the study, the following objectives were set:

1. Conduct a theoretical analysis of the features of STEM education and the formation of soft skills.
2. Choose a model for project development and substantiate the efficiency of the chosen methodology in the development of soft skills of future specialists in the field of IT.
3. Formulate a list of the most relevant soft skills in the project activities of a future IT specialist.
4. Analyze the use of soft skills during project activities at each stage of the project implementation according to the

chosen model, consider in detail the processes and team roles of the methodology.

The article consists of an introduction, a literature review, research methods, research results, a discussion of the results, and a conclusion.

MATERIALS AND METHODS

To achieve the goal of the study, we used the following research methods:

theoretical methods: theoretical generalization, analysis, and synthesis were used for choosing a model for project development;

empirical methods:

- the expert survey method was used to define and classify soft skills used and formed during the implementation of the project;

- project method was used to determine the soft skills that are most actively used during each of the stages of project development.

Procedure and research tools

1. Choosing a project development model

A project development model is a structure that systematizes various types of project activities, their interaction, and sequence in the process of project development. The choice of a particular model depends on the scale and complexity of the project, the subject area, available resources, and many other factors. The choice of a project development model directly affects the workflow, determining the composition of the team, the choice of strategy, the work schedule, the necessary resources, and the requirements for the participants.

Today there are numerous model varieties and methodologies for project development, but in general, two categories can be distinguished: monolithic and agile.

One of the classic monolithic models is the waterfall model which is now more of historical interest since the model is rarely used in modern projects. The model involves a single execution of each of the project phases, which, in turn, strictly follow one after another. In a very simplified way, it can be said that within the framework of this model, at any given time, the team moves only from the preliminary to the next phase, ignoring the overall vision of the project and not moving a step away from the previously created plan. The waterfall model is often used intuitively for relatively simple tasks where communication between team members is minimized and the amount of work and dependencies are known in advance and remain unchanged.

The iterative-incremental model is the foundation of a modern approach to project development. The key feature of this model is the division of the project into relatively small intervals (iterations), each of which, in the general case, can include all the classical stages inherent in the waterfall model (Figure 1).

As the name implies, the model is characterized by a certain duality: from the life cycle perspective, the model is iterative since the model implies multiple repetitions of the same stages; from the perspective of product development (increasing the useful functions of the product), the model is incremental. The length of the iterations can vary depending on many factors but the principle of multiple repetitions ensures that both testing and demonstration of the product to the end customer (with feedback) will be actively applied from the very beginning and throughout the entire development of the project.

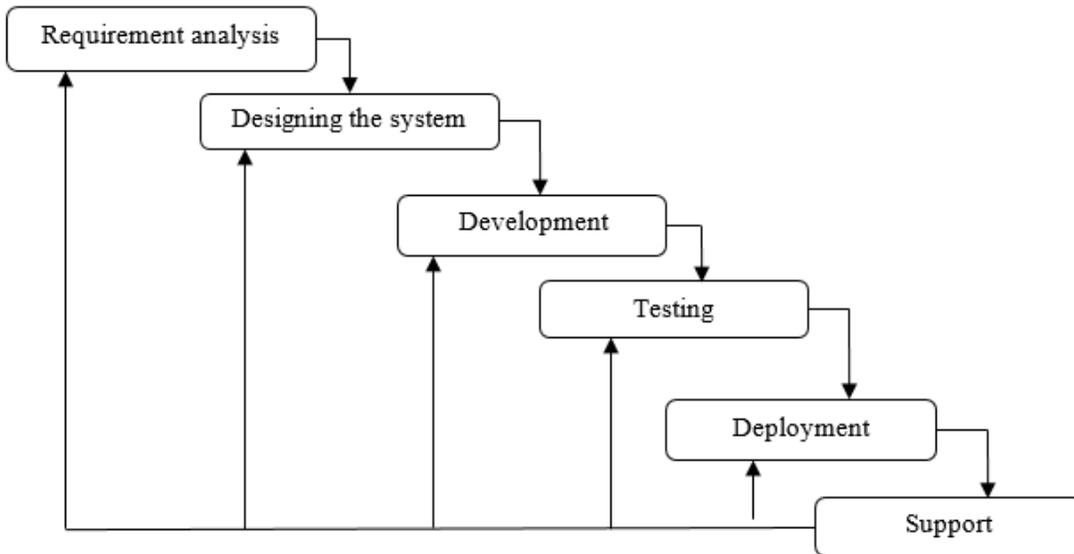


Figure 1. The iterative-incremental model of project development.

Due to the factors described above, monolithic project development models set relatively low requirements for non-technical skills and personal qualities of team members. The models only require successive execution of pre-planned tasks and do not participate in high-level planning and adaptation to change.

Unlike classical monolithic models, agile methodologies define people and their interaction as the main priorities in project management to create a product based on cooperation with the customer. Their agility is ensured by constant openness and willingness to change. Such technologies are aimed at overcoming the expected incompleteness of requirements and their constant changes, offering an agile iterative-incremental approach as a result of the constant interaction of teams that self-organize and consist of versatile specialists.

All flexible project development models are based on an informal list of basic principles: people and interaction are more important than processes and tools; a working product is more important than comprehensive documentation; cooperation with the customer is more important than negotiating the terms of the contract; readiness for change is more important than following the previous plan.

One of the most widespread and popular agile development methodologies in the industry today is Scrum which allows the team to select tasks to complete considering business priorities and technical capabilities and decide how to efficiently implement them. This allows one to create an environment in which the team enjoys the work and is as productive as possible. Scrum focuses on continuously prioritizing tasks based on business goals which increases the usefulness and profitability of a project in its early stages.

Since it is almost impossible to determine its profitability when initiating a project, Scrum suggests focusing on the quality of development and by the end of each iteration have an intermediate product that can be used, albeit with minimal functionality.

The SCRUM project development model is shown in Figure 2.

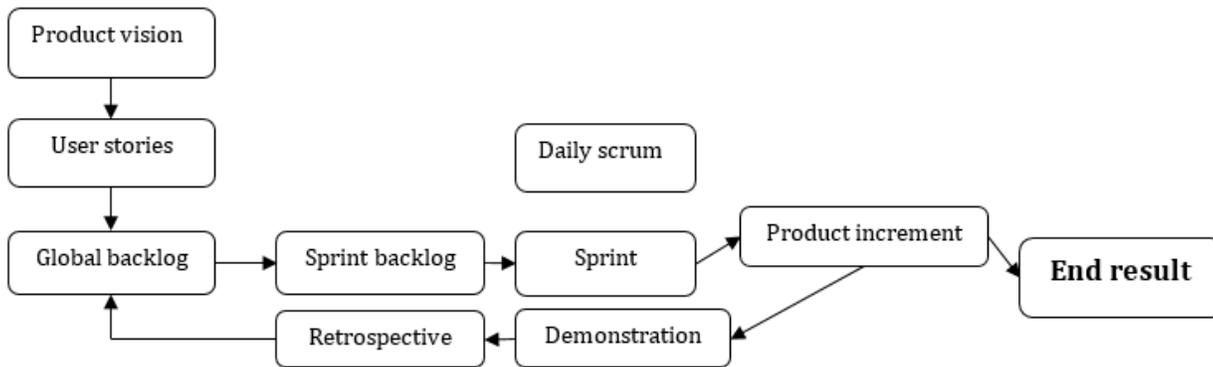


Figure 2. SCRUM project development model.

2. Expert survey.

A total of 33 experts, university professors with experience in teaching in the field of project activities took part in the expert survey.

The experts were asked to identify and rank the soft skills required in the implementation of an IT training project.

All participants were informed about the purpose of the survey and the organizers' plan to publish the summarized results of the study.

Statistical analysis

During the mathematical processing of the research results, the percentage of expert references of soft skills was determined.

The ranking of the entire set of soft skills consists in their arrangement by each of the experts in descending order. Moreover, each of the opinions is evaluated by the rank (number) under which they are located in the given sequence. The final rank is the arithmetic mean of all expert ranks in the sample of experts.

RESULTS AND DISCUSSION

For a deeper understanding and analysis of the soft skills used and formed during the implementation of the project, there is a classification of soft skills in Table 2 developed based on the expert survey.

Table 2. Soft skill classification.

Set of soft skills	Nº	Soft skill	%	Ranking
Personal skills	1	Decision making and problem-solving	85%	3
	2	Clear task setting and goal formulating	82%	4
	3	Creative thinking and optimism	76%	5-6
	4	Orientation towards the client and the final result	58%	12
Communicative skills	5	Clearly formulate thoughts (messages)	76%	5-6
	6	Friendly communication and good manners	73%	7
	7	Interact with different types of people	67%	8
	8	Structure and moderate the meeting (discussion)	55%	13-14
	9	Listen to and take into account all perspectives	55%	13-14
	10	Give reasoned, timely and polite answers	52%	15
	11	Prepare and hold high-quality presentations		16

Management skills	12	Be a team player	97%	1
	13	Unite and motivate the team	91%	2
	14	Accurately plan and manage time (time-management)	64%	9
	15	Foresee and prevent risks	61%	10-11
	16	Educate and train team members	61%	10-11

The classification is not exhaustive and nor does it include absolutely all soft skills but only those that are necessary for project work. The use of soft skills, according to experts, also implies the ability to use different models of behavior even in the same situations, deeply understand one's own interests and stakeholders' interests, set priorities quickly and clearly, make the best choice when there are alternatives, quickly adapt to new challenges and circumstances, be stress-resistant and be able to achieve the set goal. The skills can be better mastered, as a rule, in specialized expensive MBA programs or after employment in leading companies.

The soft skills that are most actively used during each of the stages of project development with the Scrum methodology are shown in Table 3.

Table 3. The use of soft skills in project work.

Stages of a Scrum project	Utilized skills
Project vision	1, 2, 3, 4, 7, 9
Backlog development	5, 12, 13, 15, 16
Sprint planning	5, 12, 13, 15, 16
Development. Daily scrum	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16
Sprint demonstration	3, 4, 7, 10, 11
Retrospective	6, 8, 9, 12, 13, 14

Let us consider in more detail the SCRUM model and its stages chosen for developing a project at the university.

In classic Scrum, there are 3 basic project roles:

- "Product owner" – this role is played by the teacher during the development of an educational project.
- "Scrum master" – "service leader". When developing a training project, this role is played by all students – members of the project team in turn.
- "Development team" – when developing an educational project, their role is played by students – members of the project team.

The first step in the implementation of any project is to create a vision of the final product by its "owner" (teacher). Next, the "product owner" meets with the "scrum master" and the team to provide them with information about what the final product should be in the "user story" format – algorithms for using the final product by the target user.

After processing the vision of the project results, all project members (students) sort, prioritize and group the resulting user stories to understand which elements are mandatory for implementation and which can be changed or postponed. As a result of this process, a "backlog" is created – a list of formalized and structured requirements and wishes regarding the results of the project, which are sorted in order of importance.

The basis of Scrum is "sprint" – a fixed period during which work is done. The next stage after the formation of the backlog is its distribution between sprints. Before the start of each sprint, "sprint planning" is held - a meeting at which the "sprint backlog" is formed – a separate list that contains tasks that must be completed in the current sprint. Each sprint should have a goal that is a motivating factor and is achieved by completing the tasks in the sprint backlog.

Every day, there is a short daily scrum meeting where each student member of the team answers the question "what did I do yesterday?", "what am I planning to do today?", "what obstacles have I encountered in my work?". The goal of the daily scrum is to determine the status and progress of work on the sprint, early identification of the obstacles that have arisen, and the development of solutions to change the strategy necessary to achieve the goals.

After the end of the sprint, the team presents the “owner” with the result of the work at a meeting which is aimed at monitoring the intermediate results of work on the project.

At the retrospective phase which takes place after the end of each sprint, the team analyzes the problems encountered during the sprint and suggests actions to prevent similar situations in the future.

Such iterations (planning, development, demonstration, retrospective) are carried out until the backlog is completely exhausted and the completed project meets the initial requirements.

For the successful operation of a Scrum project when implementing a STEM methodology, a team should be capable of self-organization, that is, the team itself decides how to achieve the goal. Each team member must play an active role at every stage, from idea formation, software development, testing, to the deployment and support phase. However, Scrum requires a high level of both individual and team autonomy. This project development methodology most fully utilizes the specialist’s soft skills since the efficiency and high productivity of the team are directly supported by communication skills, management skills, thinking skills, teamwork skills, leadership skills – all the most relevant soft skills for an IT worker.

When planning work and choosing tasks for implementation, the team must act as efficiently and seamlessly as possible. Understanding the speed of work of each of the team members and awareness of the possible risks will allow the team to be confident in the future performance of their work.

The daily work of a member of a scrum project is associated with processing a large amount of information and the need for constant communication with colleagues. A tight schedule and frequent conflicts require the ability to constantly change the pace of work and switch between tasks.

After completing the set amount of work, the team must present the results, which requires the ability to emphasize the strengths of the project in a concise and understandable form, and further analysis of the tasks already completed at the retrospective stage will become efficient only due to the ability of team members to have open and conflict-free dialogue.

The above order of work clearly illustrates that working in a Scrum team is actually a testing ground for the soft skills of IT specialists – the work stimulates them for continuous improvement and evolution.

The approach to organizing STEM training in the development of educational projects for IT students using the

Scrum methodology can bring several positive aspects at once to modern methods of student project work.

First, the approach accumulates and retains all the advantages of project-based teaching methods. Second, the approach radically changes the role of the teacher who acquires a new position of not only the organizer but also a direct participant in the students’ activities which is even more important for the educational process. As the teacher takes the position of a product owner in the Scrum methodology, their function is not only reduced to monitoring the progress of the process and understanding of the content of education but also consists in playing an important and, above all, realistic role, the students’ interaction with which will provide them with relevant experience for their further career.

However, according to experts, the most important is continuous practice and systematic development of the soft skills of future IT specialties. Systematically being in an environment that is as close as possible to real conditions, future specialists will be able to cultivate the skills of teamwork, decision-making, presentation, planning, time management, and many other qualities required by the modern IT market, while understanding the methodology from the inside and practical experience in a modern business project model will help them become competitive candidates for the positions of young professionals.

It should be noted that modern pedagogical technologies (problem-based learning, differentiated learning, project learning, flipped learning, gamification, web quest, case studies, etc.) make it possible to improve the educational process in a higher education institution but it is not enough to only apply them. One of the urgent areas of modernization and innovative development of natural and mathematical education is the STEM-oriented approach to teaching. STEM education is based on interdisciplinary approaches to structuring curricula at various levels, individual didactic elements, the study of phenomena and processes of the world, and solving problem-oriented tasks. The usual form of teaching when the lesson is built around the teacher changes. In STEM, the focus is on a practical task or problem. Future specialists learn to find solutions not in theory but practice through trial and error.

The analysis of the results of the study made it possible to select and adapt the following features of STEM education for implementation in the training of specialists:

1. Integrated learning based on the activity approach through partial search and research methods; the result of such training is specific original scientific inventions that can be used in practice.

2. The ability to solve specific scientific problems by organizing research which increases motivation for professional training, contributes to mastering a wide range of practical skills.

3. Formation of a stereotype of a specialist which encompasses innovative work skills, the ability to think critically, communication and cooperation, the ability to work in a team, and the skills of cognitive flexibility. This stereotype orients the student towards successful self-fulfillment not only in the future profession but also in other spheres of social life.

CONCLUSIONS

Summing up the results of the study, it should be noted that the STEM direction in education emerged as a means of resolving contradictions deeply related to the convergence of innovative technologies, radical changes in the requirements for specialists in the labor market in the 21st century and the passivity of the education system in the formation of relevant competencies and skills.

It was discovered that the main feature of STEM education is integrated training in the application of scientific and technical knowledge in real life. The scientific and methodological foundations for creating a model of this approach to the organization of education consist in the transition from traditional education to innovative through project-oriented teaching methods.

STEM technology aims to comprehensively form young people's key professional, social and personal competencies that determine competitive ability in the labor market: the ability and readiness to solve complex tasks (problems), critical thinking, creativity, cognitive flexibility, cooperation, management, innovation, etc.

Key issues in the development of STEM education are reliable targeted support for effective professional training of STEM educators, initiatives aimed at attracting and maintaining talented STEM teachers, developing high-quality standards in STEM industries, prioritizing the development of STEM-oriented projects, programs, and curricula which include classroom and extracurricular learning activities.

In the study, we chose a model for the development of an educational project, the focus of the research was on the most common representative of agile methodologies – Scrum. The classification of soft skills and a list of the most relevant ones in the project activities of a future IT specialist are presented. The use of soft skills in the process of performing each of the stages of a project using the Scrum methodology has been investigated.

The results of the study confirmed the hypothesis that the use of a flexible model for developing an educational project as a pedagogical technology of STEM education leads to the development of soft skills of future specialists in the field of IT.

Prospects for further research consist in the dissemination of the best STEM educational practices, further research of STEM education should be carried out in vertical-horizontal directions: from the development, testing, and implementation of innovative interdisciplinary curricula, establishing a system of reliable criteria and indicators of the quality of STEM education to state support as one of the national priorities which should be reflected in educational reform, innovation policy, which should be based on evidence, supported by partnerships with society and stakeholders: government and business representatives, employers, research institutions and educational organizations.

REFERENCES

- Basham, J.D., Israel, M., & Maynard, K. (2010). An ecological model of STEM education: Operationalizing STEM for all. *Journal of Special Education Technology*, 25(3), 9-19.
- Blackley, S., & Howell, J. (2015). A STEM narrative: 15 years in the making. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 102–112.
- Brown, R., Brown, J., Reardon, K., & Merrill, C. (2011). Understanding STEM: Current perceptions. *Technology and Engineering Teacher*, 70(6), 5-9.
- Erdogan, N., Navruz, B., Younes, R., & Capraro, R. (2016). Viewing how STEM projects-based learning influences students' science achievement through the implementation lens: A latent growth modeling. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(8), 2139-2154.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Han, S., Yalvac, B., Capraro, M., & Capraro, R. (2015). In-service teachers' implementation and understanding of STEM project based learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 63-76.

- Hernandez, P.R., Bodin, R., Elliott, J.W., Ibrahim, B., Rambo-Hernandez, K.E., Chen, T.W., & De Miranda, M.A. (2014). Connecting the STEM dots: Measuring the effect of an integrated engineering design intervention. *International Journal of Technology and Design Education*, 24(1), 107-120.
- Knezek, G., Christensen, R., & Tyler-Wood, T. (2011). Contrasting perceptions of STEM content and careers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(1), 92-117.
- Meyrick, K.M. (2011). How STEM education improves student learning. *Meridian K-12. School Computer Technologies Journal*, 14(1), 1-6.
- Rudden, J. (2021). Global startups - statistics & facts. A <https://www.statista.com/topics/4733/startups-worldwide/>
- Sampurno, P.J., Sari, Y.A., & Wijaya, A.D. (2015). Integrating STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) and Disaster (STEM-D) education for building students' disaster literacy. *International Journal of Learning and Teaching*, 1(1), 73-76.
- Schleutker, K., Caggiano, V., Coluzzi, F., & Luján, J.L.P. (2019). Soft Skills and European Labour Market: Interviews with Finnish and Italian Managers. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19, 123-144.
- Sekerin, V.D., Gorokhova, A.E., Dudin, M.N., Danko, T.P., & Nikolaykin, N.I. (2018). Applying interactive marketing methods to improve the quality of university educational services. *Quality - Access to Success*, 19(163), 37-42.
- Sheffielda, R., Koula, R., Blackleya, S., Fitriani, E., Rahmawati, Y., & Resek, D. (2018). Transnational Examination of STEM Education. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 26(8), 67-80.
- Stohlmann, M., Moore, T., & Roehrig, G. (2011). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 2(1), 28-34.
- Tang, K.N. (2011). Soft Skills Integrated in Sustainable Higher Education. *Journal of Modern Education Review*, 1(2), 99-110.
- Tang, K.N., Hashimah, M.Y., & Nor, H.H. (2015). Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers. *Perspectives Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 835-840.
- Wang, H-H, Moore, T., Roehrig, G., & Park, M. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 1(2), 1-13.
- Williams, J. (2011). STEM education: Proceed with caution. *Design and Technology Education*, 16(1), 26-35.

21

LA GAMIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA

GAMIFICATION OF LEGAL EDUCATION

Rosa Leonor Maldonado Manzano¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0083-3227>

Marcia Esther España Herrera¹

E-mail: ub.marciaespania@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2921-5828>

Iyo Alexis Cruz Piza¹

E-mail: ub.iyocruz@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9411-9672>

Nelly Valeria Vinueza Ochoa¹

E-mail: ub.nellyvinueza@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1348-5620>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Maldonado Manzano, R. L., España Herrera, M. E., Cruz Piza, I. A., & Vinueza Ochoa, N. V. (2022). La gamificación de la educación jurídica. *Revista Conrado*, 18(84), 193-201.

RESUMEN

La insuficiente aplicación de la gamificación jurídica como una de las alternativas metodológicas para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Derecho, limita el pleno alcance de su formación profesional. Tomando como base tal situación, se realiza el presente artículo, cuyo objetivo deviene en valorar aspectos generales de esta metodología y su viabilidad en esta Carrera universitaria. En función de ello, son abordados varios elementos que caracterizan a la gamificación jurídica, de acuerdo con las concepciones más usuales que se utilizan. Fundamentalmente, se hace uso de los métodos análisis-síntesis y teórico-jurídico. Las conclusiones sustentan la aplicación de la gamificación en la transformación de la enseñanza del Derecho, encaminada al logro de un profesional más integral, que responda de una mejor manera, a las necesidades de la sociedad y del Estado.

Palabras clave:

Gamificación jurídica, metodología, enseñanza, formación profesional.

ABSTRACT

The insufficient application of legal gamification as one of the methodological alternatives to improve the teaching-learning process of law students, limits the full scope of their professional training. Based on this situation, the present article was written with the objective of evaluating general aspects of this methodology and its viability in this university career. Accordingly, several elements that characterize legal gamification are addressed, in accordance with the most common conceptions used. Fundamentally, the analysis-synthesis and theoretical-legal methods are used. The conclusions support the application of gamification in the transformation of the teaching of law, aimed at achieving a more comprehensive professional, who responds in a better way to the needs of society and the State.

Keywords:

Legal gamification, methodology, teaching, professional training.

INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de lograr una mayor motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, disímiles son las alternativas que se presentan a las estrategias metodológicas que tradicionalmente se utilizan. Entre ellas, cada vez adquiere mayor relevancia la gamificación, cuya definición se ajusta, como aseveran Hunter & Werbach (2014), *“con el uso de elementos que propiamente les corresponden a los juegos, pero en contextos no lúdicos”*.

Se trata de un tema relevante, dado que la docencia es en los tiempos actuales un desafío. Entraña una actividad que se propone entregar a la sociedad un profesional integral, que se destaque por ser más dinámico y productivo. Es preciso, por tanto, sin desechar los métodos existentes y utilizados tradicionalmente, ceder el paso a nuevas técnicas y metodologías que estén en correspondencia con las tecnologías que se disponen al presente. A ello se añade lo imperioso que resulta lograr un aprendizaje más práctico y efectivo, que satisfaga las demandas de la presente generación. Es imprescindible dotar la enseñanza de métodos que no solo se limiten a dar cumplimiento a los planes de estudio, sobrecargando de información a los estudiantes, sino que se caracterice por ser más atractiva.

En los cambios que se producen en las maneras de enfrentar el estudio, las tecnologías ocupan un lugar esencial. Ello se evidencia en cómo se transmiten las instrucciones, en cómo se aprende, en la forma de intercambiar en un curso determinado. Es incuestionable cómo las tecnologías ofrecen nuevas y diferentes posibilidades, que condicionan escenarios virtuales que bien utilizados, pueden resultar eficientes (Melo-Solarte & Díaz, 2018).

En este entramado adquiere una gran connotación la gamificación, metodología docente de escaso uso en las aulas universitarias. Específicamente en la enseñanza del Derecho, constan insuficientes estudios sobre su empleo, sus ventajas, limitaciones y formas de aplicación. Al respecto, disímiles son las posiciones que existen, algunas de respaldo y otras de rechazo (Barbosa, et al., 2018). Se puede advertir, sin embargo, cómo es creciente el número de docentes se muestran partidarios de emplearla, lo que sustentan en las múltiples ventajas que trae consigo.

En virtud de lo anterior, vale reconocer que esta técnica de enseñanza coadyuva a potenciar la motivación, compromiso y atención de los estudiantes (Gutiérrez & Olvera, 2017); contribuye significativamente a llevar a niveles superiores el interés de los estudiantes en alcanzar los objetivos. A ello se añade que activa de manera considerable su aprendizaje y participación; por si fuera poco, favorece la comprensión e interiorización de los conocimientos. Un

aspecto medular es que perfecciona el cumplimiento de las habilidades y competencias; además de fomentar la competencia saludable, el respeto a los criterios ajenos, al desarrollo de trabajo en equipo, tan útil en esta Ciencia.

Entre las variadas potencialidades de la gamificación, también es justo reconocer su valía como herramienta eficaz que tributa a valorar los niveles de atención de los estudiantes; lo que, a la vez, es de gran utilidad para medir sus conocimientos y propiciar un proceso de enseñanza- aprendizaje, en el que los estudiantes sean los protagonistas. Por demás, estimula la autonomía y participación de los estudiantes y permite la ampliación de competencias tecnológicas. Se tiene en cuenta que debe ser un complemento de las clases, en ningún caso un sustituto; aunque su uso cada vez se incorpora más a la Enseñanza Superior.

Debe ser una necesidad perenne, lograr que los métodos educativos estén a tono con los tiempos a los cuales pertenecen, sin obviar los que tradicionalmente dan resultados favorables. Recurrir a las tecnologías de la información y la comunicación, es un requerimiento para perfeccionar el proceso educativo. La gamificación puede contribuir a ello indudablemente, por ello es que está ganando un importante lugar, siendo empleada como técnica para motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Landers & Callan, 2011).

Se constata cómo el juego representa un activador en la atención y se presenta como opción para complementar los diseños de enseñanza tradicional. Tomando tal consideración como base, se realiza este artículo, en el cual se le da cumplimiento al objetivo de valorar aspectos generales de la gamificación como técnica en la enseñanza del Derecho y su viabilidad en esta Carrera universitaria.

DESARROLLO

El concepto de gamificación no escapa de la polisemia y, en consecuencia, no cuenta con una definición universal o un marco común. Es un anglicismo, que proviene del inglés *gamification*. Se define por *“la aplicación de elementos y técnicas propias de los juegos en entornos o ambientes no lúdicos”* (Hunter & Werbach, 2014, p. 28). También se relaciona con la aplicación de conceptos que se encuentran habitualmente en los videojuegos, u otro tipo de actividades lúdicas. De acuerdo con lo que expresa Chou (2015), *“es la aplicación de lo que da sentido a un juego para que este sea divertido en actividades productivas de la vida real”*.

De manera relevante, Landers & Callan (2011), lo definen como *“la adición de elementos comúnmente asociados con los juegos”* (2011). Por otro lado, se encuentra

un concepto donde el objetivo se entiende como “el uso de la mecánica del juego, dinámica y los marcos para promover comportamientos deseados”. (Hammer & Lee, 2011, p. 146)

Estos mismos autores, también conciben que *“la gamificación es una oportunidad para enfrentar dos problemas en la educación: la motivación y el compromiso y que puede servir como apoyo, especialmente en tres áreas: a) Cognoscitiva: En estas se identifican las reglas de juego que el jugador encuentra con la exploración activa y el descubrimiento. Plantean objetivos medianamente difíciles que motivan alcanzarlos y de los cuales obtienen recompensas inmediatas. Además, llevan al éxito. b) Emocional: Los juegos invocan variedad de emociones, experiencias emocionalmente positivas y de orgullo, y también pueden lograr ver el fracaso como una oportunidad, en vez de percibirlo como indefensión, temor o sensación de ser dominado. c) Social: el juego permite que se prueben nuevas identidades y papeles, requiriendo que tomen decisiones ante sus nuevas posiciones”*. (Hammer & Lee, 2011, p. 146)

Lo cierto es que se trata de una estrategia moderna de motivación en la que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación adquieren un papel relevante. Se trata efectivamente, de la implementación de prácticas y reglas que se extraen de los videojuegos en función de llevarlas a ambiente no lúdicos para su aplicación. Tiene como propósito, dar solución a *“problemas que plantean las tareas más aburridas en una organización”*. (Ramírez, 2014)

No es menos cierto que entre los criterios reticentes con relación a la gamificación jurídica, una de las razones es el fuerte arraigo a los métodos docentes tradicionales en la enseñanza de tal profesión. Se presenta como opción a estos métodos y con mayor frecuencia, cada vez se aplica más en la educación superior (Lozada & Betancur, 2017); aunque como refieren, no significa rechazo a las fuentes tradicionales de información, entre las que se encuentran las monografías, los libros de texto, y otros. Al presente, los juegos representan un instrumento sumamente importante como recurso pedagógico para la enseñanza. Mayoritariamente se utiliza en los niveles básico y medio; aunque también encuentra espacio en el nivel universitario.

En las disciplinas que integran la Ciencias Jurídicas, generalmente se utiliza en su enseñanza, las tradicionales metodologías docentes; no obstante, ya incorporan el necesario uso de las tecnologías de la información y se dan pasos de avance en cuanto a la utilización de la gamificación, como metodología docente complementaria. Se

pone en evidencia cómo *“el juego es un activador en la atención y surge como alternativa para complementar los esquemas de enseñanza tradicional”*. (Lozada & Betancur 2017, p. 99)

Entre los fundamentos pedagógicos que sostienen esta técnica, se puede referir la creación de situaciones similares a las que se afrontan cotidianamente en el ejercicio de la profesión, en aras de crear habilidades que les tribute a los estudiantes a diagnosticar los problemas, analizar los hechos, determinar las soluciones más ajustadas a Derecho y aplicarlas correctamente (López-Rendo, et al., 2021).

También vale tener en cuenta los criterios adversos a esta metodología, destacándose las que la conciben como un mecanismo de entretenimiento, no idóneo para la formación jurídica, al considerar que de alguna manera banaliza el Derecho o facilita el desarrollo de un razonamiento jurídico trivial. Como advierten ciertos autores, *“existen muchos/as docentes escépticos/as, ya sea por desconocimiento, miedo al cambio, las dificultades del mismo o falsas creencias sobre incompatibilidades con el sistema”*. (Barbosa, et al., 2018, p. 850)

Se cuenta también con varios profesores de Derecho que defienden su uso. Se basan en que no se trata de jugar sencillamente, como mera actividad de entretenimiento, sino de usar las técnicas de los juegos como metodología docente complementaria. Por tanto, se trata de usar tales técnicas en la enseñanza de las disciplinas jurídicas, facilitando al alumnado la adquisición de habilidades y el desarrollo de competencias profesionales.

En el ámbito educativo, son varias las ventajas que se alcanzan con la gamificación. Tal como admiten Rodríguez & Santiago (2015), *“su objetivo en el terreno de la educación no es otro que llevar la motivación al proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la incorporación de elementos y técnicas del juego. Un proceso que, bien utilizado, incorpora unas extraordinarias ventajas a la hora de enriquecer la relación entre docentes y alumnos mejorando así el clima en el aula. No olvidemos que los alumnos aprenden solo de aquellos educadores que son capaces de motivarles, de inspirarles, de sacar lo mejor que tienen dentro”*. (p. 5)

Para una adecuada aplicación de esta técnica, es imprescindible conocer y comprender la necesidad de generar e identificar estrategias jurídicas en entornos de proyectos gamificados. En tal dirección, los entornos virtuales de aprendizaje deben caracterizarse por ser motivadores en pro de que los estudiantes realicen sus tareas para construir su conocimiento y desarrollar sus competencias; por tanto, deben estar alejados de ser rígidos, dedicados

solamente a compartir contenidos y realizar actividades (Bravo Bosch, et al., 2019).

En el diseño y la construcción de un entorno virtual de aprendizaje, no pueden obviarse el ser y el sentir de los estudiantes, todo lo cual puede contribuir a la creación de escenarios motivadores, promotores de generar un compromiso de los estudiantes con el proceso y su autorregulación. Todo ello propicia que estos participen en la construcción del ambiente, y se identifiquen con las tareas a desarrollar mediante un entorno educativo.

La aplicación de la gamificación permite que tanto los profesores como los estudiantes, se erijan en facilitadores de un mismo proyecto, en este caso, la enseñanza-aprendizaje que resulte rentable y eficaz. Se manifiesta, por tanto, cómo el sistema de gamificación favorece a la concreción de contenidos teóricos encaminados a aplicaciones en el campo real, todo en función de que el estudiante perciba los fundamentos de las asignaturas. De modo esencial, coadyuva a la modificación de la relación que se establece entre los profesores y los estudiantes, y como refiere Vélez (2016), basado en unas metodologías para el aprendizaje complementarias a la gamificación y la mediación del profesor para que todo el proceso sea un engranaje de transformación educativa.

La gamificación deviene objeto de estudio en el ámbito educativo; fundamentalmente, en la educación superior, se verifica cuánto tributa a los estudiantes. Es importante que, en este proceso, no se pierda el equilibrio necesario entre lo lúdico y lo formativo, pues si la actividad vinculada a la gamificación jurídica pierde su carácter formativo, entonces no tendrá el resultado esperado en la enseñanza del Derecho.

La gamificación permite centrar la atención y el enfoque, por lo cual se traduce en un mecanismo propicio para mediar en procesos educativos. Para Sánchez (2015), utilizar el juego para el desarrollo de actividades serias, es un excelente mecanismo para incrementar la concentración, el esfuerzo y la motivación; si bien es cierto, la educación mediada por las tecnologías es una realidad, se requiere utilizar estrategias que contribuyan en el efectivo desarrollo del proceso, siendo así, la gamificación se convierte en una excelente opción para abocar a los estudiantes a llevar un hilo conductor y regulado dentro de su proceso.

Según refiere Rodríguez-Fernández (2017), *“como demuestra la evidencia científica del campo de la pedagogía, la adquisición de conocimientos a través de las emociones implica un arraigo mucho más profundo y duradero en su espectro de capacidades; se hace la experiencia mucho más atractiva y dinámica”*. A ello se añade

que incrementa notablemente el interés y la motivación del alumnado hacia la asignatura, su aprendizaje e interiorización. Como señala Bonet (2009), *“la docencia no ha de limitarse a una mera transmisión de conocimientos, de forma más o menos brillante, a la espera de que el alumnado, en una actitud más bien receptora y archivadora de datos, memorice la información o, en el mejor de los casos, pueda ocasionalmente ponerlos en práctica realizando determinados ejercicios que simulen los que se plantean en la llamada práctica”*.

Se coincide con Scolari (2013), en cuanto a que la posibilidad de poner en práctica los conocimientos obtenidos en un escenario lúdico-competitivo que haya sido compartido con los demás compañeros de clase, les facilita verificar, de una manera entretenida, cuáles son sus nuevas capacidades profesionales, tomando como referencia la comprensión profunda y aplicada de las materias teóricas que han estado bajo su experimentación propia.

Esta herramienta da la posibilidad de que el estudiante ponga en práctica, en un escenario favorable, sus capacidades académicas y profesionales en un formato de sana rivalidad. No se deja de tener en cuenta que en este entramado la emoción es sumamente importante, mucho más en este proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por lo que implica, da lugar al incremento del *“nivel de comprensión de la materia como la permanencia de los conocimientos adquiridos en el patrimonio intelectual del alumnado”*. (Sempere Ferre, 2018)

La gamificación tributa al aumento de la concentración de los estudiantes en el desarrollo de las clases, además de lo que genera en cuanto a su participación. No menos importante es lo que contribuye a aumentar la motivación del profesor, amén de lo que trae consigo para este respecto a su implementación en la práctica. De ese modo, se aprecia cómo resulta admitida favorablemente por los estudiantes, quienes llevan a la práctica lo aprendido en las clases teóricas. Es incuestionable cuánto se facilita así la asimilación comprensiva y de contenidos, lográndose un acercamiento entre lo que reciben en clases y lo que en la práctica les corresponderá desarrollar.

El proceso de enseñanza aprendizaje determina que el profesor se erija en un elemento vital en el aula. Ello se admite actualmente como poco productivo pues no se logra así el esfuerzo requerido por el estudiante ni que este sea protagonista de su propio conocimiento, razón por la cual, se limita la formación de valores y de habilidades. La concreción de la gamificación requiere necesariamente la aplicación de métodos en los que se posibilite la mayor interacción del estudiante, sin menospreciar el cumplimiento de los objetivos formativos, vinculados a la

preparación profesional y a la formación de competencias en función del conocimiento integral.

La gamificación, como expresan Gutiérrez-Artacho & Olvera (2017), *“es el instrumento, no el fin”* (p. 203). Por tanto, lo más relevante en este sentido, es que la aplicación de esta metodología debe enfocarse en el alcance de un propósito, coincidente en las Ciencias Jurídicas, con la obtención de habilidades que se ubican en la consecución de un objetivo, que en la rama del Derecho sería la adquisición de competencias en el ámbito jurídico. En virtud de ello, es preciso tener en cuenta que no se puede soslayar las competencias y contenidos que el docente ya tiene concebido que sean adquiridos por los estudiantes. Consecuentemente, debe determinarse el escenario conveniente para desplegar tal acción educativa. Finalmente, deben ser definidas las reglas del juego, de acuerdo con los elementos y principios de la gamificación, estableciendo la manera en la que se evaluará la labor ejecutada por los estudiantes.

Por tanto, al prever cómo va a ser el juego, es necesario que el docente identifique cuáles son las competencias por lograr en el estudiante, dentro de la enseñanza de una disciplina jurídica concreta. Todo ello coadyuva a estimular la motivación y el aprendizaje, *“la aproximación desde la gamificación puede ejercer una gran influencia en el desarrollo de las competencias requeridas en las titulaciones universitarias, ya que incrementa la participación y la motivación de los sujetos a través de un contexto de juego que facilita el aprendizaje implícito. El estudio gamificado presenta unos objetivos secuenciados y claros destinados a proponer retos alcanzables a corto plazo que dan continuidad al sentido de progresión de los jugadores, proporcionando recompensas que actúan como motivadores externos”*. (Gutiérrez-Artacho & Olvera, 2017, p. 204)

Es notable cómo una inadecuada técnica docente puede influir en que los estudiantes pierdan interés por una asignatura, sobre todo, sino es esta no se encuentra comprendida dentro de las más llamativas. Contrarrestar tal situación puede lograrse a través del uso de técnicas adecuadas. El sistema educativo no debe ser indiferente a los avances tecnológicos de la información y la comunicación, pues estos contribuyen a que el aprendizaje resulte más interactivo, participativo y creativo para el alumnado.

Al desarrollar un juego educativo en la carrera de Derecho, se requiere que el docente tenga en cuenta varias cuestiones, en lo que se coincide con Ruda & Altamirano (2014), *“1) competencias instrumentales (capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización*

y planificación, comunicación oral y escrita en lengua nativa, conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, capacidad de decisión, etc.), 2) *competencias interpersonales (trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético, etc.)*, 3) *competencias sistémicas (aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, etc.)*, 4) *competencias académicas*, 5) *competencias disciplinares* y 6) *competencias profesionales”*. (p. 4)

Lo cierto es que un juego educativo bien diseñado puede representar una herramienta educativa eficaz, en virtud de la cual sea posible lograr el alcance de varias capacidades relativas a la ciencia del Derecho. Tanto en las clases teóricas como en las prácticas de aula para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, al resolver un caso práctico lo más importante no es encontrar la solución. Lo más relevante en este sentido, es que, como expresan López-Rendo, et al. (2021), *“el discente comprenda, razone, desentrañe minuciosamente los problemas que el caso plantea, proponga fundadamente una o varias soluciones apoyadas en los textos jurídicos que previamente ha de analizar, contrastar e interpretar”*. (p. 600)

Es evidente que la labor pedagógica integra dos misiones que son esenciales y, por tanto, elementales: *“hacer saber (enseñanza teórica) y enseñar a hacer (enseñanza práctica) que desemboca en la formación de personas capaces de pensar, razonar y decidir correctamente sobre problemas propios de una ciencia determinada”*.

Mediante la gamificación es posible lograr esa imprescindible combinación de clases teóricas y el análisis de casos prácticos, lo que, en definitiva, particularmente en el Derecho, tiene una marcada finalidad formativa. En ello se está conteste con Latorre (1978), quien manifiesta: *“si se quiere infundir en la mente del jurista la actitud que tantas veces se ha calificado de «clásica» a lo largo de estas páginas, entonces habremos de volver los ojos al lugar en que confluyen estas dos perspectivas, la teórica y la práctica, y que no es otro, como bien vieron los juristas romanos, que el análisis de los casos concretos”*. (p. 73)

Entre los juegos que pueden formar parte de a la gamificación jurídica, la técnica de simulación de juicios se presenta como mecanismo idóneo para adquirir y potenciar competencias básicas, tales como el desarrollo de la oratoria jurídica y de la capacidad de argumentación, del razonamiento crítico (Karraker, 1993), la adquisición y

empleo de la terminología propia de la especialidad y la inmersión en las fuentes jurídicas. Es meritorio reconocer, además, que también facilita a los estudiantes la posibilidad de adquirir una noción del proceso como una de las formas fundamentales mediante la cual se aplica el Derecho en aras de su realización. A ello se añade que la resolución de conflictos, palpar la realidad de la práctica del Derecho y convertirse en protagonistas de la misma, asumiendo los roles de los profesionales que actúan en el seno de un proceso.

Otra posibilidad la ofrece el hecho de que los estudiantes asuman la defensa de un determinado sujeto en un conflicto jurídico, pues ello contribuye a profundizar en la materia objeto de estudio y representa una herramienta docente capaz de dotar a los alumnos de un conjunto de habilidades determinadas para la puesta en práctica de aquellos contenidos analizados desde las clases teóricas.

En la gamificación jurídica no debe prescindirse del uso de las nuevas tecnologías, en este caso al servicio de la resolución de los casos prácticos. Es evidente cómo ello, además de optimizar las competencias informáticas, contribuye a elevar la motivación de los estudiantes, al facilitarles un entorno con el que están más identificados. Se coincide en señalar que los estudiantes del siglo XXI manejan mucha tecnología, y que aprenden mejor con herramientas tecnológicas.

Zamora & Bello (2014), reconocen cómo *“el empleo de las nuevas tecnologías se combina satisfactoriamente con la metodología basada en la gamificación”* (p. 383). En ese sentido, se recurre para tener en cuenta cómo en ocasiones, el que inicia en sus estudios en esta carrera, no siempre conoce a fondo y no está tan motivado, lo que puede lograrse con la motivación que genera la gamificación vinculada a las tecnologías.

Es que el propósito principal de la gamificación es la motivación y la implicación; por lo que, creando mecánicas de juegos al servicio del aprendizaje, se logra “una cierta dosis de adicción, implicación y retos para el estudiante. En ese tenor, la técnica propicia que los estudiantes tengan una participación protagónica, sobre todo, en determinadas acciones que ameritan un esfuerzo de la voluntad.

Por el estímulo que proporciona la sana competición entre los jugadores. La rivalidad y el deseo de superación que se desprenden de la competición también aumenta la motivación de los estudiantes pues su objetivo general es motivar a los participantes para conseguir que logren adquirir hábitos y alcanzar objetivos.

Para lograr una gamificación que se corresponda con las exigencias de los tiempos actuales, es menester que esta reúna tres requisitos fundamentales, a saber: que tenga bien definido su propósito y hacer que los jugadores sientan atracción por su cumplimiento; debe imponer desafíos y retos; debe representar un para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Zamora & Bello (2011), consideran determinadas pautas en las que se pueden diseñar la gamificación en su interrelación con las tecnologías de la informatización y la comunicación, entre ellas: conferir a las labores de un cierto carácter de jugabilidad, posibilitando el establecimiento de niveles, a lo que se añade la toma de decisiones, la resolución de problemas, el ensayo y error, la flexibilidad, las puntuaciones; todo ello a partir del planteamiento de preguntas jurídicas cuya complejidad vaya en ascenso.

Es incuestionable cuánto se facilita la gamificación a partir de la colaboración, sobre todo, si ocurre en equipos. De ese modo, se estimula la interdependencia positiva y el trabajo en equipo. También se sustenta su valía por la oportunidad de beneficiar la memoria visual a través del empleo de los recursos gráficos que generalmente vienen aparejados a los juegos.

Tomando como base lo anterior, es posible emplear recursos de la gamificación en la enseñanza de Derecho. Para ello, se debe combinar la lectura y comprensión de las fuentes en primer orden, como paso previo a la resolución de los casos con posterioridad. También es necesario programar las aplicaciones de modo que, unas veces sea para el juego individual de modo competitivo, mientras que, en otras, sea para el juego por equipos.

La gamificación coadyuva significativamente a lograr mayor motivación de los estudiantes, lo que es un factor concluyente en el proceso de aprendizaje, que permite a los profesores conectar a los estudiantes con la clase, el profesor debe adelantar en la búsqueda de elementos que se conviertan en motivadores, con el fin de lograr atención en sus clases, involucrando a sus estudiantes y creando interacciones efectivas dentro del aula, para desarrollar conocimiento y no sólo dar información que luego será olvidada el siguiente día o la siguiente semana.

Por su importancia, se trae a colación lo referido por González & Mora (2014), respecto a la necesidad de fomentar la motivación satisfactoriamente: *“A nivel individual, para gamificar una actividad es necesario encontrar la forma correcta de motivar a la persona adecuada en el momento adecuado. Por ello, es importante conocer las diferentes motivaciones, que pueden ser de dos tipos: a) intrínsecas: inherente a la persona, lo realiza por su propio bien o interés (por ejemplo: estatus, poder, acceso a*

ciertas aptitudes) o para contribuir a un bien común y b) extrínsecas: exterior a la persona, lo realiza por la recompensa o feedback. También es importante el componente social, o lo que es lo mismo, el contar con otras personas con las que competir, colaborar y comparar logros. En el juego social, los objetivos pueden ser competitivos o colaborativos. Por ello, en juegos de equipo deben ser consideradas por separado las mecánicas que influyen en el equipo (proyectos, puntuaciones de grupo, etc.), de las mecánicas que solo se aplican al individuo (motivación, el refuerzo positivo, etc.)” (p. 52)

Es válido tomar en consideración en este análisis, que el trabajo en grupo y cooperativo, junto a los hábitos de involucramiento que propicia la gamificación, también trae consigo que los estudiantes entrenen su capacidad de reflexión y sean capaces de profundizar en el análisis de los aspectos a estudiar. Asimismo, también posibilita el perfeccionamiento de la información que reciben en el proceso docente educativo y que los profesores puedan diagnosticar, de una mejor manera, las limitaciones en el aprendizaje.

Si se valora desde otra perspectiva, la gamificación evita que las actividades de aprendizaje que los alumnos realizan fuera del escenario docente oficial, que es el aula, centralicen exclusivamente su atención en la memorización. Por tanto, contribuye entonces a elevar a planos superiores los razonamientos jurídicos, de análisis y de síntesis. Ello tiene el valor agregado de tributar a que los estudiantes logren mayor poder de adaptación, autoconfianza y flexibilidad; preparándose así para enfrentar las inconstantes demandas de la vida en sociedad. Se añade lo que tributa en cuanto a que los estudiantes puedan interiorizar que los desaciertos y el fracaso forman parte de su proceso de aprendizaje.

La aplicación adecuada de la gamificación genera acciones que tributan a la disminución progresiva de la ayuda docente, así como a la autogestión de su conocimiento por parte de los estudiantes. En consecuencia, favorece que no exista una formación distante de la práctica, ni estudiantes alejados de sus aulas. Infunde en los estudiantes determinadas habilidades de pensamiento que potencien su reflexión, así como sus competencias que favorezcan la argumentación, el análisis y el desarrollo de un pensamiento crítico, además de la necesaria creatividad. De este modo, se logra que los estudiantes adquieran habilidades útiles para determinar cuáles informaciones le son de utilidad y cuáles no. En definitiva, además de la adquisición de conocimientos, también contribuye a edificar un proceso intelectual en el contexto de las Ciencias Jurídicas.

Todo ello supone una planificación de estrategias didácticas, un esfuerzo creativo por parte de los docentes y su perenne actualización de los entornos, herramientas, aplicaciones, plataformas y modalidades para llevarlos a cabo. Es importante tener en cuenta que en la indagación autodidacta de conocimientos por parte de los estudiantes también favorece que los profesores puedan ajustar los objetivos de sus asignaturas en función de hacerlos más dinámicos. De hecho, la gamificación se sustenta en una planificación pedagógica y una sistematización satisfactoria, que, definiendo los objetivos del aprendizaje, consiguen disimularlo en un entorno que resulte imaginativo, atractivo y ajustado a las necesidades e intereses de sus destinatarios.

Es preciso que se tengan en cuenta una serie de aspectos en pos de que con la gamificación jurídica se puedan cumplir los objetivos previstos en función del aprendizaje. Esencialmente, se basan en elementos muy bien definidos por Marne, et al. (2012), y que coinciden con: un objetivo pedagógico, mediante el cual se pueda definir el alcance y representarlo a través de modelos que indiquen el dominio de conocimiento; la simulación, de modo que sea un juego; la interacción con la simulación, de modo que esta lleve al aprendizaje; los problemas y progresión, mediante los cuales se desarrolle la ruta metodológica que colocará la serie de desafíos de aprendizaje en el orden indicado para el cumplimiento del objetivo; la decoración, a través de la cual se determina cuáles objetos multimedia se utilizarán para atraer la atención del jugador, y la condición de uso, a partir de la cual se deslinda quién, cuándo, dónde y cómo se utilizará el juego.

Con todo lo valorado, se tiene que mediante la gamificación se cumple con los objetivos de aprendizaje en la carrera de Derecho, coincidentes con la potenciación y el perfeccionamiento del aprendizaje del Derecho tomando como base de la aplicación de juegos educativos en las aulas previstas para la formación jurídica.

CONCLUSIONES

La gamificación jurídica se erige en una metodología de escaso uso en la enseñanza del Derecho; no obstante, al profundizar en su contenido y las disímiles ventajas que ofrece en el alcance de un jurista más integral, se admite su valía como una alternativa a los métodos tradicionales que se usan en la labor docente en esta Carrera.

Es preciso, para la aplicación efectiva de esta metodología, lograr un equilibrio adecuado entre lo lúdico y lo formativo, en aras de que sea efectiva y no se banalice la formación jurídica.

Tener en cuenta los avances en cuanto a la aplicación de la gamificación, en cada una de las materias de las Ciencias Jurídicas puede contribuir a su perfeccionamiento y a generar mayor interés en función de su utilización en la enseñanza del Derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa González, A., Raposo Rivas, M., & Martínez Figueira, E. (2018). *Recursos para analizar el diseño y puesta en práctica de la gamificación en el aula*. En, E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, A. Hilario Martín Padilla, L. Molina García, A. Jaén Martínez Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora. (pp. 843-852). Octaedro.
- Bonet Navarro, J. (2009). Tutoriales para la docencia del Derecho procesal penal. Un ejemplo de introducción de nuevas tecnologías en la docencia. *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del derecho*. Universitat de València.
- Bravo Bosch, M. J., Ortuño Pérez, M. E., Valmaña Ochaíta, A., Vizcaíno Sánchez, J., Rodríguez López, R., Ruíz Valderas, M. E., Salazar Revuelta, M., Vallejo Pérez, G., & Osaba García, M. E. (2019). IVRA: Romanas, visigodas y bizantinas. Una experiencia de innovación docente en clave de género. *Revista de Educación y Derecho*. (20), 1-12
- Chou, Y. (2015). *Actionable Gamification*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- González González, C. S., & Mora Carreño, A. (2014). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18(33).
- Gutiérrez-Artacho, J., & Olvera Lobo, M. D. (2017). *Gamificación para la adquisición de competencias en la educación superior: el caso de la traducción e interpretación*. En Padilla Castillo, G.: Aulas virtuales, fórmulas y prácticas. McGraw Hill.
- Hammer, J., & Lee, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother. *Acad. Exchange Qu*, 15(2), 146-151.
- Hunter, D., & Werbach, K. (2014). *Gamificación. Revoluciona tu negocio con la técnica de los juegos*. Pearson Education.
- Karraker, M.W. (1993). Mock Trials and Critical Thinking. *College Teaching* 41 (4), 134-137
- Landers, R. N., & Callan, R. C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. En, M. Ma, A. Oikonomou, & L. C. Jain (Eds.), *Serious games and edutainment applications*. (pp. 399-423). Springer.
- Latorre, A. (1978). *Iniciación a la Lectura del Digesto*. Anuario de Historia del Derecho Español. Diresa.
- López-Rendo Rodríguez, C., Azaustre Fernández, M. J., Rodríguez Díaz, E. (2021). Simulación de juicios, bases de datos y gamificación en Derecho romano. *RI-DROM*, 26, 575-638.
- Lozada Ávila, C., & Betancur Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad Medellín*, 16(31), 97-124.
- Marne, B., Wisdom, J., Huynh-Kim-Bang, B., & Labat, J.M. (2012). The six facets of serious game design: a methodology enhanced by our design pattern library. *European Conference on Technology Enhanced Learning*, 208-221.
- Melo-Solarte, D. S. y Díaz, P. A. (2018). El aprendizaje afectivo y la gamificación en escenarios de educación virtual. *Información Tecnológica*, 29(3), 237-248.
- Ramírez, J. (2014). *Gamificación: mecánicas de juego en tu vida personal y profesional*. RC Libros.
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Océano.
- Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 8(1), 181-190
- Ruda González, A., & Yoldi Altamirano, C. (2014). Aprender jugando: experiencias de aprendizaje mediante juegos en la Facultad de Derecho de la UdG. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovació (CIDUI)*, 2, 1-11.
- Sánchez, F.J. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 13-15.
- Scolari, C.A. (2013). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius.
- Sempere Ferre, F. (2018) Kahoot como herramienta de autoevaluación en la Universidad. (Ponencia). IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red. Valencia, España.

Vélez Osorio, I. M. (2016). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18 (33), 27-38

Zamora Manzano, J.L., & Bello Rodríguez, S. (2011). La videoactividad, el M-Learning y los blogs como herramientas de innovación en el ámbito educativo universitario. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, (1), 28-45.

Fecha de presentación: octubre, 2021, **Fecha de Aceptación:** diciembre, 2021, **Fecha de publicación:** enero, 2022

22

LA AGRESIVIDAD EN LOS ESCOLARES ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA CIENTÍFICA DEL 2015 AL 2020

AGGRESSIVENESS IN ADOLESCENT SCHOOLS: A REVIEW OF THE SCIENTIFIC LITERATURE FROM 2015 TO 2020

Pavel Cordero Ríos¹

E-mail: pavelcorderorios73@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5551-1794>

¹Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cordero Ríos, P. (2022). La agresividad en los escolares adolescentes. Una revisión de la literatura científica del 2015 al 2020. *Revista Conrado*, 18(84), 202-206.

RESUMEN

El presente estudio tiene la principal finalidad de realizar una revisión sistemática de los diferentes trabajos realizados en torno a la agresividad en los escolares adolescentes. En ese sentido, nuestro objetivo fue el de conocer el nivel de agresividad en los escolares adolescentes mediante una revisión sistemática de trabajos desarrollados entre los años 2015 al 2020. Para tal fin se realizó una exhaustiva revisión en las importantes bases de datos científicas como Scopus, ProQuest, EBSCO; con el fin de encontrar las fundamentaciones planteadas y las teorías dadas por diversos autores sobre el tema mencionado encontrados entre los años 2015 al 2020. Para ello, se aplicaron algunos criterios de selección mediante un proceso riguroso en base a un flujo de proceso de búsqueda, en donde se pueden elegir siete artículos que cumplieran con los criterios mencionados. Entre las más importantes conclusiones se tiene que las niñas son menos propensas a presentar cuadros de agresividad, así como la violencia filio-parental se asoció de manera significativa con una mayor agresividad física, por lo que las personas que presentan mayor resentimiento, tienden a mostrar mayores niveles de agresividad como física, psicológica, hostilidad, entre otras.

Palabras clave:

Agresividad en escolares, violencia, adolescentes, revisión sistemática, agresividad, violencia.

ABSTRACT

The present study has the main purpose of carrying out a systematic review of the different studies carried out on aggressiveness in adolescent schoolchildren. In this sense, an exhaustive review was carried out in some important scientific databases such as Scopus, ProQuest, EBSCO, Google Scholar, among others; in order to find the foundations raised and the theories given by various authors on the aforementioned topic found between the years 2016 to 2020. For this, some selection criteria were applied through a rigorous process based on a search process flow, where I can choose seven articles that met the above criteria. Among the most important conclusions is that girls are less likely to present pictures of aggressiveness, as well as child-to-parental violence was significantly associated with greater physical aggressiveness, so that people who present greater resentment tend to show higher levels of aggressiveness.

Keywords:

Aggression in schoolchildren, violence, adolescents.

INTRODUCCIÓN

La agresividad es una conducta negativa que generalmente va asociado con la **violencia**; en algunos casos se pueden diferenciar, en el sentido que, la primera de ellas representa un acto natural y espontáneo, mientras que la última es un comportamiento cruel y socialmente destructivo. La conducta agresiva es una de las problemáticas de mayor incidencia entre los escolares, y debido a sus consecuencias sobre el clima escolar ha causado alarma en los docentes, quienes tienen como tarea realizar acciones con el fin de prevenirla o disminuirla, para ello es necesario dotarlos de herramientas que apoyen su identificación (Rojas & Santa-Cruz-Espinoza, 2021)70.

En el ámbito educativo, generalmente la mayoría pueden ser considerados víctimas y agresores, mientras que un reducido grupo se considera víctima o agresores (Mora-Merchán & Ortega, 1997). Esa misma posición describen Garnica, et al. (2019), cuando manifiestan que lo innato es la agresividad, a diferencia de la violencia. La agresividad es una conducta que se caracteriza por ser fuerza vital, pulsión, instinto de supervivencia, en muchos casos para hacer daño a otra persona, sea física o verbal, o en muchos casos en busca de dañar relaciones o el status social de los demás. Dichos comportamientos agresivos se comienzan a externalizar en los años pre-escolares, y teniendo en cuenta que es en este período en el que se produce la socialización de la agresión, resulta muy conveniente actuar en este ciclo de la vida de tal manera que se frene tempranamente el desarrollo de una trayectoria hacia la violencia (Pérez & Cernuda, 2020).

En ese sentido podemos manifestar que, la **agresividad** es una conducta de **“disfunción social que genera confrontaciones, conflictos y agravios en un grupo de individuos; los niños la asocian con el uso de la fuerza física, para atacar, controlar o dominar al otro”** (Buss & Perry, 1992, citado en Munevar, et al., 2019, p. 143); además, es propio el uso de la agresión verbal para someter a la víctima, causándole sometimiento y vergüenza ante los demás.

Por tanto, en base a los conceptos vertidos, se realizará una revisión sistemática de los trabajos realizados a la fecha sobre la agresividad en los escolares. Con la finalidad de acercarnos a la realidad en el contexto escolar, se realizará la mencionada revisión sistemática de trabajos anteriores, planteando como objetivo conocer el nivel de agresividad en los alumnos escolares entre los años 2015 y 2020.

METODOLOGÍA

El presente trabajo corresponde a una revisión sistemática de artículos científicos elaborados desde el 2015

hasta la fecha, esto con la finalidad conocer el nivel de agresividad en los alumnos escolares entre los años 2015 y 2020. Por tanto, nuestro problema es **¿Cuál es el nivel de agresividad** en los alumnos escolares entre los años 2015 y 2020? Para ello se realizó un estricto proceso de selección de artículos, teniendo en cuenta criterios de inclusión y exclusión de artículos, mediante la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses).

Vera (2009)1000 and 1200°C, menciona que 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 mediante procedimientos riguroso; por tanto, la revisión sistemática es el producto principal.

La recopilación de la información se realizó empleando las principales bases de datos científicas como Scopus, ProQuest, EBSCO, SciELO; con términos o palabras claves como: agresividad OR violencia escolar, así como agresividad; dicha búsqueda se realizó teniendo en consideración principalmente trabajos escritos en inglés y español. Se seleccionaron aquellos artículos que contenían información relacionada sobre los constructos mencionados, en periodos comprendidos entre los años 2015 hasta la fecha, además que tengan enfoques cualitativos, cuantitativos y/o mixtos.

Se logró identificar un total de 66 artículos científicos en base de datos como EBSCO, ProQuest, SciELO, Scopus y 02. 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 siete (07) y que se refieren estrictamente a **agresividad en adolescentes**.

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

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de realizar el filtro según los criterios de inclusión y exclusión, los resultados de dicha búsqueda arrojaron 7 artículos relacionados a la agresividad en los alumnos, los cuales se encuentran en las bases de datos de Ebsco y Scopus (Figura 1, Tabla 1):

- Los trabajos revisados tienen como procedencia de España, con tres de siete trabajo seleccionados (Zuñeda, et al., 2016; Tur-Porcar, et al., 2016; Zuppardo, et al., 2020); Perú, con dos investigaciones (Obregón, 2017; Asencios & Campos, 2019); y de Argentina (Richaud & Mesurado, 2016).

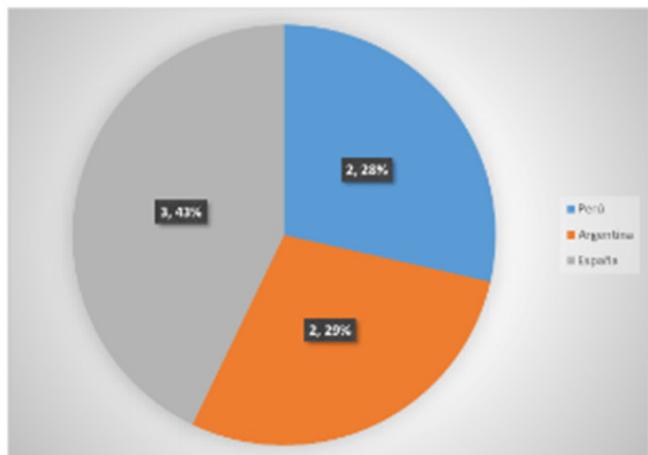


Figura 1. Artículos seleccionados según origen o procedencia.

Tabla 1. Relación de artículos seleccionados, según procedencia.

	AUTOR	TITULO	PAÍS
	(Obregón, 2017)	Resentimiento y agresividad en Estudiantes de 5to de secundaria	Perú
2	(Asencios & Campos, 2019)	Vínculo Parental y agresividad en estudiantes de educación secundaria	Perú
3	(Zuppardo, et al., 2020)	Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares.	España
4	(Richaud & Mesurado, 2016)	Las emociones positivas y la empatía, Como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas	Argentina
5	(Zuñeda, et al., 2016)	Características individuales y familiares de los adolescentes inmersos en violencia filio-parental: La agresividad física, la cohesión familiar y el conflicto interparental como variables explicativas	España

6	(López, et al., 2019) being able to laugh at oneself and to what happens to one. Because of that, it is considered that humor allows us to face problematic situations in a different way. Carbelo and Jáuregui (2006)	Distintos estilos del sentido del humor y su relación con las conductas agresivas físicas y verbales en adolescentes argentinos.	Argentina
7	(Tur-Porcar, et al., 2016)	Empatía en la adolescencia. Relaciones con Razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad.	España

En cuanto a los instrumentos empleados para medir el nivel de agresividad en los alumnos, se tiene la Escala de Resentimiento de León y Romero, y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (Zuñeda, et al., 2016; Obregón, 2017); Escala de Evaluación del comportamiento afectivo - BARS (Asencios & Campos, 2019); Pruebas estandarizadas que evaluaban la autoestima, la ansiedad y los problemas de comportamiento socioemocional (Zuppardo, et al., 2020); Cuestionario de Emociones Positivas, Escala de Agresividad Física y Social, Cuestionario de Conducta Prosocial (Richaud & Mesurado, 2016); Cuestionario de Agresividad Física y, y la versión adaptada al español por Cayssials de la Escala de Estilos de Humor (López, et al., 2019)being able to laugh at oneself and to what happens to one. Because of that, it is considered that humor allows us to face problematic situations in a different way. Carbelo and Jáuregui (2006; y, Medida Objetiva del Razonamiento Prosocial, Escala de Conducta Prosocial, Escala de Agresividad Física y Verbal, Índice de Empatía para Niños y Adolescentes (Tur-Porcar, et al., 2016).

En cuanto a la población muestral fueron 86 alumnos entre 15 y 18 años de edad (Obregón, 2017); 100 adolescentes de 12 y 13 años (Asencios & Campos, 2019); 25 niños y 41 con dislexia (Zuppardo, et al., 2020); 221 niños, de ambos sexos (42.2 % de varones), de 10 a 13 años (Richaud & Mesurado, 2016); 34 adolescentes inmersos en una dinámica de violencia filio-parental (VFP) y un grupo contraste de 81 adolescentes que no ejercían violencia contra sus progenitores (Zuñeda et al., 2016); 100 adolescentes argentinos, entre 16 y 18 años, de ambos sexos (López, et al., 2019)being able to laugh at oneself and to what happens to one. Because of that, it is considered that humor allows us to face problematic situations in a different way. Carbelo and Jáuregui (2006; y, 1557 adolescentes de 12 a 15 años (Tur-Porcar, et al., 2016).

Tabla 2. Relación de artículos seleccionados, población muestral e instrumento aplicado.

	AUTOR	POBLACIÓN - MUESTRA	INSTRUMENTO
1	(Obregón, 2017)	86 alumnos entre 15 y 18 años de edad.	Escala de Resentimiento de León y Romero, y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry
2	(Asencios & Campos, 2019)	100 adolescentes de 12 y 13 años.	Escala de Evaluación del comportamiento afectivo - BARS (Conger 1989)
3	(Zuppardo, et al., 2020)	25 niños y 41 con dislexia	Pruebas estandarizadas que evaluaban la autoestima, la ansiedad y los problemas de comportamiento socioemocional.
4	(Richaud & Mesurado, 2016)	221 niños, de ambos sexos (42.2 % de varones), de 10 a 13 años.	Cuestionario de Emociones Positivas, Escala de Agresividad Física y Social, Cuestionario de Conducta Prosocial
5	(Zuñeda, et al., 2016)	34 adolescentes inmersos en una dinámica de violencia filio-parental (VFP) y un grupo contraste de 81 adolescentes que no ejercían violencia contra sus progenitores.	El Cuestionario de Agresividad (Agresion Questionnaire; AQ) de Buss y Perry (1992)
6	(López, et al., 2019)being able to laugh at oneself and to what happens to one. Because of that, it is considered that humor allows us to face problematic situations in a different way. Carbelo and Jáuregui (2006	100 adolescentes argentinos, entre 16 y 18 años, de ambos sexos	Cuestionario de Agresividad Física y Verbal (Caprara y Pastorelli, 1993, versión española de del Barrio (Moreno Rosset, et al., 2001), y la versión adaptada al español por Cayssials (2004) de la Escala de Estilos de Humor (Martin, 2003).
7	(Tur-Porcar, et al., 2016)	1 557 adolescentes de 12 a 15 años	Medida Objetiva del Razonamiento Prosocial, Escala de Conducta Prosocial, Escala de Agresividad Física y Verbal, Índice de Empatía para Niños y Adolescentes.

De acuerdo a nuestro objetivo de revisión sistemática (Tabla 2) de investigaciones relacionadas a la agresividad en los alumnos, se puede encontrar que los alumnos presentan mayor grado de agresividad, en comparación con las alumnas, estas últimas muestran niveles más altos en prosocialidad y empatía, además de un razonamiento moral orientado hacia la necesidad, interiorizado y estereotipado (Tur-Porcar, et al., 2016).

Por tanto, la empatía como las emociones positivas inhiben la conducta agresiva solo en las niñas (Richaud & Mesurado, 2016). Por otro lado, el humor agresivo predice positivamente las conductas agresivas en general, tanto verbales como físicas, mientras que el estilo de humor de mejoramiento personal mitiga las conductas agresivas evaluadas en general y las conductas agresivas verbales (López, et al., 2019)being able to laugh at oneself and to what happens to one. Because of that, it is considered that humor allows us to face problematic situations in a different way. Carbelo and Jáuregui (2006. Asimismo, la violencia filio-parental global se asoció de manera significativa con una mayor agresividad física, una menor cohesión familiar y un alto sentido de auto culpa del adolescente en relación al conflicto interparental (Zuñeda, et al., 2016); así como aquellos que presentan mayor resentimiento, tienden a mostrar mayores niveles de agresividad (Obregón, 2017).

CONCLUSIONES

La **agresividad** en los estudiantes es un tema muy importante por atender, toda vez que representa una conducta negativa que generalmente va asociado con la **violencia** y derivarse en un comportamiento cruel y socialmente destructivo. La **agresividad** es una conducta que se caracteriza por ser fuerza vital, pulsión, instinto de supervivencia, en muchos casos para hacer daño a otra persona, sea física o verbal, o en muchos casos en busca de dañar relaciones o el status social de los demás. En ese sentido es necesario tomar en cuenta esas actitudes de los estudiantes que, al final, representan problemas en la conducta en perjuicio de otros y que, a la postre, va a significar dificultades en el aprendizaje y desarrollo personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Asencios, M., & Campos, P. (2019). Vínculo parental y agresividad en estudiantes de educación secundaria. *Avances En Psicología*, 27(2), 201–209.
- Garnica, A., Fonseca, P., Gonzáles, O., Rodríguez, B., Sierra, M., & Velasco, Á. (2019). Comprender la agresividad escolar como punto de partida para formar ciudadanía. *Magazín Aula Urbana (IDEP)*, 57, 144–161.
- López, E., Mesurado, B., & Guerra, P. (2019). Distintos estilos del sentido del humor y su relación con las conductas agresivas físicas y verbales en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2), 69–78.
- Mora-Merchán, J. A., & Ortega, R. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7–27.
- Munevar, S., Flores, J., & Burbano, V. (2019). La actividad física como alternativa de formación para disminuir la agresividad escolar: un estudio comparativo. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (56), 141–160.
- Obregón, G. M. (2017). Resentimiento y agresividad en estudiantes de 5to de secundaria. *Avances En Psicología*, 25(2), 199–208.
- Pérez Peláez, M. E., & Cernuda Lago, A. (2020). La actividad artística como regulador de los procesos de ansiedad y agresividad en niños. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 226–239.
- Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31–42.
- Rojas Luna, E. E., & Santa-Cruz-Espinoza, H. (2021). El rol del docente ante situaciones de agresividad en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(3).
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., & Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14.
- Vera, C. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Rev Med La Paz*, 15(01), 63–69.
- Zuñeda, A., Llamazares, A., Marañón, D., & Vázquez, G. (2016). Características individuales y familiares de los adolescentes inmersos en violencia filio-parental: La agresividad física, la cohesión familiar y el conflicto interparental como variables explicativas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(1), 21–33.
- Zuppardo, L., Rodríguez, F., Pirrone, C., & Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175–183.

23

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD RESPONSABLE EN EL PROCESO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ECUATORIANA

EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS THAT SUPPORT RESPONSIBLE SEXUALITY EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN ECUADORIAN UNIVERSITY EDUCATION

Kenia Mariela Peñafiel Jaramillo¹

Email: ua.keniapenafiel@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6859-6822>

Diana Aguilar Suárez¹

Email: ua.dianaas68@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6812-2408>

Daniela Abigail Cobo Álvarez¹

Email: ua.danielacobo@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3927-870X>

Mercedes Isabel Guamán Guamán¹

Email: ua.mercedesguaman@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6133-5846>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Peñafiel Jaramillo, K. M., Aguilar Suárez, D., Cobo Álvarez, D. A., & Guamán Guamán, M. I. (2022). Fundamentos epistemológicos que sustentan la educación de la sexualidad responsable en el proceso educativo en la educación universitaria ecuatoriana. *Revista Conrado*, 18(84), 207-217.

RESUMEN

El presente artículo va dirigido a elevar la educación de la sexualidad responsable en los/las estudiantes universitarios. Para ello el trabajo contiene el estudio de los referentes teóricos que sustentan este proceso, resultado de una revisión bibliográfica para la integración de la educación de la sexualidad responsable en el proceso de la Educación Universitaria. En consecuencia, en la vida sexual se manifiesta el carácter natural, social y cultural de la sexualidad, dentro de ello se destacan las conductas, comportamientos y modos de actuación. En este sentido, la implementación de la educación integral en sexualidad y la prevención del VIH/SIDA en el currículo universitario y en la formación y capacitación del personal docente, elementos que todavía requieren de respuesta desde la ciencia, para demostrar cómo lograr una adecuada educación de la sexualidad que se manifieste en comportamientos responsables de los futuros profesionales.

Palabras clave:

Sexualidad, educación, universidad.

ABSTRACT

This article is aimed at raising responsible sexuality education in university students. For this purpose, the work contains the study of the theoretical references that support this process, as a result of a bibliographic review for the integration of responsible sexuality education in the process of University Education. Consequently, in sexual life, the natural, social and cultural character of sexuality is manifested, within it, behaviors, behaviors and modes of action stand out. In this sense, the implementation of comprehensive sexuality education and HIV/AIDS prevention in the university curriculum and in the education and training of teachers, elements that still require a response from science, to demonstrate how to achieve an adequate sexuality education that is manifested in responsible behaviors of future professionals.

Keywords:

Sexuality, education, university.

INTRODUCCIÓN

Procurar educación y cultura se ha convertido en deleite y finísima fragua de la sociedad cubana actual. La observancia, desde las Ciencias Pedagógicas, de la educación de la sexualidad aniquila lo que mitos, cánones y quimeras pretendían lapidar y sellar como protervo. La importancia de educar al hombre en los valores que sustentan la sociedad en que vive, y el significado de ello en la conservación de la propia humanidad, es objeto de discusión, análisis y reflexión por varios investigadores (Megna, 2017).

La sexualidad es parte importante de la vida de las personas, manifestándose de forma individual en cada caso. La sexualidad acompaña al hombre y a la mujer desde su surgimiento tanto como ser sexuado que como resultado del proceso de socialización, es decir en estrecha interrelación con los demás, tanto desde el punto de vista material como espiritual y construye su subjetividad sexual en torno a la identidad de género, el rol de género y la orientación sexo erótico (Pinela, et al., 2016).

Es importante reconocer que la educación sexual está intrínsecamente vinculada a los procesos de socialización del sujeto, y que se inicia desde las edades tempranas en el seno familiar donde transcurren las experiencias de socialización primaria, de forma natural en tanto se manifiesta y se recibe de forma habitual a través de la afectividad de sus miembros. Dentro de la familia y el hogar se ejerce una influencia reguladora referida a las experiencias culturales y se asimilan los diferentes roles como resultado de la práctica cotidiana de la vida en la familia, que se refuerza con la comunicación (Pinela, et al., 2016).

En proceso de educación de la sexualidad en el nivel universitario se concibe como parte de la personalidad individual del hombre y la mujer, con un carácter singular en cada caso, en tanto ella tiene su expresión en toda la vida, particularmente en las relaciones sociales donde interviene el rol, la identidad de género y la orientación sexo erótica, en virtud de lo cual la educación desempeña un papel importante en las decisiones de cómo expresarla y sentirla responsablemente, sin embargo, persiste la necesidad de lograr el carácter integrador para que sea comprendida y aplicada en las diferentes etapas del desarrollo humano.

Sobre esta impostergable integración en el XX Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual realizado de manera Online desde Valencia, España, en mayo de 2021, se establece el derecho a la educación sexual integral, este proceso que tiene su génesis en el nacimiento, continúa durante toda la vida e involucra a todas las instituciones de la sociedad, desde un proceso

inclusivo, flexible y coherente en sus acciones donde la escuela desempeñe un rol importante y la familia uno decisivo. A propósito, la Constitución de la República de Ecuador (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008) refrenda que la escuela, tiene la misión de la formación integral de las nuevas generaciones, a su vez enuncia que el Estado vela por la salud de los ciudadanos y promueve la igualdad de derechos en la vida familiar y social.

La necesidad de contribuir a la educación de la sexualidad en los/las estudiantes, se ha convertido en uno de los objetivos de varias instituciones y organismos nacionales e internacionales encargados de su estudio, dentro de ellos se destacan las Universidades ecuatorianas, los Centro de salud y de investigaciones y el sistema educativo en totalidad, entre otros, convencidos de lo imperioso del enfrentamiento a esta problemática que posibilite prevenir las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) en el ámbito universitario, la maternidad/paternidad a tiempo que se reciben en la universidad, la discriminación por razones de género en los campus universitarios y otras dañinas para la salud sexual en estos grupos poblacionales.

Hablar de sexualidad significa hablar de afectos y vivencias únicas para cada persona, representa hablar desde la infancia a la madurez, de hombres y mujeres de cualquier orientación sexual, de todas las identidades, de discapacidades, de multiculturalidad, de distinta procedencia. Su conocimiento y comprensión ha de ser uno de los pilares básicos para ser educador (Pinela, et al., 2016).

En consecuencia, según Megna (2017), en la vida sexual se manifiesta el carácter natural, social y cultural de la sexualidad, y dentro de ella se destacan las conductas, comportamientos y modos de actuación, que en ocasiones no se corresponden con los valores y sentimientos que promueven la responsabilidad e igualdad plena asumidos por los miembros de la sociedad. En este sentido, se manifiestan carencias dentro de los currículos de las educaciones que limitan asegurar un desarrollo paulatino para el logro de la asimilación del contenido de la sexualidad responsable y su puesta en práctica en los diferentes contextos de actuación.

DESARROLLO

La sexualidad es una manifestación de la personalidad, determinada por aspectos de carácter biológico, psíquico, cultural y social, en consecuencia, es en el proceso de socialización, sobre la base de las premisas biológicas que se forma y desarrolla.

La Filosofía de la Educación permite comprender los problemas que atañen a la formación de los sujetos en

cuanto finalidad y proceso, educación desde, durante y para la vida, constituyen un fundamento epistemológico indispensable para la educación de la sexualidad responsable. En la búsqueda constante de las relaciones que se establecen entre el fenómeno educativo y la actividad humana, la Filosofía de la Educación proporciona elementos tales como a quién se educa, cómo se educa, qué conocimientos e ideas están presentes en su educación y qué fin persigue este proceso.

La función antropológica sirve de bitácora a los derroteros de la educación de la sexualidad responsable en la actualidad, porque permite determinar el tipo de adolescente educar, uno con características anatómo-fisiológicas que lo pone en condición de sostener una vida sexual activa, a partir de lo cual se vislumbra la necesidad de encausar esa actividad humana desde una adecuada educación de la sexualidad responsable, en esta etapa se produce el proceso donde se perfila su vida emocional, sus afectos, sentimientos, estados de ánimo, surge el amor por la pareja, más elaborado y estable, lo que enriquece la adolescencia y permite la asunción de comportamientos sexuales responsables.

Los/las estudiantes en esta etapa comienzan un proceso de estabilización del cuadro científico del mundo Castro (2006), lo que les permite alcanzar niveles más altos de autoconciencia y autovaloración, en consecuencia, Federico Engels expuso: ***“Libertad de la voluntad no significa otra cosa que la capacidad de poder decidir con conocimiento de causa”***(Marx, 1990). Es vital para la educación de la sexualidad responsable el conocimiento de causa, expresado en la preparación de los/las estudiantes, con este conocimiento y el desarrollo de las habilidades y valores podrá relacionarse responsablemente.

Resulta imposible pretender analizar el proceso educativo sin involucrarse con una concepción del ser humano, de la sociedad y de la interacción entre ambos, porque existe una relación entre este y la sociedad que lo acoge. Esta relación establece un vínculo de bidireccionalidad que implica que se recibe de la sociedad todo lo que es necesario para la realización y logro de los fines humanos y que a su vez este responderá a ella por lo que ha recibido.

La educación para la sexualidad Megna (2011), la ha definido como la enseñanza para la vida familiar, en pareja, matrimonial y el amor, que contribuye al desarrollo de la personalidad y mejora la calidad de vida donde intervienen aspectos formativos e informativos. En lo formativo tienen un papel fundamental: los padres y madres, el hogar, los maestros y maestras, la escuela y el medio sociocultural. En lo informativo; intervienen los amigos, los

medios masivos de comunicación y otros. Según este autor el objetivo es llamar a la reflexión sobre aspectos significativos vinculados a la sexualidad que reclaman un enfoque bioético de estas cuestiones. El respeto a la dignidad de la persona humana es un principio ético elemental.

La educación de la sexualidad responsable constituye proceso y fin, la sociedad y en particular las agencias sociales tienen el objetivo de educar en la sexualidad a las nuevas generaciones y en reciprocidad estas tienen esta misión con las siguientes para la preservación de la vida y la sociedad misma. Esta afinidad que se establece entre el entorno social y el hombre como homo educandus es ante todo un acto moral.

Esto trae como condición necesaria que, al haber un mejor desenvolvimiento, habrá también una mejora tanto en ámbitos individuales como colectivos. Por ende, la mejora cualitativa en cada uno de sus miembros redundará necesariamente en la mejoría para la sociedad. Nuevamente, queda en evidencia que estamos frente a un acto moral, la moral es consustancial a la educación de la sexualidad responsable, el desarrollo moral es indispensable para la vida en colectivo y solo en las relaciones sociales signadas por el respeto, la libertad y el amor, la moralidad favorece la sexualidad responsable. El hombre es un ser activo que transforma sus condiciones de existencia bajo la determinación y el condicionamiento de las relaciones sociales.

En consecuencia, el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general, de acuerdo con esto, en los manuscritos económicos de (1857 – 1858) escribe Marx en el prólogo de la primera versión de su Contribución a la Crítica de la Economía Política ***“no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia”*** (Marx, 1990). El adolescente configura su conciencia a partir de la realidad externa, si esta se encuentra signada por un medio que favorezca la sexualidad responsable, las circunstancias objetivas deberán condicionar comportamientos responsables.

La moral condiciona la actividad humana que es resultado y causante de cambio social, el ser humano con sus realizaciones elabora el conjunto de relaciones sociales de manera consciente y activa en tanto es receptor y transformador de sus circunstancias; la educación de la sexualidad responsable en la escuela no se desarrolla al margen de esta condición, el estudiante es un agente activo en la comprensión de su sexualidad, en la formación de los componentes de esta y en su educación.

La educación de la sexualidad se enriquece con la moral, al considerarse esta como las buenas costumbres, los hábitos y deberes que se establecen entre las relaciones de los sujetos en la sociedad; la manifestación de la sexualidad es un acto de carácter individual, de ahí que la regulación moral influye desde lo interno en los comportamientos y expresión de los/las estudiantes.

En este sentido, tanto la moral como los valores regulan los comportamientos sexuales de los/las estudiantes en la sociedad, cuando el contenido social y regulador de la moral y los valores se asientan conscientemente en la personalidad de los sujetos y estos lo asumen en calidad de convicciones propias, se produce una adecuada autorregulación que se objetivará en sus proceder en las dimensiones individuales, de pareja, familiar y social.

Los valores no existen fuera de las relaciones sociales, en esta relación recíproca se configura la sexualidad, que su expresión está condicionada por los valores que se han asumido.

Los valores representan en forma general la unidad de lo objetivo y subjetivo, ellos son, por un lado, objetivo, porque dependen de las condiciones objetivas de los fenómenos, y, por otro lado, subjetivo porque están determinados por las necesidades del hombre y, por lo tanto, dependen por él mismo del sujeto, pero cuando ello se torna en su relación con las necesidades e intereses de los valores, es decir como valores, representan la unidad de lo objetivo y subjetivo.

Todo ello fundamenta que la personalidad no se nos da al nacer, sino que se elabora y configura a partir de las relaciones sociales, de la comunicación y la actividad, sobre la base de los factores internos y externos. La educación de la sexualidad se sustenta en el principio de la unidad de la conciencia y la actividad, en tanto la primera incluye los conocimientos que sobre el mundo tienen los seres humanos, orienta, modula y condiciona la actividad humana, el conocimiento por parte de los/las estudiantes de su sexualidad, su orientación sexual, su identidad de género y sexo erótica, sus formas de manifestarla y expresarla, su educación y el conocimiento de cómo cuidarla y cuidarse, orienta y condiciona en los propios estudiantes un comportamiento sexualmente responsable para sí mismo y los otros.

“La actividad consciente del hombre está dada por un alto nivel de conciencia y abstracción y se caracteriza por tres rasgos fundamentales” (Luria, et al., 2005), primero la actividad consciente de los hombres no está obligatoriamente relacionada con los motivos biológicos, o sea que nuestras acciones no tienen en su base ningún impulso o necesidad biológica. Como regla la actividad de los

hombres se dirige por necesidades más complejas que tienen relación con las cognitivas, he aquí un sustento para desde un enfoque integrador, participativo y reflexivo paliar las carencias cognitivas que sobre la educación de la sexualidad responsable tienen los/las estudiantes e influir en su comportamiento social.

La actividad consciente de los hombres como generalidad no está determinada por impresiones evidentes recibidas del medio. El hombre tiene la capacidad de abstraerse, no se queda en lo fenomenológico y en la epidermis de las cosas, he aquí otro fundamento para el tratamiento educativo a la sexualidad humana, hay que conocer las causas profundas del comportamiento inadecuado de los/las estudiantes en este sentido y promover una conducta sexual responsable, teniendo como base un profundo conocimiento de la sexualidad humana.

La conducta del hombre está signada por los conocimientos y las habilidades que se forman por la vía de la asimilación de la experiencia social acumulada en el proceso de la historia social y que se transmiten en el proceso de aprendizaje. Se considera que los valores desempeñan un papel importante en tanto ellos regulan las conductas de los hombres y la toma de decisiones.

Para la concreción de estos procesos es necesario el desarrollo de habilidades comunicativas, para posibilitar el diálogo individual y grupal; la educación de la sexualidad responsable es ante todo un proceso dialógico, que está signado por interrogantes, preguntas y respuestas que deben conducir a la reflexión y al movimiento del pensamiento.

En ocasiones algunos de los procesos que se dan en el marco de las ciencias pedagógicas conciben a la comunicación como parte constitutiva que se dinamizará por la propia naturaleza del proceso, a esta situación no escapa la educación de la sexualidad responsable, en este sentido resulta necesario planificar los procesos comunicológicos para garantizar pertinencia y un resultado cualitativamente superior.

La comunicación permite la transmisión de sentimientos, creencias, valoraciones, puntos de vista, emociones, necesidades y preferencias lo que favorece la creación de ambientes para vivenciar, disfrutar la sexualidad en los contextos de actuación: la familia, la escuela y la comunidad. La comunicación es una función de la sexualidad.

Una comunicación asertiva y afectiva en estos espacios condiciona una vida feliz y plena porque posibilita la solución de las contradicciones que se generan en el ámbito de la sexualidad, en la propia socialización, contradicciones que una vez resueltas nos sitúan en un estadio

cualitativamente superior. La comunicación también interviene en la conformación de la identidad de género, la orientación sexo erótica y el rol de género, quienes constituyen componentes psicológicos de la sexualidad.

La educación se expande en la esfera social del sujeto, porque es un espacio de interacción con los otros. La sociedad a través de sus agencias tiene el reto de prevenir los embarazos no deseados, las ITS, el sida, tiene definitivamente el cometido de formar en los/las estudiantes, sobre la base del amor al otro, nuevas concepciones de relaciones sociales a través de una comunicación asertiva e inclusiva, sin embargo, en la Educación Preuniversitaria este proceso carece de organización e integralidad, lo que posibilita que se objetive de manera fragmentada y espontánea.

Al advertir el papel que desempeña la educación en todo este accionar, se considera que las relaciones humanas y las sexuales en particular se desarrollan, primeramente, sobre determinadas condiciones materiales, así como sobre valores, normas y concepciones articuladas por los sujetos en el transcurso de estas mismas relaciones sociales.

La educación es un proceso que se objetiva durante toda la vida y en todos los aspectos de la sociedad a partir de las disímiles influencias que esta ejerce sobre el adolescente, en consonancia con ello, la sexualidad como manifestación de la personalidad que se favorece con estos influjos tiene un carácter teleológico y singular. La educación en su contenido humanista, en función de la sexualidad, desarrolla un adolescente que piense, sienta, valore, actúe y ame.

La educación de la sexualidad responsable comprende en su interior un proceso instructivo, en la asimilación y adquisición de conocimientos sobre la sexualidad y desarrollo de habilidades para la vida que capaciten a los/las estudiantes y facilite cambios de conductas negativas y el fortalecimiento de otras para fomentar estilos de vida más saludables. Favorece las oportunidades de aprendizaje con vista a evitar conductas irresponsables en la manifestación de la sexualidad.

Aquí se concreta el principio de la unidad de la instrucción, la educación y la enseñanza *“pues su principal objetivo es educar a diferentes sectores e instituciones sociales sobre los conocimientos básicos de prevenir o evitar complicaciones derivadas de algunas enfermedades crónicas”* (Calderón, et al., 2021)

En esa relación entre la sexualidad y la vida, la libertad deviene como ejercicio de responsabilidad, esta proporcióna mayor autodeterminación en los/las estudiantes y

es en el proceso educativo donde se educa y forma este valor. Las relaciones basadas en la responsabilidad y en el reconocimiento de esta como valor significativo en las relaciones humanas apelarán a comportamientos adecuados y libres.

Por otra parte, al referirse al amor verdadero y a la espiritualidad, plantea Martí (1975), que *“la espiritualidad del hombre es el objeto de la educación y hay que educar: en la instrucción del pensamiento y en la dirección de los sentimientos”*. Es imprescindible educar en el respeto a la libertad de los demás, en el humanismo y en el amor propio y hacia los demás, evitando toda forma de coerción y violencia sexual. Los abusos, el acoso, la violencia y cualquier otra forma de vulnerar la libertad de los demás, son conductas graves contra la dignidad y la independencia de cada ser humano. Educar en este sentido ayuda a cada persona a vivir su sexualidad, sobre la base del placer, el bienestar, la responsabilidad y la ética.

La relación de la escuela con la vida y el principio de la vinculación de la educación con la vida, favorece la educación de la sexualidad responsable, al formar parte directa de la preparación de los seres humanos para la vida, una adecuada preparación en este sentido, educará al adolescente desde, durante y para la vida, facilitará el establecimiento de relaciones responsables con la pareja, la familia, con sus compañeros y con el resto de la sociedad, lo que permitirá comprender muchos de los fenómenos que se presentan en la vida relacionados con el cuidado y conservación de la salud individual y colectiva. Los principios educativos se sustentan en la relación de la educación con la práctica social y en la función del colectivo en la formación de las cualidades de la personalidad.

Se apoya además en el principio de la vinculación de la teoría con la práctica, que permite desde la teoría que los/las estudiantes interactúen en la sociedad a partir de la práctica reflexiva, que reconoce el enriquecimiento de su aprendizaje, desde su interacción social y los conocimientos prácticos que tienen los/las estudiantes se fortalecen, así como los conocimientos teóricos relacionados con la educación de la sexualidad responsable y viceversa, estos constituyen aprendizajes que son significativos para ellos.

El inicio de la educación de la sexualidad del ser humano ocurre en el seno de la familia, como la más natural de las relaciones afectivas entre sus miembros, además de ser el contexto primario de socialización de la sexualidad y regulador de las influencias que la experiencia cultural ejerce sobre el sujeto, tiene su eje en la práctica de roles de género en cada uno de sus integrantes, las

actividades cotidianas del hogar y está reforzada por la comunicación de los adultos (Megna, 2011).

El objetivo general de la educación es la formación multilateral y armónica del educando, desde un enfoque de subordinación demanda la formación integral de los/las estudiantes de este nivel, en tal sentido la educación de la sexualidad responsable que tenga como base el amor y el respeto propicia adecuadas relaciones interpersonales, de crecimiento individual y colectivos, lo que evidencia la coincidencia en los fines de estos procesos.

El proceso educativo permite el desarrollo y la transformación integral de la personalidad del sujeto, a partir de las exigencias de la sociedad en un contexto histórico concreto. En el interior de este proceso se da la relación de lo instructivo y lo educativo, por tanto no debe limitarse solo a la transmisión de conocimientos sobre la sexualidad y las vías y formas para su educación sino que el profesor debe asegurarse de que el adolescente desarrolle las habilidades relacionadas con los autorreferentes para que se autoeduque y se comporte de acuerdo con lo aprendido, disfrutando de lo bello y placentero de la sexualidad en el establecimiento de relaciones de variada índole.

La autoeducación responde a la voluntad autónoma de formación y se corresponde con las disposiciones físicas y espirituales que existen en el ser para favorecer su auto-crecimiento (Chávez, 2005) y autodesarrollo, se favorece desde el autoconocimiento y la autovaloración.

La educación, como núcleo de este proceso, encauza y dirige hacia el logro de una mayor calidad de su acción socializadora, en función de los objetivos a que aspira la sociedad, para lo cual modifica, conserva, o incluye nuevos enfoques en los contenidos educativos. La educación por lo tanto tiene que ser integral, desarrollando diferentes aristas, es decir, un hombre que piense sienta, valore, actúe, cree y ame, es prepararlo para la vida presente y futura, para el trabajo, lo que constituye la esencia misma del proceso educativo.

Martí (1975), consideraba que el proceso educativo debe elevar las virtudes de los hombres, los sentimientos y los valores espirituales que radican en su esencia y que son consustanciales a la existencia humana, por eso enunció que educación es hacer crecer al hombre para una vida saludable.

Según la investigadora Labarrere & Valdivia (2002), educación es *“el proceso organizado, dirigido, sistemático de formación y desarrollo del hombre mediante la actividad y la comunicación que se establece en la transmisión de los conocimientos y experiencias acumuladas por la humanidad. En este proceso se produce el desarrollo de*

capacidades, habilidades, se forman convicciones y hábitos de conducta”.

Se destaca en esta definición la formación de hábitos de conducta y la relación que tiene con la esencia de esta investigación, que no ansía redimir a la sexualidad humana, sino proponer una alternativa de libertad e igualdad de oportunidades.

Por otro lado, Chávez (2005), plantea que *“educación es todo proceso de influencia, de configuración o de desarrollo del hombre, al mismo tiempo que el efecto de esa influencia, de esa configuración o de ese desarrollo”*.

En consecuencia, con el planteamiento anterior, la educación tiene como características esenciales la influencia social, la orientación humanista y el carácter transformador y desarrollador. Desde el punto de vista humanista se pretende ofrecer significados de orientación y referentes éticos que susciten criterios de comportamiento sexualmente responsables ante la vida en pareja y social en su más amplia dimensión y complejidad, hay que reconocer la diversidad sexual y desde la educación promover criterios de respeto e inclusión, juicios que nos persuaden en los contenidos de los pilares, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

El proceso educativo según Álvarez de Zayas (1996), permite el desarrollo y la transformación integral de la personalidad del hombre, teniendo como pautas las exigencias de la sociedad en un contexto histórico concreto. En este proceso no se puede supeditar lo instructivo sobre lo educativo, no limitarse solo a la transmisión de conocimientos, asegurarse de que el sujeto aprenda y actúe de acuerdo con lo aprendido, se aprecia una estrecha relación entre estas ideas y los pilares aprender a conocer y aprender a hacer.

El proceso educativo es la síntesis de las relaciones dialécticas que se establecen entre la instrucción, la educación y lo desarrollador, que a la vez constituyen sus funciones, mientras las dimensiones de este proceso son: instrucción, desarrollo y educación. Este proceso con sus funciones constituye un espacio para la educación de la sexualidad responsable.

El proceso educativo escolar se materializa en los procesos docente-educativo, extradocente y extraescolar. El proceso docente-educativo es más sistémico, se dirige a la educación de las nuevas generaciones, donde el/la estudiante se instruye, desarrolla y educa; mientras que el proceso extradocente, se desarrolla con menor grado de sistematicidad, se incluyen las actividades culturales dentro de la escuela entre otras; por otro lado el trabajo extraescolar que puede desarrollarse también extramuros

del recinto docente, aunque es dirigido por este y tiene un menor nivel de sistematicidad, en este caso se potencia la implicación de las agencias sociales: familia y comunidad (Álvarez de Zayas, 1996).

Según Marín (2010), proceso educativo, “son cambios que se generan en el individuo con referencia al conocimiento en relación con el contexto social en el cual actúa el sujeto, intentado su transformación”.

Es obvio que ven al proceso educativo solo como resultado y lo asocian a lo cognitivo y a la influencia que la sociedad ejerce sobre este proceso, no consideran los sentimientos, los valores y las vivencias que experimentan los/las estudiantes durante su educación.

Por otro lado, y en correspondencia con el objetivo de la presente investigación se asume al proceso educativo como una unidad de influencias que abarca todas las esferas del desarrollo del educando; cognitiva, afectiva, volitiva, física y presupone un sistema integrador de múltiples influencias, en el que, en algunos momentos esté dirigido con mayor énfasis a una esfera en particular, o un componente específico de esta, en mayor o menor medida también están implicadas las esferas restantes (Narro & Arredondo, 2013).

Es más integrador, actualizado y responde a la naturaleza de la investigación en tanto se pretende educar en la sexualidad responsable a los/las estudiantes preuniversitarios considerando la unidad entre lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo, además reconoce la educabilidad del sujeto y la educatividad del medio (Chávez, 2005) donde se conjugan las potencialidades autoeducativas y las condiciones socioculturales en las que se inserta el sujeto.

En virtud de lo anterior, las características de la Educación Preuniversitaria en la actualidad, posibilita la ejecución y la dirección creativa y participativa del proceso docente educativo; la concepción que se elabora se integra al proyecto educativo de la escuela y le aporta nuevas cualidades a las influencias docentes-educativas y a las funciones de los profesores.

La práctica histórico-cultural es el núcleo determinante de la actividad que media la relación sujeto-objeto, sin la cual es imposible concebir el aprendizaje y por tanto sería iluso proponer nuevos modos de comportamiento en los/las estudiantes.

La teoría histórico cultural de Vigotsky (1981), concibe al sujeto como un ser social que a partir de sus condiciones biológicas se desarrolla integralmente, en dinámica interacción con el medio y le permite apropiarse de forma activa y desarrolladora del conjunto de conocimientos, actitudes, valores e ideales que forman parte de la

cultura de la sociedad en que vive, transformando y enriqueciendo la herencia sociocultural con un alto contenido bidireccional.

La tesis se apoya en el enfoque humanista crítico, desarrollado por las investigadoras cubanas el cual “se sustenta en una concepción del ser humano como eje y árbitro de su vida y a su vez parte indisoluble del mundo, inmerso en las más variadas formas de relación y comunicación con las personas que le rodean, por tanto, consciente y responsable de la trascendencia de sus comportamientos individuales y grupales”. (González & Castellanos, 2003)

La sexualidad y su condición educable desde esta perspectiva, obtiene una condición profundamente humana, personalizada, democrática, inclusiva y participativa, en la que se fusionan las necesidades e intereses personales y sociales, lo que permite un desenvolvimiento adecuado en todas las dimensiones de la sexualidad (individual, pareja, familia y social).

González, et al. (2003), exponen que “el principal problema actual de la pedagogía sexual es la capacitación de los educadores... tanto padres como maestros, están insuficientemente pertrechados de conocimientos y habilidades para dirigir la labor en esta esfera”. De esta situación no están excluidos los profesores de la Educación Preuniversitaria, lo que repercute en la formación de los/las estudiantes de este nivel educativo.

En ello se incide a partir de los fundamentos de la Pedagogía Sexual como rama de la ciencia pedagógica que se ocupa de los objetivos, las tareas, los principios, los contenidos, los métodos, las formas, los medios de la educación sexual de las jóvenes generaciones (González-Jiménez & Fischer, 2017), específicamente desde la definición de sus dos grandes tareas:

- La investigación y elaboración de los métodos, vías y formas concretas para la formación de la esfera psicosexual.
- La capacitación de los educadores para la educación sexual de los niños, adolescentes y jóvenes.

El proceso educativo es una unidad de influencias que abarca todas las esferas del desarrollo del estudiante; cognitiva, afectiva, volitiva, física y es un sistema integrador de múltiples influencias, en el que, en algunos momentos está dirigido con mayor énfasis a una esfera en particular de la vida, en este caso a la educación de la sexualidad responsable, donde intervienen las restantes agencias educativas: familia y comunidad.

El proceso educativo de la sexualidad responsable parte de exigencias sociales que se expresan en su objetivo

y que el estudiante debe reconocer e identificarse con el mismo para corresponder sus aspiraciones, motivos e intereses con su conducta y el proceso en sí. En la medida en que el estudiante está mejor preparado, que todas las influencias están dirigidas a un objetivo común y las acciones alcancen significación social para él, estará en mejores condiciones para reproducirse y preservar la especie humana, para expresar amor, comprensión, respeto, sentimientos, para disfrutar de experiencias afectivas placenteras y sanas, a partir del establecimiento de una comunicación recíproca y asertiva. Entre las particularidades del proceso de educación de la sexualidad responsable está su multifactorialidad, lo que facilita la implicación de la escuela, la familia y la comunidad con acciones concretas y sistémicas.

La educación de la sexualidad responsable es un proceso que se da en la escuela en sentido estrecho, con profesionales armados con los fundamentos científicos de la pedagogía, pero en sentido amplio en este proceso interviene la familia y toda la sociedad, si es con la guía de la escuela mejor serán los resultados.

Se advierte desde la teoría que algunas familias al referirse a temas de la sexualidad solo lo hacen sobre los peligros de tener relaciones sexuales desprotegidas, de cómo evitar las infecciones de transmisión sexual y el sida, sin embargo, pocas veces reflexionan sobre lo bello del amor, el compromiso, lo agradable de las relaciones sexuales, que son parte de la vida emocional muy necesario para el equilibrio y el bienestar de la pareja joven, además de la responsabilidad que implica.

Por otro lado, en otras familias se mantiene el mito de que la educación familiar en temas de la sexualidad se divide por sexos, generándose una dinámica que no contribuye a una comunicación familiar equilibrada.

Para Arango, et al. (1995), la *“sexualidad es un aspecto propiamente psicológico de la vida sexual, donde se conjugan procesos, prioridades y formaciones psíquicas que están en la base del establecimiento de formas de conducta y de relación social interpersonal y que, en el transcurso de su desarrollo, adquiere el carácter de fenómeno personalógico, de manifestación vital de la personalidad. De este modo, concluimos que existe una relación orgánica e indisoluble entre sexualidad y personalidad”*.

En correspondencia García-Viniegras (2005), significa que la sexualidad es una dimensión de la existencia humana, una manifestación psicológica de la personalidad que tiene como núcleo el sentimiento y la conciencia de la propia masculinidad, feminidad o ambivalencia, basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación

afectiva y el amor y la reproducción. Se expresa en forma de pensamiento, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. Es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales.

Se Considera que la definición es orientadora para el trabajo de educación de la sexualidad responsable de los/ las estudiantes del preuniversitario, donde se integran los diferentes factores que interactúan para el desarrollo de la personalidad, lo que se manifiesta en las actitudes y valores que asume cada sujeto ante las situaciones y momentos que guían sus actuaciones, sin embargo no considera el componente educativo como espacio de interacción para la conformación de la sexualidad, incluye elementos que significan la función reproductiva de la sexualidad y le atribuye a lo espiritual solo lo religioso.

La educación de la sexualidad, Gálvez, et al. (2011), la considera parte del proceso de formación integral de la personalidad, representa el fenómeno psicosocial de aprender a ser hombre o mujer, a través del desarrollo de conceptos, actitudes, sentimientos, valores y comportamientos relativos a la masculinidad y feminidad sustentado en el amor, el respeto, la libertad y la responsabilidad ante la propia sexualidad y la ajena, a fin de fomentar estilos de vida equitativos y saludables.

Esta definición identifica este proceso como un fenómeno educativo, además de social y psicológico; se da en el ámbito sexual, pero prepara al adolescente para la vida, para el establecimiento de relaciones sociales en otros espacios, es un proceso que, aunque no se explicita tiene en cuenta a las tradiciones culturales y la experiencia acumulada por la sociedad y en la que intervienen con un marcado carácter activo las agencias, escuela, familia y comunidad.

Se debe desarrollar modos de pensar, sentir y actuar responsables ante la salud, la conducta y comunicación adecuadas como expresiones de cultura en salud y ejercicio de deberes y derechos humanos.

La sexualidad es la responsable de la cualidad del comportamiento del sujeto que implica una práctica sexual condicionada por la autoconfianza, la comunicación desarrolladora y la expresión respetuosa y afectiva de la conducta sexual respecto a sus pares, a su pareja y a sí mismo y sobre educación de la sexualidad responsable: proceso de permanente socialización encaminado a la promoción de una conducta sexual sostenida por un sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de carácter biosociopsicológicos sobre la sexualidad, que favorecen un comportamiento comprometido con el

pleno disfrute de la sexualidad, desde una perspectiva axiológica sintetizada en la responsabilidad.

Estas definiciones consideran explícitamente que la sexualidad responsable es un proceso que parte del autoconocimiento de la sexualidad que redundará en un autodesarrollo, que se expresará posteriormente en comportamientos responsables, esencialmente en torno a la sexualidad, pero no debe descuidarse que su manifestación es en toda la vida.

La educación de la sexualidad responsable prepara al hombre para la vida, porque perfila la tolerancia, condiciona el compromiso con el yo y con el otro, regula a través de la sabiduría la praxis social, posibilita desde lo ético la emancipación del ser.

En el proceso de educación de la sexualidad responsable la familia es portadora de la experiencia histórico-social, influye directamente en el sujeto, esta tiene correspondencia con lo que la sociedad espera de él como hombre o mujer.

“Las condiciones sociales constituyen un conjunto de positivas influencias que se ponen de manifiesto en nuestros estudiantes, no obstante la necesidad de fortalecer la formación de valores de las nuevas generaciones mediante un sólido proceso de asimilación en el que inicia lo cognoscitivo y lo afectivo, producen en los estudiantes nuevas necesidades y motivos que hacen elevar la importancia de tan relevante tarea pedagógica, porque las condiciones actuales de existencia en nuestro país revelan que estamos viviendo momentos difíciles de profundos cambios tanto en la arena internacional como de modificaciones internas trascendentales”. (Megna, 2011)

Este proceso debe sistematizar científicamente el sistema de influencias socioculturales que ha rodeado el desarrollo de cada sujeto, colocándolo en el centro, como protagonista de su actividad, del aprendizaje social en valores, es por ello que puede considerarse como una preparación de los/las estudiantes para la vida adulta independiente, con la capacidad que le permita insertarse activamente en la sociedad. La educación de la sexualidad responsable se sustenta en lo fundamental como ya he dicho en la teoría histórico cultural, por su condición social, ya que la misma no nace, sino se hace.

Se destacan, además, otros elementos de orden cultural, sociológico y antropológico que se concentran en la vivencia social del hecho sexual, el estudio de hábitos, costumbres, sexualidad en diferentes épocas, así como el tratamiento que el arte y la literatura han dado al sexo. Es necesaria la educación de la sexualidad responsable como parte del desarrollo de la personalidad: y la familia

y la escuela constituyen los espacios educativos por excelencia para ejecutar este proceso.

La familia favorece la formación integral de los estudiantes en edad universitaria, a saber (Paricio & Pando, 2020) las medidas de prevención en el ámbito familiar, tales como la comunicación positiva y la promoción de hábitos saludables (Otero Mayer, et al., 2021).

Se evidencia la intencionalidad materna de cederle a la familia un rol importante en la educación de la sexualidad responsable de sus hijos sobre todo en la etapa inicial de la vida y además plantea que la sexualidad se expresa en todas las esferas de la vida, mostrando su carácter social y cómo está presente en el devenir del ser humano.

“No es cierto que la información sobre distintos métodos de contracepción incite a una más temprana actividad sexual. Argumentan también que hay un derecho a la información sexual y a la formación en las prácticas que permitan un sexo seguro.” (Reyero, 2021)

Un elemento importante a considerar en la educación de la sexualidad responsable desde el proceso educativo en la Educación Preuniversitaria se refiere a la consideración de que este estudiante se encuentra en una etapa evolutiva cuyas particularidades psicológicas son significativas, ellas no solo condicionan el desarrollo de los procesos educativos, sino también los elementos psicosexuales, trascendentales en el desarrollo y formación integral.

Estas ideas son claves, si tenemos en cuenta que nuestro trabajo se realiza para los docentes encargado de la educación de los estudiantes universitarios básicas para toda la vida del hombre o mujer, donde se identifica lo biológico, lo social y lo psicológico y donde este aspecto tiene su período sensitivo, en el proceso de la educación general y sexual. Las aspiraciones, las formas de expresión y realización de la sexualidad de cada ser humano, se adquieren a través de la influencia formativa de la familia, las instituciones educativas y todas las fuerzas sociales en su conjunto.

En el plano educacional concretamente según Megna (2011), se analiza con fuerza una problemática de connotación social, y de una importancia social, la educación de la sexualidad de las nuevas generaciones, pues de ello dependerá en grado sumo, la continuidad histórica de nuestro proceso revolucionario fijando en los adolescentes los valores del socialismo que los lleven a actuar con un sentido humano y profundo, integralmente desarrollado.

En correspondencia la categoría género en el proceso de construcción tiene su connotación desde las edades

tempranas donde se inicia la formación de la personalidad y la esfera sexual.

El ser humano es en esencia social, la relación que se establece entre el ser humano y la sociedad, en esta etapa, se produce a partir de la apropiación por parte de los mismos en su relación con el medio (intersubjetivo) de la cultura que la humanidad ha ido acumulando, convirtiéndola de esta manera en algo suyo matizado por sus vivencias personales (intrasubjetivo) donde juega un papel primordial la familia.

Concordando con Megna (2011), asumimos la educación de la sexualidad como una educación en valores. Los comportamientos responsables que deseamos se manifiesten en los adolescentes, sólo pueden sustentarse en valores socialmente positivos.

Es por ello que tiene vital importancia en la educación de la sexualidad de los procesos interactivos y comunicativos con el medio social, ya sea en el marco familiar o en la relación con sus coetáneos, aspecto que la educadora debe tener claro al asumir su rol en la dirección del proceso educativo y al orientar a la familia.

En ese proceso interactivo los jóvenes configuran la identidad y el rol de género en una relación sistémica, la autoconciencia, autovaloración y la autopercepción que tienen de su pertenencia sexual que les proporciona un sentimiento de pertenencia en virtud del significado que este le atribuya. Todo esto se produce en un proceso de interiorización de la cultura de la sexualidad que les transmite la sociedad toda y que estará mediada por su óptica personal a partir de sus vivencias de cómo experimenta lo masculino y lo femenino.

El modelo de hombre a formar en cada sociedad existe y será punto de referencia de la educación, lo que no es más que la exigencia de la sociedad respecto al hombre a formar. Un modelo que se ajuste a las posibilidades y características de las diferentes edades y que sirva de referencia al docente, al padre y al propio estudiante en la meta a trazar en su formación.

CONCLUSIONES

La sistematización teórica permitió concebir a la educación de la sexualidad responsable como un proceso de educación desde el punto de vista filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico y demostró que existe una relación sistémica entre los argumentos socioculturales y los contenidos de la sexualidad responsable, sustento fundamental del carácter sociocultural de la educación de la sexualidad responsable, a tenor de la relación que se establece entre lo cognitivo sociocultural, lo personal desarrollador y lo comportamental educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida: didáctica*. Pueblo y Educación.
- Arango, L. G., Castellanos, G., Fuller, N., Kaufman, M., Lamas, M., León, M., Montecino, S., Muñoz, S., Sáenz, J., Santos, L., Segura, N., & Viveros, M. (1995). *Género e identidad: ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. TM Editores.
- Calderón Flores, A.E., Caballero Carralero, Á., Carcases Carcases, E., & Estrella López, B. (2021). La educación para la salud en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Conrado*, 17(83), 333-339.
- Castro Alegret, P. 2006. Educación sexual con las jóvenes de preuniversitario, educaciones técnicas y universitarias pedagógicas. Pueblo y Educación.
- Chávez Rodríguez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía general*. Pueblo y Educación.
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República. Registro Oficial N. 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Gálvez Cabrera, E., González Sosa, Y. A., & Consuegra Gálvez, E. (2011). Sexualidad y drogas: aspectos medicolegales de interés para el médico general integral. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 10(4), 492-495.
- García-Viniegras, C. R. V. (2005). El bienestar psicológico: dimensión subjetiva de la calidad de vida. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 8(2), 1-20.
- González, A., Hernández, A. & Castellanos Simons, B. (2003). *Sexualidad y géneros*. Científico Técnica.
- González-Jiménez, A. J., & Fischer, V. (2017). Gender and Sexual Orientation among adolescents in Brazil: An analysis of the prejudice and bullying in the educational context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 38-43.
- Labarrere Reyes, G., & Valdivia Pairoi, G. (2002). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Luria, A., Bello Dávila, Z., & Casales Fernández, J. (2005). La actividad consciente del hombre y sus raíces socio históricas en Psicología general. Félix Varela.
- Marín, J. R. (2010). Calidad de vida laboral en profesionales de la salud. *Revista de calidad asistencial*, 25(6), 318-320.
- Martí, J. (1975). *Educación popular. Obras completas*.

- Marx, C. (1990). Contribución a la crítica de la economía política. Siglo XXI.
- Megna Alicio, A. (2011). La responsabilidad y la sexualidad: Dinámica de los estudiantes actuales. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, (5), 2, 1-39
- Megna Alicio, A. (2017). Propuesta teórico-práctica para la educación de la sexualidad responsable. Una estrategia pedagógica para los estudiantes de la Educación Media Superior. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(2), 1-24.
- Narro Robles, J., & Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35(141), 132-151.
- Otero-Mayer, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., & González-Benito, A. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 617-626.
- Pinela Anzules, J. A., Santiesteban, M. M., Labañino, D., & Cubelas, J. M. (2016). La educación sexual del técnico superior en enfermería: pasado, presente y futuro. En, M. R. Tolozano, *Memorias del segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación innovadora, para un desarrollo humano sostenible*. (pp. 971-984). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano.
- Reyero, D. (2021). ¿Cabe una educación sexual que sea expresión de una inteligencia cultivada? re *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 115-130.
- Vigotsky, L. S. (1981). Pensamiento y Lenguaje. Pueblo y Educación.

24

USO DE LAS CONTRASEÑAS ENTRE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA

PASSWORDS USE AMONG UNIVERSITY STUDENTS. THE CASE OF A MEXICAN PUBLIC UNIVERSITY

Ramón Ventura Roque Hernández¹

E-mail: rvhernandez@uat.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9727-2608>

René Adrián Salinas Salinas¹

E-mail: srene@docentes.uat.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5464-4707>

Dante Rodríguez Cordero¹

E-mail: droduiguez@uat.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8316-7831>

Mario Alberto Villarreal Álvarez¹

E-mail: valvarez@docentes.uat.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0605-7633>

¹Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Roque Hernández, R. V., Salinas Salinas, R. A., Rodríguez Cordero, D., & Villarreal Álvarez, M. A. (2022). Uso de las contraseñas entre los estudiantes universitarios. El caso de una universidad pública mexicana. *Revista Conrado*, 18(84), 218-224.

RESUMEN

Las contraseñas basadas en texto son un mecanismo fundamental para proteger accesos y datos. Sin embargo, paradójicamente, las contraseñas débiles o mal utilizadas representan vulnerabilidades peligrosas para los sistemas informáticos y sus usuarios. Los objetivos de este trabajo fueron caracterizar y comparar la estructura y el uso de contraseñas entre estudiantes de tres programas académicos ofertados por una universidad estatal pública mexicana. Los participantes fueron 299 alumnos registrados en las carreras de Administración, Tecnologías de la Información y Contaduría Pública. El diseño de investigación fue cuantitativo, transversal y correlacional. Se aplicó un cuestionario, cuyas respuestas fueron introducidas al software SPSS. Se realizaron pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y correlaciones de Spearman.

Palabras clave:

Sistemas de información, Formación, Enseñanza Superior.

ABSTRACT

Text-based passwords are a fundamental mechanism for protecting access and data. However, paradoxically, weak, or misused passwords represent dangerous vulnerabilities for computer systems and their users. The objectives of this study were to characterize and compare the structure and use of passwords among university students in three academic programs offered by a Mexican state university. The participants were 299 students enrolled in Administration, Information Technology, and Public Accounting undergraduate programs. The research design was quantitative, cross-sectional, and correlational. A questionnaire was administered. The collected answers were entered into SPSS software. Kruskal-Wallis and Spearman correlation tests were performed. Information

Keywords:

Information Systems, Training, Higher Education.

INTRODUCCIÓN.

La seguridad es un tema relevante para todos los usuarios de sistemas de información; en especial en la actualidad, cuando el número de dispositivos inteligentes ha superado la cifra de 4.2 billones en el año 2020 (Alzubaidi, 2021). Y es que el uso cotidiano de las redes de comunicación propicia serias vulnerabilidades.

Diariamente se conocen incidentes que violan la privacidad de personas y empresas, en muchas ocasiones con pérdidas cuantiosas. Parkinson, et al. (2021), destacan que en la sociedad moderna es necesario restringir accesos a los sistemas de información para que únicamente los usuarios autorizados puedan ingresar. Esto puede lograrse a través de la autenticación con contraseñas. Si bien es cierto que existen variados mecanismos para restringir accesos no autorizados, las contraseñas basadas en texto siguen siendo una manera popular de implementar estas restricciones (Yıldırım, & Mackie, 2019; Kim, et al., 2021).

Sin embargo, el solo hecho de contar con una contraseña no libera a los usuarios del peligro de las intrusiones. Una contraseña debe ser robusta. Es decir, debe poseer fuertes características estructurales como, por ejemplo, una longitud adecuada, una variedad de letras mayúsculas, minúsculas, números y caracteres especiales, así como la exclusión de datos fáciles de adivinar. Además, es una buena práctica cambiarlas frecuentemente. Para Buil-Gil, et al. (2020), las contraseñas robustas son una forma de protección personal, así como también lo son la concientización sobre riesgos digitales, evitar hacer transacciones con negocios y personas que no cumplen estándares de ciberseguridad y asistir a entrenamientos y seminarios sobre este tema.

En continuación a lo expuesto por Buil-Gil, et al. (2020), a pesar de que un sistema informático posea sofisticadas características de seguridad y contraseñas robustas, estas serían de poca utilidad si sus usuarios no cuentan con las actitudes y la formación apropiadas. Esto es porque los usuarios son el eslabón más débil en la cadena de mecanismos de protección (Peterson, 2017; Wiseman, 2017). Por esta razón, tanto las contraseñas débiles como las que son mal utilizadas por los usuarios representan peligros potenciales para cualquier sistema de información.

En este sentido, Stanciu, & Tinca (2016), consideran que el mejoramiento de la seguridad informática debe ser impulsado desde la universidad y no solo con una perspectiva tecnológica, como usualmente se hace, sino también con una acentuación específica por áreas de estudio. Esto porque además de la formación técnica de las personas, también son destacables su buena actitud y conducta en el contexto de la seguridad informática. Por su

parte, Case & King (2013), encontraron cambios positivos en la seguridad informática de estudiantes universitarios, los cuales son atribuibles a la capacitación adicional que se impartió dentro de sus asignaturas regulares.

Por otra parte, Whitty, et al. (2015), encontraron que a pesar de que los usuarios conocen los lineamientos sobre el uso correcto de sus contraseñas, tienen la creencia de que ellos no sufrirán incidentes de seguridad. Entonces se revisten con una falsa certeza que los induce a realizar conductas arriesgadas. Asimismo, encontraron que los jóvenes tienen una mayor tendencia para compartir sus contraseñas y que son ellos, los jóvenes, quienes deben ser objeto de mayor capacitación y concientización en el área de la seguridad informática.

En este punto surge la importancia de la formación en seguridad informática. Los usuarios deben ser capaces de construir contraseñas robustas y deben, además, tener una buena conciencia sobre su uso.

El artículo está organizado de esta manera: en el siguiente apartado se muestra la descripción de la metodología del estudio, luego se presentan los resultados y su discusión. Finalmente se exponen las conclusiones y las líneas de trabajo futuro.

MATERIALES Y MÉTODOS

La población considerada para este estudio fueron los estudiantes que estaban registrados durante el periodo de primavera de 2020 en las siguientes tres carreras profesionales: licenciatura en administración, licenciatura en tecnologías de la información y contaduría pública de una universidad pública estatal mexicana. La muestra fue estadísticamente representativa y se obtuvo con la calculadora en línea disponible en Yıldırım & Mackie (2019). Se consideró un universo de 1350 estudiantes, una heterogeneidad del 50%, un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

La muestra resultó en 299 estudiantes distribuidos en los tres programas educativos. La población y la muestra se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la población y muestra.

Programa académico	Población	Muestra (Participantes)
Licenciatura en Tecnologías de la Información (LTI)	200	44
Licenciatura en Administración (LA)	640	144
Contaduría Pública (CP)	500	111
Total	1350	299

Se revisó la literatura y se procedió a diseñar un cuestionario pensando en acortar al mínimo el tiempo de respuesta de los participantes. La versión final fue refinada en dos revisiones en donde se realizaron adecuaciones en la redacción de las preguntas. El cuestionario fue reproducido en hojas de papel y fue entregado a los estudiantes seleccionados aleatoriamente del marco muestral de cada uno de los programas académicos. Los estudiantes fueron abordados en sus aulas, mientras tomaban clases presenciales justo antes del inicio de la contingencia sanitaria decretada a causa del COVID-19 en marzo de 2020. Posteriormente se procedió a la captura y análisis de los datos en SPSS versión 25. Finalmente, se obtuvieron los resultados y se realizaron reflexiones sobre ellos.

Instrumento de recolección de datos

Se utilizó un cuestionario con seis preguntas, las cuales se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Instrumento de recolección de datos.

Identificador	Pregunta	Escala de respuesta
P1	¿Qué tan probable es que en una contraseña usted incluya fechas importantes como cumpleaños o aniversarios?	0 a 10
P2	¿Qué tan probable es que usted comparta alguna contraseña con otra persona?	0 a 10
P3	¿De cuántos caracteres en total es la contraseña de la cuenta de correo electrónico que usted más utiliza?	1 a 20
P4	¿Cuántos caracteres especiales tiene la contraseña de la cuenta de correo que usted más utiliza?	0 a 20
P5	¿Qué tan probable es que use la misma contraseña en dos o más páginas web?	0 a 10
P6	¿Qué tan probable es que usted cambie la contraseña de su correo una vez al mes?	0 a 10

El análisis de datos se realizó en el paquete estadístico SPSS versión 25. Primero, se inspeccionaron los datos para encontrar valores perdidos, inválidos o mal

capturados. Posteriormente se verificó si existía normalidad en cada uno de los grupos de respuestas de los programas académicos, para lo cual se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk. Después se obtuvieron los estadísticos descriptivos que consistieron en la mediana y el rango intercuartil. Luego se procedió a realizar las pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis y a analizar las comparaciones entre grupos para cada una de las preguntas que resultaron significativas. Finalmente se realizaron análisis de correlación de Spearman, los cuales involucraron las seis preguntas del cuestionario. En todos los casos se utilizó un nivel de confianza del 95%.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 3 se muestran los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. No se encontró distribución normal en ningún conjunto de respuestas analizado por programa académico. Por esta razón, se utilizó estadística no paramétrica para describir y comparar los datos. La mediana y el rango intercuartil de cada conjunto de respuestas se muestran en la Tabla 4.

Tabla 3. Valor p de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

	P1 ¿Qué tan probable es que en una contraseña usted incluya fechas importantes como cumpleaños o aniversarios?	P2 ¿Qué tan probable es que usted comparta alguna contraseña con otra persona?	P3 ¿De cuántos caracteres en total es la contraseña de la cuenta de correo electrónico que usted más utiliza?	P4 ¿Cuántos caracteres especiales tiene la contraseña de la cuenta de correo que usted más utiliza?	P5 ¿Qué tan probable es que use la misma contraseña en dos o más páginas web?	P6 ¿Qué tan probable es que usted cambie la contraseña de su correo una vez al mes?
LTI	.00	.00	.027	.00	.00	.00
LA	.00	.00	.00	.00	.00	.00
CP	.00	.00	.00	.00	.00	.00

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los datos recabados. Los valores se muestran en el formato Mediana (Rango intercuartil).

	P1 ¿Qué tan probable es que en una contraseña incluya fechas importantes como cumpleaños o aniversarios?	P2 ¿Qué tan probable es que usted comparta alguna contraseña con otra persona?	P3 ¿De cuántos caracteres en total es la contraseña de la cuenta de correo electrónico que usted más utiliza?	P4 ¿Cuántos caracteres especiales tiene la contraseña de la cuenta de correo que usted más utiliza?	P5 ¿Qué tan probable es que use la misma contraseña en dos o más páginas web?	P6 ¿Qué tan probable es que usted cambie la contraseña de su correo una vez al mes?
LTI	1 (6)	0 (4)	10 (6)	2 (6)	5 (8)	2 (6)
LA	2 (5)	1 (2)	10 (4)	0 (2)	5.50 (6)	0 (2)
CP	3 (7)	1 (2)	10 (4)	1 (3)	7 (8)	0 (3)

Las pruebas de Kruskal-Wallis que se llevaron a cabo para comparar las respuestas obtenidas en los tres programas académicos arrojaron los resultados que se muestran en la Tabla 5. Solamente se pudieron determinar diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a la Pregunta 4 (P4) y a la Pregunta 6 (P6).

Tabla 5. Resultados de las pruebas Kruskal-Wallis para comparar los tres programas académicos.

	P1 ¿Qué tan probable es que en una contraseña usted incluya fechas importantes como cumpleaños o aniversarios?	P2 ¿Qué tan probable es que usted comparta alguna contraseña con otra persona?	P3 ¿De cuántos caracteres en total es la contraseña de la cuenta de correo electrónico que usted más utiliza?	P4 ¿Cuántos caracteres especiales tiene la contraseña de la cuenta de correo que usted más utiliza?	P5 ¿Qué tan probable es que use la misma contraseña en dos o más páginas web?	P6 ¿Qué tan probable es que usted cambie la contraseña de su correo una vez al mes?
H	1.302	0.235	0.141	8.396	2.126	10.775
gl	2	2	2	2	2	2
Sig.	0.522	0.889	0.932	0.015*	0.345	0.005*

* $p < .05$

Una vez que se determinaron resultados significativos para las preguntas 4 y 6 (P4 y P6), se indagó en cuáles de los programas académicos se encontraban las diferencias. La Tabla 6 muestra los rangos promedio que

se obtuvieron en las pruebas. Los rangos promedio más grandes indican la concentración de las puntuaciones más altas en ese programa académico. Por el contrario, las puntuaciones más bajas se ubicaron en los programas académicos con los rangos promedio más bajos.

Tabla 6. Rangos promedio para las pruebas Kruskal-Wallis con resultados estadísticamente significativos.

P4 ¿Cuántos caracteres especiales tiene la contraseña de la cuenta de correo que usted más utiliza?	
LTI	178.39
LA	138.83
CP	151.91
P6 ¿Que tan probable es que usted cambie la contraseña de su correo una vez al mes?	
LTI	185.94
LA	141.17
CP	145.83

La Figura 1 y la Figura 2 presentan de manera visual las relaciones entre los tres programas académicos analizados para la pregunta 4 (P4. ¿Cuántos caracteres especiales tiene la contraseña de la cuenta de correo que usted más utiliza?) y la pregunta 6 (P6. ¿Qué tan probable es que usted cambie la contraseña de su correo una vez al mes?) respectivamente. Las líneas en color amarillo representan relaciones estadísticamente significativas. Por otra parte, la Tabla 7 y la Tabla 8 muestran los detalles numéricos de las comparaciones entre los tres programas académicos. Cada fila prueba la hipótesis nula de que las distribuciones de la muestra 1 y la muestra 2 son las mismas. Las significaciones que se muestran son asintóticas bilaterales. Se utilizó un nivel de significación de .05 y los ajustes se realizaron mediante la corrección de Bonferroni para varias pruebas.

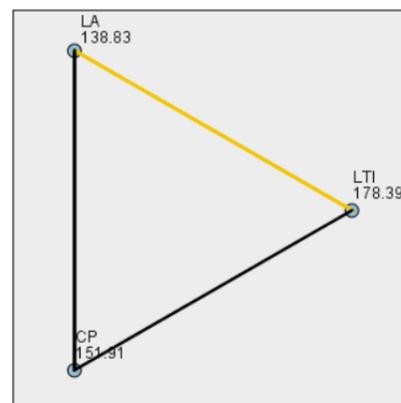


Figura 1. Comparaciones entre programas educativos. Se muestran los rangos promedio obtenidos en la prueba Kruskal-Wallis para la Pregunta P4.

Tabla 7. Comparación estadística de las respuestas a la pregunta P4 entre los programas académicos analizados.

Muestra 1 – Muestra 2	Estadístico de contraste	Sig.	Sig. Ajustada.
LA – CP	-13.084	.197	.590
LA -LTI	39.557	.004	.012*
CP - LTI	26.473	.064	.191

* $p < .05$

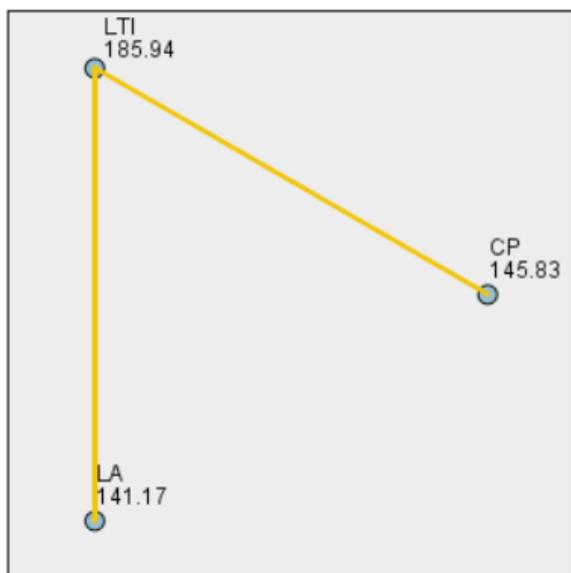


Figura 2. Comparaciones entre programas educativos. Se muestran los rangos promedio obtenidos en la prueba Kruskal-Wallis para la Pregunta P6.

Tabla 8. Comparación estadística de las respuestas a la pregunta P6 entre los programas académicos analizados.

Muestra 1 – Muestra 2	Estadístico de contraste	Sig.	Sig. Ajustada.
LA - CP	-4.657	.648	1.000
LA - LTI	44.773	.001	.004*
CP - LTI	40.116	.005	.016*

* $p < .05$

El análisis de correlación de Spearman que se realizó con las seis preguntas del cuestionario arrojó los resultados significativos que se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9. Resultados significativos de las correlaciones de Spearman.

Programa académico	Aspecto analizado #1	Aspecto analizado #2	Coefficiente de correlación	Sig. (Bilateral)
Tecnologías de la información	Probabilidad de utilizar la misma contraseña en dos o más lugares (P5)	Probabilidad de compartir contraseñas con otra persona (P2)	0.29	0.05
		Probabilidad de incluir fechas en la contraseña (P1)	0.35	0.01
Administración	Probabilidad de utilizar la misma contraseña en dos o más lugares (P5)	Cantidad de caracteres especiales en la contraseña de la cuenta de correo más usada (P4)	-0.19	0.02
		Probabilidad de incluir fechas en la contraseña (P1)	0.20	0.01
	Cantidad de caracteres especiales en la contraseña de correo más usada (P4)	Probabilidad de cambiar la contraseña frecuentemente (P6)	0.30	0.00
Contaduría Pública	Probabilidad de utilizar la misma contraseña en dos o más lugares (P5)	Cantidad de caracteres especiales en la contraseña de la cuenta de correo más usada (P4)	-0.20	0.02
		Probabilidad de compartir contraseñas con otra persona (P2)	0.18	0.04
		Probabilidad de incluir fechas en la contraseña (P1)	0.30	0.00
	Probabilidad de compartir contraseñas con otra persona (P2)	Probabilidad de incluir fechas en la contraseña (P1)	0.33	0.00

Se considera que la longitud de las contraseñas es un factor importante para la seguridad que estas brindan. Así, una contraseña más grande es un indicador de mayor robustez (Yıldırım & Mackie, 2019). Siguiendo esta lógica, se encontró que los estudiantes de los tres programas académicos utilizan contraseñas de longitud similar. La cantidad media fue de diez caracteres en los tres programas académicos, lo cual se considera un buen indicador.

Por otra parte, el número de caracteres especiales es otro factor que incrementa la robustez de las contraseñas. En este sentido, se encontró que los alumnos de la Licenciatura en Tecnologías de la información utilizan contraseñas más seguras, pues incluyen mayor número de caracteres especiales que quienes estudian Administración o Contaduría Pública. Por su parte, los alumnos del programa educativo de Administración reportaron la menor cantidad de caracteres especiales en sus contraseñas.

A pesar de que las diferencias encontradas en la probabilidad reportada por los estudiantes para incluir datos sensibles como fechas en sus contraseñas no resultó estadísticamente significativa, se pudo observar a través de las medidas de tendencia central que los alumnos de la carrera de Tecnologías de la información son menos proclives a incluir fechas en sus contraseñas que los alumnos de las carreras de Administración y Contaduría Pública.

No se pudo establecer que las diferencias observadas en la probabilidad de compartir las contraseñas con otras personas fueran significativas. Sin embargo, en este sentido, se pudo observar que los alumnos de Tecnologías de la información reportaron una probabilidad inferior que los alumnos de los otros dos programas académicos.

El uso repetido de contraseñas en varios lugares no resultó diferente entre los tres programas académicos analizados. Sin embargo, tanto en Tecnologías de la información como en Administración y Contaduría Pública se observó una probabilidad de media a alta para reutilizar las contraseñas, lo cual es una práctica no recomendada y representa una importante área de mejora.

Se encontró que los estudiantes de Tecnologías de la información tienen mayor probabilidad de cambiar sus contraseñas más frecuentemente que los estudiantes del resto de los programas académicos. Aun así, la probabilidad reportada por los tres programas académicos es muy baja. Esto representa otra área que puede fortalecerse.

Sobre los hábitos y prácticas

Al buscar oportunidades de mejora en las prácticas de seguridad informática de los estudiantes, se encontró en los tres programas académicos que los alumnos con altas probabilidades de tener una mala práctica simultáneamente tienen altas probabilidades de tener otras malas prácticas con relación a sus contraseñas. Esto se acentúa en los programas de Contaduría Pública (CP) y Administración (LA). La Tabla 10 muestra estos detalles.

Tabla 10. Interpretación de las correlaciones analizadas.

Aspecto 1	Aspecto 2	Programa, sentido y fuerza de relación	Interpretación
P2 – Probabilidad de compartir contraseñas	P1 – Probabilidad de incluir fechas	CP (+)	A (mayor/menor) probabilidad de compartir contraseñas, (mayor/menor) probabilidad de incluir fechas.
P5 – Uso repetido de contraseñas	P1 – Probabilidad de incluir fechas	LTI (+) LA (+) CP (+)	A (mayor/menor) probabilidad de utilizar la contraseña en varios lugares, (mayor/menor) probabilidad de incluir fechas.
P5 – Uso repetido de contraseñas	P2 – Probabilidad de compartir contraseñas	LTI (+) CP (+)	A (mayor/menor) probabilidad de utilizar la contraseña en varios lugares, (mayor/menor) probabilidad de compartir la contraseña.
P5 – Uso repetido de contraseñas	P4 – Cantidad de caracteres especiales	LA (-) CP (-)	A (mayor/menor) probabilidad de utilizar la contraseña en varios lugares, (menor/mayor) cantidad de caracteres especiales en la contraseña.
P6 – Cambio frecuente	P4 – Cantidad de caracteres especiales	LA (+)	A (mayor/menor) cambio frecuente de contraseñas, (mayor/menor) cantidad de caracteres especiales.

Los resultados invitan a fortalecer la seguridad informática de los estudiantes desde el contexto universitario, considerando el perfil del programa educativo en el que se encuentran inscritos. En este sentido, coinciden con el trabajo de Stanciu & Tinca (2016). El caso del programa académico de Licenciatura en Tecnologías de la información, en donde se encontraron oportunidades de mejora en el área de seguridad informática, sugiere que los alumnos pueden tener

una conducta confiada y arriesgada, tal como lo sugieren Witty, et al. (2015). Por otra parte, las conclusiones de este trabajo son concordantes con los puntos de vista de Buil-Gil, et al. (2020), quienes consideran que tanto las contraseñas robustas como la concientización y entrenamientos en seguridad informática son elementos de protección personal.

Sobre las implicaciones prácticas de los resultados

Seguramente por la naturaleza misma de su carrera, los alumnos de Licenciatura en tecnologías de la información tienen contraseñas con mejores características, así como también reportan un mejor uso de estas. Sin embargo, también ellos podrían mejorar su nivel de seguridad informática. Por ejemplo, al reutilizar menos las contraseñas y cambiarlas más frecuentemente. Los alumnos de Administración y de Contaduría Pública, además de estos aspectos, podrían compartir menos sus contraseñas, robustecerlas con mayor número de caracteres especiales, o no incluir en ellas fechas que resulten fáciles de adivinar. Por otra parte, los resultados sugieren que los alumnos suelen tener simultáneamente varias prácticas poco recomendables en el área de seguridad informática. Por estas razones, es evidente la necesidad de fortalecer la seguridad informática en los tres programas analizados.

El estudio, por ejemplo, se realizó en una sola universidad mexicana y el instrumento utilizado permitió estudiar un reducido número de aspectos. Por otra parte, el análisis de datos excluyó los datos demográficos como edad, semestre y género y estuvo centrado en el análisis por programa educativo. Por otra parte, el alcance del trabajo se ubicó en los niveles descriptivo y relacional.

Como trabajo futuro se plantea superar las limitaciones de la investigación a través del estudio descriptivo y comparativo de estas y otras facetas relacionadas con las contraseñas, especialmente durante la época de contingencia sanitaria por COVID-19, ya que los sistemas informáticos adquirieron una renovada relevancia a causa del confinamiento y el teletrabajo.

CONCLUSIONES

Las contraseñas robustas y su buen uso son factores necesarios para fortalecer los niveles de seguridad informática.

Los estudiantes universitarios pueden mejorar tanto la estructura como el uso de sus contraseñas. Si bien los alumnos de tecnologías de la información mostraron una ventaja en este sentido sobre quienes cursan los programas académicos de administración y contaduría pública, todos son susceptibles de mejorar sus niveles de seguridad. Esto puede lograrse a través de la capacitación y la

concientización orientadas a la luz de las necesidades de los estudiantes.

A pesar de que se detectaron áreas de mejora en todos los programas académicos, los alumnos de Tecnologías de la Información resultaron los menos vulnerables. Por otra parte, los estudiantes de Administración fueron los más vulnerables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzubaidi, A. (2021). Medición del nivel de concientización en materia de ciberseguridad para la ciberdelincuencia en Arabia Saudí. *Heliyon*, *7*(1).
- Buil-Gil, D., Lord, N., & Barrett, E. (2020). La dinámica de las empresas, la ciberseguridad y la cibervictimización: El protagonismo del guardián interno en la prevención. *Victims & Offenders*, *16*(3), 286–315. _
- Case, C. J., & King, D. L. (2013). Ciberseguridad: Un examen longitudinal del comportamiento y las percepciones de los estudiantes. *ASBBS EJournal*, *9*(1), 21–29.
- Kim, P., Lee, Y., Hong, Y. S., & Kwon, T. (2021). Un medidor de contraseñas sin exposición de contraseñas. *Sensors (Switzerland)*, *21*(2), 1–25. _
- Parkinson, S., Khan, S., Crampton, A., Xu, Q., Xie, W., Liu, N., & Dakin, K. (2021). Password policy characteristics and keystroke biometric authentication. *IET Biometrics*, *10*(2), 163–178.
- Peterson, A. H. (2017). Un empleado negligente. *Credit Union Magazine*, *9*, 10–10.
- Stanciu, V., & Tinca, A. (2016). La sensibilización de los estudiantes sobre la seguridad de la información entre la propia percepción y la realidad-un estudio empírico. *Accounting and Management Information Systems*, *15*(1), 112–130.
- Whitty, M., Doodson, J., Creese, S., & Hodges, D. (2015). Diferencias individuales en los comportamientos de ciberseguridad: Un análisis de quién comparte las contraseñas]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *18*(1), 3–7. _
- Wiseman, C. (2017). Ciberseguridad de la empresa de contabilidad: Formación de su personal y protección de su empresa]. *CPA Practice Advisor*, *1*, 27–27. _
- Yıldırım, M., & Mackie, I. (2019). Encouraging users to improve password security and memorability. *International Journal of Information Security*, *18*(6), 741–759. _

25

LA ENSEÑANZA DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS JURÍDICOS

TEACHING LEGAL PROBLEM SOLVING

Iyo Alexis Cruz Piza¹

E-mail: ub.iyocruz@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9411-9672>

Patty Elizabeth Del Pozo Franco¹

E-mail: ub.pattydelpozo@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0799-6165>

Alex Javier Peñafiel Palacios¹

E-mail: ub.alexpenafiel@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0352-1365>

Raúl Fabricio Sánchez Santacruz¹

E-mail: ub.raulsanchez@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4222-6214>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cruz Piza, I. A., Del Pozo Franco, P. E., Peñafiel Palacios, A. J., & Sánchez Santacruz, R. F. (2022). La enseñanza de la resolución de problemas jurídicos. *Revista Conrado*, *18(84)*, 225-234.

RESUMEN

Con el objetivo de valorar la relevancia que adquiere la resolución de problemas jurídicos en la enseñanza del Derecho, se realiza el presente artículo. A partir del uso de los métodos análisis- síntesis y teórico jurídico, son abordados aspectos generales relacionados con la enseñanza del Derecho y con la resolución de problemas como una de las metodologías válidas para el logro de un profesional integral, que responda de una mejor manera a las necesidades que demanda la sociedad. Se hace referencia a las ventajas que ello genera, así como a algunas cuestiones a tener en cuenta para desarrollar una enseñanza en la que se tenga en cuenta esta metodología. Todo ello se sustenta en las conclusiones, en las que se reconoce su valía y pertinencia.

Palabras clave:

Enseñanza, resolución, problemas jurídicos, metodología, profesional.

ABSTRACT

With the aim of assessing the relevance of legal problem solving in the teaching of Law, this article is carried out. From the use of the analysis-synthesis and legal theoretical methods, general aspects related to the teaching of Law and problem solving as one of the valid methodologies for the achievement of an integral professional, who responds in a better way to the needs demanded by society, are approached. Reference is made to the advantages that this generates, as well as to some issues to be considered to develop a teaching in which this methodology is taken into account. All this is supported by the conclusions, which recognize its value and relevance.

Keywords:

Teaching, resolution, legal problems, methodology, professional.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de Derecho son tan antiguos como la misma enseñanza universitaria. En ese sentido varios han sido los aspectos que lo han caracterizado y que hoy posibilitan perfeccionarlos. Una de las prioridades actuales, en el ámbito del contenido de la enseñanza jurídica, es sin duda cómo perfeccionar el para qué se enseña, qué enseñar y cómo hacerlo. Para ello hay que descifrar necesariamente los objetivos; los contenidos, propiamente dichos y los métodos utilizados, aunque no son las únicas categorías que se tienen en cuenta.

A estos últimos, los métodos, se les atribuye una especial atención. Existe gran coincidencia en admitir que a los utilizados en la docencia les asiste, en gran medida, el éxito que se obtenga en la formación del profesional del Derecho. En esta Carrera, el paso por los distintos planes de estudios existentes ha determinado que en unos más que en otros, la enseñanza haya sido sobrecargada de normativismo y formalismo, donde los métodos utilizados han propiciado un aprendizaje dogmático, reduccionista, esquemático y reproductivo.

En algunas asignaturas, se ha logrado en mayor medida que en otras la aplicación de métodos adecuados en su enseñanza que contribuyen a las actuales demandas de la Educación Superior. Ha dependido considerablemente del ingenio y preparación de los docentes y de la atracción que han logrado conseguir de los estudiantes hacia ellas. Sin embargo, hay asignaturas, que, en comparación con otras de la Carrera, no gozan de la misma atención e interés de algunos de los estudiantes y de los ya formados como juristas, lo que no está en pleno equilibrio con lo que significan para el ordenamiento jurídico y para la sociedad en general. Entre las causas que han influido en ello, están, indiscutiblemente los métodos que se utilizan en su enseñanza.

En ocasiones, se presentan profesores que, en cuanto a cuestiones teóricas relacionadas con el Estado y el Derecho, son muy dados a los axiomas, que carecen de interés al cambio y de penetrar en su esencia misma; aplican métodos que conducen inevitablemente a la rutina y al esquematismo y que sólo logra el desinterés y la pasividad de los estudiantes y ello redundando en que una vez egresados, tampoco le presten la atención que amerita. Sin embargo, frente a tal situación, justo como expresa Devoto (2012), *“es necesario preparar a los estudiantes para adaptarse a las necesidades de una sociedad globalizada y en permanente cambio, por una parte, y a los requerimientos de un mercado laboral cada vez más competitivo y especializado, por otra, lo que exige una formación profesional que vincule la educación universitaria*

con el mundo del trabajo y que conduzca a la adquisición y desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para ejercer la profesión (competencias). En definitiva, que la formación profesional comprenda tanto la enseñanza del Derecho como también la preparación de futuros abogados, en tanto desarrollo de competencias específicas para ejercer la profesión”. (p. 503)

Ante esto, se tiene que *“la enseñanza de la profesión jurídica es una actividad esencial para formar abogados acordes a las necesidades sociales actuales, sea en la petición del derecho, en la procuración o en la administración de justicia”*(Zhiminaycela, et al., 2019, p. 276). Por tanto, la resolución de problemas jurídicos en la enseñanza del Derecho es un asunto al que se le presta atención, aunque es un tema requerido de profundización por todo cuanto implica en la formación de los juristas. Tomando tal cuestión en cuenta, se realiza el presente artículo, en el cual se tiene como objetivo valorar la relevancia que adquiere la resolución de problemas jurídicos en la enseñanza del Derecho.

DESARROLLO

La enseñanza del Derecho se ha ido perfeccionando a través del tiempo atravesando por momentos en los que solo se transmite su dimensión normativa, hasta llevarla a ser el reflejo de todas las dimensiones de esta Ciencia, en este caso, la valorativa o axiológica y la social. Se constata cómo en varios de los planes de estudio con los que ha contado la carrera de Derecho ha estado presente el predominio de un modelo de enseñanza basado en la exposición magistral. Como refiere sabiamente Magaloni (2006), ha sido *“la transmisión de una gran cantidad de información acerca del contenido de las normas jurídicas y de los conceptos jurídicos claves para la interpretación de estas normas, trayendo como consecuencia, que el desarrollo de otras aptitudes y habilidades estén prácticamente ausentes en la formación de los profesionales del derecho”*.

Ello tiene fundamento en el hecho de que, en la formación de los futuros juristas, las estrategias y métodos didácticos que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ajustan de modo prácticamente exclusivo: *“A la exposición verbalista y reproductora de textos legales, mediante los cuales se transmite una gran cantidad de información legal y se ejercita la habilidad memorística del estudiante, pero con el consabido detrimento en la adquisición de otras pericias como el análisis, la síntesis, la argumentación y la capacidad lógico-jurídica para dar soluciones a los problemas que en concreto enfrentarán en el ejercicio de la profesión”*. (Espinoza, 2009, p. 31)

Lo cierto es que la enseñanza del Derecho se ha caracterizado por ser un tanto formalista. Se ha basado esencialmente en transmitir un conjunto de informaciones con un marcado carácter normativista, unido a las habilidades para interpretarla, tal como expresa Bayuelo (2015). Lo imperioso que resulta que esta Ciencia responda de una mejor manera a las necesidades de su aplicación, trasciende a su perfeccionamiento, en lo que influyen considerablemente los métodos que se van incorporando en su enseñanza.

Es incuestionable cómo el método de enseñanza-aprendizaje deviene una de las categorías más importante para el desarrollo exitoso del proceso docente educativo y a su vez objeto de la polémica respecto a su definición y clasificación, así como la búsqueda de nuevas posibilidades que conduzcan a una dirección más efectiva de tal proceso. Téngase en cuenta que la enseñanza es el primer referente del aprendizaje, lo que se justifica en el hecho de que se enseña para que otros aprendan. Enseñar, tanto dogmática como descriptivamente, ofrece la posibilidad de que aprender sobre otros.

Según Espinoza (2018), *“por método didáctico se entiende una propuesta concreta de modos de enseñar, cuyo autor es un pedagogo, sobre la base de su experiencia profesional y/o de las evidencias alcanzadas por la investigación psico-pedagógica”*. Se complementa esta definición con lo referido por Espinoza, et al. (2017), para ellos, *“los métodos y estrategias didácticas son los procedimientos utilizados por el profesor con la finalidad de producir en los alumnos determinadas experiencias de aprendizaje”*.

Los métodos de enseñanza, por tanto, son las vías o modos de organización de la actividad cognoscitiva de los estudiantes que aseguran el dominio de los conocimientos, habilidades, métodos de conocimiento y de la actividad práctica. Por su parte, los métodos de aprendizaje son aquellos modos o vías que utiliza el estudiante para aprender, es decir, para procesar la información y aplicarla.

En este entramado, los procedimientos y técnicas constituyen la estructura operacional del método, sin que esto signifique la reducción del método a estas últimas. Los procedimientos orientan las tendencias generales del método. Las técnicas, por su parte, están adscritas a lo concreto, al modo de actuar objetivamente, a las formas de presentación inmediata del contenido, a la manera de utilizar los recursos.

En consonancia con Oses & Carrasco (2013), las estrategias promueven el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes con el fin de adquirir las competencias

establecidas en el perfil de egreso y, luego, desempeñarse eficazmente en el contexto laboral.

El contenido de la enseñanza del Derecho, reflejado en los programas de estudio de cada una de las asignaturas que componen las diferentes disciplinas previstas en el plan de estudios, puede elevar su actualización; en relación con las ciencias puede ampliarse o adecuarse, pero si los métodos de enseñanza no propician al máximo la actividad intelectual de los estudiantes para el aprendizaje y por ende su interés por aprender los contenidos por sí solos, no producen resultados cualitativamente superiores. En ello juegan un papel fundamental los métodos problémicos, que son los que centran el presente artículo.

Como sugieren oportunamente Sanromán & Morales (2016), *“para lograr una formación por competencias se requiere de un currículo, de una pedagogía y didáctica que no solo permita a los futuros abogados conocer la realidad o contexto, sino también resolver los problemas complejos, interactuar con otras disciplinas y otros profesionales. En este proceso, el docente planifica e implementa el proceso de enseñanza-aprendizaje y actúa como guía”*.

Las nuevas exigencias profesionales, provocan que el aprendizaje basado en problemas actúe como complemento imprescindible de la formación teórica, tal como expresa Font (2004). En este mismo sentido, es importante tener en cuenta que el conocimiento sistemático, predominantemente científico, no puede dejar de lado el desarrollo intelectual autónomo del estudiante. Es importante en este análisis, tener en cuenta que *“la clase magistral no puede ser descartada, sino que debe ser adecuadamente complementada con una o más de las metodologías denominadas «activas», esto es, aquellas más centradas en el aprendizaje que en la enseñanza y que, por tanto, contribuyan a la implantación y desarrollo progresivo de aquellas competencias que el alumno deberá desplegar en su futuro ejercicio profesional. Entre ellas, podemos mencionar la resolución de problemas, el análisis crítico, la argumentación, la creatividad, la toma de decisiones, la transferencia de conocimientos teóricos a situaciones reales, entre las más relevantes. Para su desarrollo es fundamental que, además de conocer los contenidos teóricos, el estudiante de Derecho se vea enfrentado, durante su formación, a casos o problemas prácticos de índole jurídica, que lo sitúen frente a un conflicto real, de aquellos que enfrentara en su vida profesional”*. (Devoto, 2012, p.504)

Los métodos problémicos tienen su sustento en la enseñanza problémica. Esta es entendida como el proceso de enseñanza que modela el proceso del pensamiento y tiene carácter de búsqueda, carácter investigativo. La

función básica de la enseñanza problémica es el desarrollo del pensamiento creador de los estudiantes. Se basa en métodos productivos que desarrollan el pensamiento, la independencia cognoscitiva del estudiante mediante la elaboración lógica de los contenidos. Este carácter investigativo se basa en las regularidades lógico-gnoseológicas y psicológicas de la actividad pensante independiente de los estudiantes.

Se cimentan en el carácter contradictorio del conocimiento con el objetivo de que el estudiante como sujeto de aprendizaje, refleje y resuelva las contradicciones de la ciencia. Sustentado en tal fundamento, se aprecia coincidencia en apreciar que en la base de la enseñanza problémica subyace la contradicción al igual que en el proceso del conocimiento. Es significativo cómo se reconoce el papel del estudiante en este proceso, lo que coincide con lo planteado por Arcea & Fariña (2013), el estudiante aprende a desempeñarse en situaciones en las que se verá implicado permanentemente, y, además, va adquiriendo habilidades que le permitan una mayor asertividad en su desarrollo profesional, pues estará aplicando lo que teóricamente aprendió, y entonces, ante situaciones similares recordará con mayor facilidad aquello que le sirvió para resolver una situación conflictiva.

Estos métodos problémicos encuentran espacio en la enseñanza del Derecho. No se pierde de vista en estos análisis que se reconocen varios tipos de métodos problémicos, a saber: la exposición problémica; la búsqueda parcial; la conversación heurística; el método investigativo.

En el método de exposición problémica, el docente no se limita a comunicar conclusiones de la ciencia, sino que desarrolla su explicación mediante el planteamiento de problemas. De esta forma, los estudiantes asimilan métodos de actividad y conocen no sólo el contenido, sino la vía para formular y resolver los problemas. Así, adquieren algunos hábitos científicos elementales, puesto que el profesor no sólo les da la solución del problema, sino que también les descubre la lógica del movimiento del pensamiento en la búsqueda e indica las fuentes del surgimiento de las contradicciones, argumentando cada paso en la resolución del problema. El profesor conduce al estudiante por la vía dialéctica hacia la verdad y lo hace copartícipe en la búsqueda científica. Por eso, la exposición problémica debe provocar en los estudiantes el interés por la asimilación del tema y la posibilidad del desarrollo de su pensamiento.

El estudio de casos adquiere en la enseñanza del Derecho, un valor especial pues *“dota a los estudiantes, además, de la habilidad de trabajo en grupo, de competencias para la toma de decisiones con sentido crítico”*

(Örnebring & Ferrer, 2016). Es necesario tener en cuenta que la aplicación de casos prácticos debe ser planeada y no desarrollada de manera improvisada, lo que debe evitarse para poder construir el aprendizaje que se espera.

Además, como refiere Devoto (2012), *“el diseño de un «buen problema», desde el punto de vista pedagógico, resulta esencial para el éxito de este método. Es así como el profesor debe tener la habilidad para construir, a partir de situaciones reales o hipotéticas, problemas que no solo constituyan un desafío intelectual, sino que consigan, con su resolución, el aprendizaje según los objetivos trazados por el docente, en función del programa de asignatura y su tributación al perfil de egreso definido previamente por la Facultad”*. (p. 507)

La implantación del aprendizaje basado en la solución de problemas exige que el rol que desempeñan tanto el educador como el estudiante varíe sustancialmente. En función de para lograr alcanzar los objetivos que se proponga el docente, es necesario una apuesta en esta metodología, confiando en que el estudiante aprenda cooperando e interrelacionándose con otros compañeros. No debemos obviar, que poner en práctica este método de trabajo va a suponer un esfuerzo adicional para el docente, pues se le exige, autorizar y controlar todo el proceso de formación del estudiante, no sólo en clase sino también fuera de ésta, elaborar y diseñar la estructura de trabajo que en cada una de las fases se ha de desarrollar e introducir elementos que estimulen la reflexión. Una de esas soluciones se encuentra en *“hacer útiles los conocimientos que se aporta a los estudiantes; es decir, procurar que desde una función funcionalista, esos saberes teóricos logren ser trasladados a una utilidad práctica dentro de la experiencia profesional, o por lo menos, que se acorte la brecha entre lo enseñado en la Universidad y lo vivido en la práctica jurídica, para lograr que con ello el estudiante encuentre sentido a lo expuesto en clase, rompa con la idea de que es más importante el aprendizaje experiencial y se dé cuenta de que en realidad ambos tienen la misma valía”*. (Lara & Martínez, 2016, p. 352)

Una forma idónea para romper con esta brecha entre la teoría y la práctica radica en la aplicación en clase de problemas que lleven a resolver situaciones que pudieran ser cotidianas y con ello desarrollar sus habilidades reflexivas, críticas y analíticas; pero sobre todo, que le permitan aplicar la teoría que ha aprehendido en las sesiones, para lograr un aprendizaje integral que fomente su capacidad para la toma de decisiones, la que sin lugar a dudas, es necesaria en la vida laboral dentro de una realidad cada vez más exigente y competitiva, principalmente en el área del Derecho (Lara & Martínez, 2016). Para ellos, el uso de las diversas dinámicas de grupos en

el curso de Derecho facilita al estudiante, cooperar, resolver problemas y de modo sustancial, articular la teoría con la práctica.

En la enseñanza del derecho resulta de vital importancia su correcta dirección y el método de enseñanza. Por tanto, al maestro corresponde la búsqueda constante de nuevos métodos que se basen en la resolución de problemas que partan de la teoría hacia la práctica, que a partir de la experiencia anterior permitan alcanzar el aprendizaje significativo.

Por su parte, en el método de búsqueda parcial, el profesor expone todos los elementos, pero no los resuelve completamente, con el objetivo de estimular la búsqueda independiente de los estudiantes. Así, el estudiante indaga y encuentra los elementos que permiten resolver la problemática planteada, para lo cual debe tener determinadas capacidades y habilidades. Con este fin, el profesor prepara los aspectos que serán objeto de análisis y hace que el estudiante desarrolle algunos métodos del conocimiento científico. El proceso se puede completar en seminarios u otras actividades que llevan a la realización de operaciones mentales encaminadas a cumplir los objetivos trazados.

El método de búsqueda parcial en la enseñanza aprendizaje de las asignaturas, se caracteriza por la solución de problemas profesionales de forma independiente por parte de los estudiantes en los cuales el profesor organiza la participación de éstos para la realización de determinadas actividades docentes que contribuirán a la solución de un proyecto determinado.

La conclusión de la búsqueda parcial se realiza por el profesor durante la conversación heurística y los debates profesionales que sostiene con los estudiantes. En el método de conversación heurística, se orienta a la solución de un problema específico mediante las preguntas hechas por el profesor, lo que se utiliza desde la antigüedad. Como método de enseñanza problémica en la actualidad, puede ser utilizada en los seminarios y otros momentos del proceso docente. En el proceso de discusión se promueve el desarrollo de las capacidades de pensamiento independiente ya que las tareas asignadas suponen un nivel de dificultad determinado que estimula el razonamiento dialéctico. La conversación heurística es un método ideal para los exámenes pues el profesor puede comprobar no sólo los conocimientos de los estudiantes, sino también sus habilidades en el trabajo independiente.

En este método es significativo que el profesor domine la técnica de cómo hacer las preguntas. Estas se deben expresar de manera clara y comprensible para los estudiantes; además no deben tener respuestas obvias, sino

que necesiten de un proceso de razonamiento y esfuerzo intelectual, por último, deben estar concatenadas de tal forma que dirijan ese razonamiento paso a paso y de etapa en etapa. De ahí que sea deseable que el docente tenga planificación de estas preguntas que requieren una construcción cuidadosa para que cumplan los requisitos de este método, lo cual no impide que en el desarrollo de la clase sea necesario plantear alguna no prevista.

Con el método investigativo, el profesor ofrece al estudiante la posibilidad de apreciar el sistema íntegro de procedimientos que se deben utilizar en los procesos de investigación. Permite que estos alcancen un alto nivel de independencia cognoscitiva y de actividad creadora. Las particularidades de este método permiten demostrar cómo la actividad cognoscitiva de los estudiantes es análoga a la investigación científica. Por lo tanto, contribuye a formar las cualidades del hombre de ciencia en el futuro profesional y especialista. Los estudiantes resuelven problemas nuevos para ellos, aunque ya resueltos para la ciencia. Este método requiere altos niveles de creatividad. Es aplicable en la elaboración de trabajos referativos y tareas integradoras.

Los resultados obtenidos mediante el método investigativo pueden plasmarse en un trabajo de curso o de diploma y constituir el tema para una futura investigación científica que da la posibilidad a los estudiantes de adentrarse en los más actuales problemas de la ciencia. En el proceso de enseñanza-aprendizaje sería conveniente integrar en un sistema estos métodos, de manera tal que se establezca una relación armónica entre los distintos niveles de lo problémico en el proceso de enseñanza en correspondencia con las formas de organización de la enseñanza establecidos en cada especialidad y en función de la carrera.

La lógica del proceso docente igualmente dicta la necesidad de ir haciendo complejas las formas de actividad de los estudiantes durante el curso, de acuerdo con el nivel de su independencia cognoscitiva lo cual ayuda a incrementar su interés por este trabajo. Los distintos niveles de lo problémico presuponen la selección de combinaciones óptimas de los métodos en dependencia del tema y de las capacidades de los estudiantes.

La enseñanza problémica está investida de categorías, las que constituyen los instrumentos del profesor para desarrollar la clase. Estas son, esencialmente: la situación problémica, el problema docente, las tareas y preguntas problémicas, y lo problémico.

La situación problémica es el momento inicial del pensamiento que se encuentra o se crea y para el cual el estudiante no tiene respuesta a la interrogante que se formula,

pero siente que puede. Se presenta de diferentes maneras, fundamentalmente, a través de la comparación entre dos objetos, fenómenos o procesos que puedan generar dos o más opciones; de situaciones cuyo contenido está basado en dos puntos de vistas opuestos, pero parcialmente admisibles o verídicos que dependen de sus contrarios, se complementan; de situaciones en las que se manejan dos criterios opuestos sobre un tema, de los cuales el que se acepta es aparentemente erróneo; y de situaciones basadas en relaciones causa-efecto, en las que la causa puede transformarse en efecto y viceversa.

La situación problémica tiene dos aspectos básicos: el conceptual y el motivacional. El primero refleja la contradicción y el segundo la necesidad de salir de los límites del conocimiento que impiden resolver ese problema. Entre los tipos de situaciones problémicas, las fundamentales son: la contradicción entre lo teórico y la posibilidad práctica de solución; la contradicción entre los conocimientos y las nuevas condiciones de aplicación; y la contradicción entre lo conocido y lo desconocido. El momento inicial del pensamiento es generalmente una situación problémica. La preparación del estudiante para el aprendizaje problémico se determina en primer lugar por su habilidad para descubrir la contradicción que se plantea por el docente.

En el problema docente, se refleja la contradicción lógico-psicológica del proceso de asimilación, que despierta el interés hacia la investigación. Presupone la asimilación de la contradicción por parte de los estudiantes. En esta categoría es donde se orienta al estudiante hacia lo que hay que buscar. Sus elementos están dados por lo conocido y lo desconocido. Para lograr una buena estructuración del proceso docente se debe reflejar la contradicción esencial del proceso, vincularse con el material docente y los conocimientos que se estudiaron anteriormente.

La tarea problémica surge del problema docente cuando lo que se desconoce se convierte en lo que se busca y los estudiantes quieren llegar a lo encontrado. Debe reunir las siguientes condiciones: presentar una dificultad que requiera investigación; ser novedosa y atractiva para estimular el deseo de solución; y tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. La tarea es el factor fundamental de la búsqueda cognoscitiva. En el problema docente sólo se conoce la contradicción entre lo nuevo y lo que se conoce, esto provoca que lo desconocido se convierta en lo buscado, pero los datos para encontrar la solución no aparecen en el problema; éste debe resolverse mediante la ejecución de las distintas tareas.

En el caso de la pregunta problémica, se tiene como central en la cadena de razonamiento lógico; su solución tiene carácter heurístico, conduce a hallar lo nuevo. La pregunta expresa de forma concreta la contradicción entre los conocimientos y los nuevos hechos. Es una de las formas de revelar la esencia del objeto de forma directa, su planteamiento correcto indica que la actividad del pensamiento determina la tendencia fundamental del objeto y sus contradicciones. Conduce a la reflexión del estudiante en la búsqueda de un conocimiento nuevo, ella aparece cuando las explicaciones al problema general se agotan en el conocimiento frecuente y se hace necesario incursionar en el conocimiento académico científico.

Se debe cambiar el carácter de las preguntas hechas a los estudiantes, no se debe exigir la reproducción de los conocimientos, sino el análisis y la elaboración de deducciones e hipótesis propias. La formulación de preguntas que llevan intrínsecamente respuestas falsas es una estrategia que en la clase produce resultados contradictorios entre los criterios emitidos por los estudiantes y la reiteración de la misma durante el desarrollo de la clase provoca nuevas versiones por parte de los mismos, lo cual genera la duda y obliga a pensar primero en ella más que en la respuesta.

Lo cierto es que *“la metodología docente basada exclusivamente en la clase magistral se ha quedado obsoleta por fundamentarse, sobre todo, en destrezas de naturaleza expositiva, no interactiva y destinada a un alumnado mayoritariamente pasivo o distante”*. (Astudillo, et al., 2019, p. 224). Por ello se requiere el empleo de estos métodos.

El intercambio de opiniones, la discusión abierta y respetuosa, desarrolla los procesos de interacción que se dan en los grupos y favorece el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido el docente buscará provocar la duda en el estudiante, así como el cuestionamiento y la insatisfacción con los resultados conocidos hasta ese momento.

El logro de este ambiente requiere que el profesor tenga amplitud de puntos de vista, no imponga su criterio, sea flexible y reconozca el valor de las opiniones de los estudiantes aun cuando estos piensen diferente a él y crear una atmósfera de fraternidad donde puedan expresarse libre y espontáneamente sin ningún tipo de formalismo autoritario, además de propiciar la generación de ideas y su libre expresión. También se debe respetar las iniciativas personales, evitar la evaluación crítica inmediata de los criterios expresados y aplazar para un momento posterior la valoración además de plantear proposiciones que contrasten con los conocimientos profesionales previos.

A lo anterior se une, el estímulo a la participación del estudiante en los debates y que se propicie la aparición

de vivencias afectivas positivas en el proceso, así como aprender de los errores. El docente debe aprovechar el valor metodológico que tiene el error y lograr que el estudiante aprenda de manera incidental cuando cometa un error en la solución de un problema. De ahí que para cumplir con todo lo anterior, los docentes deban reconocer que mientras más hablan menos enseñarán y que por tanto un maestro debe hablar muy poco.

Con relación al empleo adecuado de los métodos en la enseñanza del Derecho, se puede tener en cuenta que la relación del método con los demás aspectos necesita determinarse en forma lógica dentro del proceso de enseñanza del Derecho; es imposible analizar este concepto en forma aislada, sin tomar en cuenta los aspectos referidos. Es preciso considerar que el objetivo y el contenido son elementos decisivos en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo de las materias jurídicas, pero para realizarlas resulta determinante el método.

Como señalan López, et al. (2017), *“se trata de aplicar nuevas metodologías de enseñanza que ayuden y motiven a los estudiantes, aumentando la enseñanza práctica con la intervención activa del estudiante: ejercicios, casos prácticos, trabajo en grupo, prácticas en aulas y profesionales, tutorías y empleo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones para apoyar el proceso educativo”*.

No basta perfeccionar planes de estudio, programas, libros de texto y otros materiales docentes; es indispensable elevar la calidad del método, para que el profesor entienda y busque el que más se adecue a sus necesidades. Un buen método debe cumplir con ciertos lineamientos, entre ellos: estar en correspondencia con los objetivos y con el nivel científico del Derecho; garantizar que paralelamente a la adquisición de conocimientos, se desarrolle un sistema de capacidades y hábitos necesarios para la actividad intelectual en beneficio de la colectividad.

Además de lo anterior, es preciso que también estimule la actitud productiva y creadora en el proceso de enseñanza aprendizaje, y motive el desarrollo de los intereses cognoscitivos; propicie la actividad y la independencia cognoscitiva; desarrolle cualidades de carácter acordes con un pensamiento a favor de la colectividad; y enseñe al estudiante a aprender, colocarlo en un método de conocimiento y pensamiento científico en donde su interés por investigar esté vinculado permanentemente.

El método entendido así, debe ser una buena medida resultado del esfuerzo y del interés del docente, sin olvidar al estudiante que debe ser partícipe de la selección del método adecuado. El método en la enseñanza del Derecho será decisivo para la actividad cognoscitiva de

los estudiantes; por ello, hay que considerar la relación que debe darse entre éstos y los maestros, y así juntos, en forma consciente, escoger los mejores métodos.

Para analizar el método, como vía de dirección de la actividad cognoscitiva del estudiante, resulta determinante considerar la unidad que implica el trabajo escolar; llegar a la esencia de un objeto es algo que no puede perderse de vista, hay que dejar muy en claro que el fin de la enseñanza, es que el estudiante aprenda un determinado objeto, un determinado aspecto de la vida, algo relacionado con los fenómenos de la manifestación externa de la ciencia.

La actividad pedagógica efectuada debe satisfacer un objetivo: la solución de problemas de manera óptima o correcta. Enseñar a entender el problema, encontrar sus características, comprender esas características y poder reproducirlas para la solución de situaciones similares. En este método, los estudiantes tienen la oportunidad de poner en práctica básicamente sus habilidades analíticas, la observación, el diagnóstico y la argumentación, pero tomando en cuenta, que los estudiantes parten de los conocimientos adquiridos para alcanzar la solución, es decir, van de la teoría a la práctica.

En el uso de estos métodos, también se debe aplicar una metodología innovadora que no se aparte del empleo de vías en las que las nuevas tecnologías tengan su espacio; sin embargo, se coincide con Pérez (2018), en que no es acertado abandonar por ello, las metodologías tradicionales, aún reconocidas como herramientas docentes que se utilizan al presente. De hecho, una de las tendencias más connotadas en el contexto universitario, es precisamente el uso de las tecnologías de la información y la comunicación entre docentes y estudiantes que desarrollan una comunicación permanente y creativa en la formación profesional.

Como manifiestan Cuenca, et al. (2018), *“la enseñanza es considerada como un proceso de interacción e intercomunicación entre varios sujetos y, fundamentalmente tiene lugar en forma grupal, en el que el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo, que lo organiza y lo conduce, pero tiene que ser de tal manera, que los miembros de ese grupo (estudiantes) tengan un significativo protagonismo y le hagan sentir una gran motivación por lo que hacen”*.

La importancia de la resolución de problemas jurídicos es que facilita la adquisición las herramientas, útiles para su desempeño profesional en la praxis jurídica. Estas se definen como necesarias para el ejercicio de la profesión jurídica, *“son dos elementos asociados íntimamente, siendo el primero de ellos esencial para formar los juristas que*

requieren las sociedades actuales, sea en la petición del derecho, en la procuración o en la administración de justicia". (Espinoza, 2009, p. 31)

Es evidente cómo la resolución de problemas jurídicos coadyuva al desarrollo de competencias muy necesarias en un profesional del Derecho, las que se revelan de manera armónica e incluyen capacidad crítica, resolución de problemas, determinación de la autonomía responsable, aprender a aprender y capacidad argumentativa. A estas competencias, González (2020), le añade las competencias orales que resultan aplicadas en algunas disciplinas.

Es incuestionable cómo las exigencias que demanda la formación entrañan un compromiso con la resolución de problemas, lo que según Rodríguez, et al. (2018), deviene en *"una formación transformadora de carácter multidimensional, que no es ajena a la formación jurídica, porque los estudiantes deben lograr las competencias de su perfil profesional a través de estrategias metodológicas activas para que respondan a una realidad compleja, al mundo laboral, empresarial y al contexto cultural diverso"*.

De hecho, en plena consonancia con Pérez (2017), *"las competencias profesionales jurídicas articulan aspectos cognitivos, capacidades, actitudes y de una dimensión valórica con el fin de resolver problemas". Consecuentemente, la sociedad actual impone profundas transformaciones conducentes a la ejecución de reajustes y que las instituciones educativas tradicionales, se adapten a modelos que resulten más flexibles, para lo cual, es de relevancia lograr una integración con las tecnologías de la información y de la comunicación. Para la resolución del problema, la vía virtual tiene importante cabida. En función de ello, el empleo de estas tecnologías es imprescindible como herramienta útil del aprendizaje a distancia, lo que se basa en cuanto fomenta el autoaprendizaje y propicia el intercambio efectivo de información"*.

Una de las bondades que posee el uso adecuado de las tecnologías de la información y de la comunicación, es que, mediante ellas, el docente asume el rol de guía y orientador de los recursos con los que cuentan los estudiantes para su formación. De ese modo, se deja a un lado el hecho de que el docente acapare todo el saber, pues el estudiante ocupa entonces, un lugar que lo convierte en protagonista de su formación.

Se le concede un lugar trascendental al aprendizaje basado en problemas, respecto al cual se valora como *"un instrumento didáctico que consiste en presentar a los estudiantes una situación controvertida con el objeto de que éstos, a través del trabajo autónomo y en equipo, desarrollen y lleven a cabo los razonamientos críticos necesarios*

dirigidos a solventar el problema planteado". (Barrows, 1986, p.48)

En este sentido, Prieto (2006), sostiene que *"el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos"* (p. 173). Uno de los valores de esta metodología, es que, mediante ella, el docente plantea una cuestión problemática en la que pide a sus estudiantes el desarrollo y la posterior resolución de la misma, a través de un proceso ordenado y supeditado por los distintos miembros del grupo. Sin embargo, la confección de esta alternativa metodológica requiere tomar en consideración distintos factores, entre otros, la formación del alumnado en la materia, su dominio de la asignatura, su habilidad comunicativa y su capacidad de resolución del problema.

Entre las disímiles acciones que se realizan a partir del uso correcto de las tecnologías de la información y la comunicación, en la enseñanza del Derecho, se encuentra aprender, procesar la información y desarrollar el aspecto cognitivo.

Esta estrategia tiene fuerte basamento en aspectos como el papel que juega el docente-tutor en la promoción del trabajo cooperativo; así como, en la participación del estudiante, quien se vale de una actitud receptiva, que le facilita asumir su responsabilidad frente al proceso de enseñanza. Una de las fortalezas reconocidas a esta herramienta docente es que propicia, por un lado, que el docente ponga el aprendizaje a disposición del estudiante, y, por otro lado, que el estudiante se haga de las habilidades identificadas para su formación.

No obstante, es menester que, en esta metodología, se lleve a cabo un proceso ordenado, que fomente el desarrollo de la capacidad en aras de localizar y escoger las fuentes formales. A ello se añade todo cuanto propicia la adquisición de competencias relativas a la indagación y comprensión de las circunstancias que concurren en las situaciones que se le planteen, en función de dar las soluciones acertadas. Como refiere Selma (2010), *"posibilita completar la docencia exclusivamente teórica que imparte el profesor y que le permite al estudiante tener, además, una visión completa de la asignatura a partir de una respuesta fundamentada en la teoría, sobre la base de la conexión entre los conocimientos teóricos que se le han presentado y las cuestiones prácticas que se le han planteado"*. (p. 41)

El empleo de esta técnica tiene entre sus ventajas, que posibilita que el estudiante se preocupe por buscar por su propia voluntad, nuevos conocimientos, de una

manera autónoma y reflexiva. Ello garantiza también que el estudiante abandone ese papel de ser mero receptor, para convertirse en un sujeto activo, capaz de enjuiciar críticamente lo que sucede a su alrededor. Igualmente, con el uso de este método, el estudiante se hace de nuevos conocimientos, lo que le permite el despliegue de otras habilidades. De ese modo, se logra sistematizar y reflexionar interactivamente sobre el conocimiento adquirido, demostrándose así, la improcedencia de modelos idóneos de aprendizaje, entre los que se encuentra la repetición de datos de forma memorística.

Disímiles son las vías a través de las cuales, pueden materializarse los objetivos propuestos en esta metodología, entre ellos los siguientes: la potenciación de las habilidades y conocimientos para la creación de juicios críticos; el fomento de la responsabilidad del estudiante en su proceso de formación, quien alcanza mayor responsabilidad en función de instruirse en su proceso educativo mediante el fomento de la comunicación entre los estudiantes y los docentes. Se añade también que el estudiante logra una participación más activa en la resolución del problema; para ello, es preciso que aprenda a identificar y localizar fuentes formales, a desdoblar su pensamiento crítico y establecer los vínculos necesarios entre el conocimiento logrado en otras disciplinas y dar solución a los supuestos que se plantean.

También es un propósito, el estímulo del trabajo en equipo y el perfeccionamiento de la capacidad de interrelación personal entre sus integrantes. De este modo, los estudiantes aprenden en un ambiente colaborativo, lo que trasciende a la aplicación del conocimiento que adquieren en una diversidad de escenarios. Así, cada miembro del equipo adquiere una perspectiva más integral de la cuestión impugnada y de las diferentes maneras en las que se enfrenta.

La integración de los estudiantes en un grupo de trabajo supone la asunción de una serie de responsabilidades extensibles al tutor que lo dirige. En este sistema, el papel del enseñante se centra no sólo en la de transmisión de conocimientos, que queda relegada a un segundo plano, sino también tiene por función la orientación y reconducción formativa del estudiante. Para ello, el profesor tiene que incentivar y estimular al estudiante por medio de una metodología basada en el trabajo en equipo, logrando que el estudiante posea un papel predominante en su proceso de aprendizaje.

Bajo estos presupuestos se aplican estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo, de las que se reflejan, entre otros aspectos positivos, la mayor implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje. El

aprendizaje cooperativo tiene entre sus rasgos suponer una situación de enseñanza-aprendizaje en la que se logra que los avances de cada estudiante dependan de que los que trabajan con él y viceversa.

Uno de los aspectos que asimismo se valora en este análisis es la supervisión de cuánto el estudiante asimila los objetivos de aprendizaje determinados por el docente, quien lo tutora en su proceso de formación y da seguimiento a las soluciones planteadas por él en las problemáticas planteadas. Por último, se concede gran valor al estímulo que se logra en la motivación del estudiante, con lo que se logra una actitud positiva respecto al asunto que se determine mediante la resolución de situaciones fácticas que se den en la realidad.

CONCLUSIONES

Varias son las vías por las que se puede lograr que los estudiantes de la carrera de Derecho alcancen esa formación integral a la que se aspira. El empleo de las metodologías acertadas, conducen considerablemente a ello; sobre todo, si en su centro, se ubica como protagonista de su propio aprendizaje, al estudiante.

Queda demostrado que no es posible una docencia con calidad en la que no se tenga en cuenta la resolución de problemas, mediante la cual se logre un mayor vínculo entre los conocimientos teóricos que adquiere en su formación, con los requerimientos que exige la praxis jurídica.

La enseñanza del Derecho requiere perfeccionar la utilización de los métodos problémicos en el tratamiento de los contenidos de las asignaturas que la integran. Ello redundará en el perfeccionamiento de la formación profesional del jurista.

Ante las insuficiencias en el tratamiento de los contenidos, a partir de la utilización de los métodos de la enseñanza problémica, se advierten varios aspectos a considerar para perfeccionar su aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, R., & Fariña, F. (2013). Psicología Social Aplicada al Ámbito Jurídico. *Psicología*, 455(3), 1-46.
- Astudillo Izurieta, N. A., Romero Román, H. A., & Orellana Izurieta, W. G. (2019). Consideraciones teóricas y metodológicas acerca del derecho civil. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 223-230.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, 20(6), 481-486.

- Bayuelo, P. (2015). La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador. *Justicia*, 27, 167-184.
- Cuenca, M., Andino, A., & Paronyan, H. (2018). La formación y desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de la carrera de Derecho: retos a partir de la reforma de los procesos jurídico. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(25), 1-19.
- Devoto Berriman, C. (2012). El método de resolución de casos en la enseñanza del derecho. *Revista Actualidad Jurídica*, (25), 503-513.
- Espinoza Freire, E. E. (2018). Presencia de los métodos problémicos en la educación básica. Mendive. *Revista de Educación*, 16(2), 262-277.
- Espinoza Silva, F. (2009). Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 4(1), 31-74.
- Espinoza, E., Tinoco, W., & Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Revista Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53.
- Font Ribas, A. (2004). Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 79-95.
- González Aguilar, H. (2020). Aportes a la enseñanza-aprendizaje del derecho de la Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 205-230.
- Lara Domínguez, R. & Martínez Ramos, A. (2016). Enseñanza del Derecho a partir de la solución de problemas jurídicos. Instituto de investigaciones jurídicas.
- López, X., Rodríguez, A. R., & Pereira, X. (2017). Competencias tecnológicas y nuevos perfiles profesionales: desafíos del periodismo actual. *Revista Científica de Educomunicación Comunicar*, 25(53), 81- 90.
- Magaloni, A. L. (2006). Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México. En, H. Fix-Fierro, Del Gobierno de los Abogados al Imperio de las Leyes. *Estudios socio-jurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*. (pp. 61- 91). UNAM.
- Örnebring, H., & Ferrer-Conill, R. (2016). *Outsourcing Newswork*. En, T., Witschge, C.W., Anderson, D., Domingo, & A., Hermida (Eds.), *The Sage Handbook of Digital Journalism*. Sage.
- Oses, S. E., & Carrasco, L. E. (2013). Módulos alternativos en la enseñanza de las ciencias: estrategia didáctica orientada al logro de aprendizajes significativos. *Formación universitaria*, 6(3), 39-52.
- Pérez Véliz, A. (2017). Fundamentos didácticos para la formación histórica de los estudiantes de derecho: hacia un enfoque por competencias. *Revista de Educación y Derecho*, 15, 1-27.
- Prieto Navarro, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 173-196.
- Rodríguez, E., Trujillo, S., Vargas, D., Corredor A., & Gallego, L. (2018). El paradigma emergente y la educación. *Espacios*, 39(10).
- Sanromán, R., & Morales, L., (2016). La educación por competencias en el campo del derecho. *Boletín Mexicano del Derecho Comparado*, 49 (146), 179-203.
- Selma, A. (2010). *Los casos prácticos como herramienta docente*. En Rubio, E., Pardo, M. & Farias M. (Coordinadores): Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS. (pp. 41-62). Universidad de Murcia.
- Zhiminaycela Cuenca, M. F., Delgado Echeverría, P. S., & Durán Ocampo, A. R. (2019). Metodologías para la enseñanza del derecho penal. *Revista Conrado*, 15(70), 274-283.

Fecha de presentación: octubre, 2021, **Fecha de Aceptación:** diciembre, 2021, **Fecha de publicación:** enero, 2022

26

LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS UNIVERSITARIOS

THE TRAINING OF UNIVERSITY DIRECTORS

Juan Pablo Arévalo Coronel¹

Email: arevalocoronelj@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8666-2368>

¹ Fundación Latinoamericana de Conocimiento Avanzado. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Arévalo Coronel, J. P. (2022). La formación de directivos universitarios. *Revista Conrado*, 18(84), 235-242.

RESUMEN

La formación es un proceso cuya finalidad es preparar a las personas en todos los aspectos de su personalidad, es el proceso mediante el cual estas personas adquieren competencias que le permiten desempeñarse en cualquier campo. Es decir, es un proceso que prepara a las personas de manera integral para cumplir sus funciones de manera exitosa. Estos nuevos retos en la gestión universitaria imponen a los directivos asimilar mejores prácticas de dirección, que incluyen asumir las estrategias del mundo empresarial ajustadas al entorno académico, sin descuidar la misión que tienen las instituciones de educación superior. Las competencias que deben tener los directivos de la educación superior presuponen transformaciones importantes en su proceso de formación. Además, se insiste en que es necesario definir las funciones que deben desempeñar los diferentes directivos de la educación superior y en función de eso determinar las necesidades reales de formación para cumplir las funciones y las responsabilidades que asumen. Es preciso incluir la formación y desarrollo del personal como requisito obligatorio para ocupar puestos directivos en las universidades.

Palabras clave:

Formación, directivos, educación superior.

ABSTRACT

Training is a process whose purpose is to prepare people in all aspects of their personality, it is the process by which these people acquire skills that allow them to perform in any field. That is, it is a process that prepares people in an integral way to fulfill their functions successfully. These new challenges in university management require managers to assimilate best management practices, which include assuming the strategies of the business world adjusted to the academic environment, without neglecting the mission of higher education institutions. The competences that higher education managers must have presuppose important transformations in their training process. In addition, it is stressed that it is necessary to define the functions to be performed by the different managers of higher education and based on that to determine the real training needs to fulfill the functions and responsibilities they assume. Staff training and development should be included as a mandatory requirement for managerial positions in universities.

Keywords:

Training, managers, higher education in universities.

INTRODUCCIÓN

La misión actual de la educación superior es bien diferente a la de años atrás, las universidades se enfrentan a importantes desafíos y retos, se necesita mayor contribución al desarrollo de la sociedad y mejoras en la formación de personas éticas y responsables con la transformación de la realidad actual. No se pueden aplicar los mismos argumentos y estrategias que cuando surgió la educación superior, se necesitan nuevas alternativas que tributen a una educación superior más comprometida con las transformaciones de la sociedad del siglo XXI (Brunner & Shcheele, 2009).

Uno de los documentos debatidos en la Conferencia Mundial de París (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009), es *“la formación del personal de la educación superior: una misión permanente”*; en él se expone que el perfeccionamiento de la gestión de las instituciones de educación superior exige competencias que en ocasiones no poseen los que han dirigido y dirigen las mismas. Los directivos de estas instituciones consideran que los nuevos modelos de gestión y la complejidad de los procesos universitarios le imponen un mayor nivel de profesionalismo en el área de la dirección.

En la misma Conferencia se manifestaba que es necesario el perfeccionamiento de las competencias de todo el personal que labora en la educación superior, ya que en el ámbito académico el conocimiento del ser humano se duplica en intervalos de 5 a 10 años, por lo que se hace muy difícil que el personal que trabaja en las instituciones de educación superior se pueda mantener actualizado si no se trazan estrategias para la preparación y autopreparación.

El autor de la presente investigación considera, que una de las grandes limitaciones de la preparación del personal de las instituciones de educación superior, es que éstas se preocupan más por el personal docente y menos por los directivos. Este personal también necesita de una formación continua, debido a que los procesos de gestión se transforman muy rápidamente, influenciados por los cambios en la sociedad. La estrategia de desarrollo del talento humano en la educación superior debe incluir a todo el personal, no solo a los docentes; los directivos son los encargados de planificar, organizar, dirigir y controlar los procesos universitarios.

DESARROLLO

La universidad actual ha ido evolucionando a una estructura convencional moderna, motivado por importantes cambios y transformaciones del entorno. La educación

superior actual se enfrenta a retos como la mejora de la calidad y acreditación de instituciones, incremento de las matrículas, transformaciones del mercado laboral, entre otros. En estos nuevos escenarios, las funciones de los directivos de las instituciones de educación superior se han modificado y exigen que sus gestores posean cualidades de especial relevancia para dirigir una organización profesional.

Hoy día los sistemas de educación superior de los países sustentan las transformaciones y mejora de las mismas en las competencias de los directivos de estas instituciones. Las universidades de mayor nivel en el contexto mundial han incorporado nuevas líneas y proyectos de investigación vinculados con la formación de directivos y su incidencia en los procesos de gestión. Sin embargo, es un tema poco abordado en investigaciones y poco difundido en la literatura nacional e internacional sobre educación superior, en relación con la importancia del mismo.

Brunner, et al. (2015), consideran que, respecto a la gestión o coordinación de instituciones de educación superior, se hace necesario investigar las mejores prácticas de dirección aplicables a este sistema, hay que establecer las diferencias institucionales sin tratar de imponer un modelo único de universidades. Además, evaluar la organización de dichas instituciones y el papel que les toca asumir en este siglo XXI.

Se coincide con Rodríguez, et al. (2016), quienes manifiestan que con los nuevos retos que impone la educación superior a las instituciones, es necesario que sus gestores (incluidos rectores, vicerrectores, decanos, directores académicos y de carrera) posean una formación que les garantice tomar decisiones acertadas y dirigir eficientemente sus instituciones.

Las instituciones de educación superior en otros momentos históricos solo necesitaban directivos con profundos conocimientos académicos y titulaciones acordes a sus cargos. Sin embargo, el contexto socioeconómico y político actual, demanda de directivos con conocimientos profundos de gestión que les permita desempeñarse de manera adecuada y aplicar herramientas eficaces de dirección (Pantoja, et al., 2015).

En los estudios realizados por Bustamante (2017), consideran que al ser personas con formación académica los que dirigen las instituciones de educación superior, en la mayoría de las decisiones que se toman prevalece la visión académica por encima de la visión de directivo. Este elemento demuestra la necesidad de que los directivos de las instituciones de educación superior, además, de su formación académica posean herramientas de dirección para ejecutar sus funciones.

En este mismo aspecto, se considera que los directivos de las instituciones de educación superior deben ser personas con formación directiva y no académica, es decir, que posean experiencia en la gestión de organizaciones. Este podría ser un error importante, pues al no conocer de las particularidades de los procesos universitarios, las decisiones serían más enfocadas a la realidad del sector empresarial que tiene otra misión en el mercado, muy diferente a la función social de la universidad actual.

En el mundo, la tendencia teórica en la formación de directivos de la educación superior se sustenta en la teoría de la dirección y en la gestión del talento humano. Las universidades más reconocidas en el contexto internacional se basan en el desarrollo de su talento humano como factor estratégico para el logro de las metas de las mismas y el posicionamiento competitivo en el mercado. Esta formación se fundamenta en la aplicación del principio administrativo de la responsabilidad en línea y función de staff, donde los directivos deciden qué personas se forman y en qué deben formarse.

Bosmenier & Alfonso (2017), consideran que, en el proceso de superación del personal vinculado a la educación superior, es importante que estén presente los directivos, es decir se necesita la formación de estos con rigor científico y bases teóricas que contribuyan a lograr competencias directivas para la ejecución eficiente de los procesos sustantivos de la educación superior.

Se evidencia la necesidad de la formación de los directivos de la educación superior, de manera que se incluyan en sus planes de formación ámbitos como la academia, economía, finanzas y gestión, gestión del cambio, políticas de educación superior a nivel mundial, capacidad para el trabajo en equipo, vinculación universidad- sociedad y formación ética y axiológica, elementos que se consideran claves para desarrollar una gestión exitosa. Sin embargo, los autores anteriores no abordan un contenido tan importante en la formación de los directivos universitarios, como lo relacionado con el proceso de evaluación y acreditación de carreras e institucional.

La formación de los directivos de educación superior en este sentido se ha centrado fundamentalmente en la gestión, sin embargo, aspectos vitales para esta función como liderazgo, motivación, toma de decisiones, gestión de talento humano, clima organizacional, evaluación y acreditación institucional, entre otros, no han sido abordados en profundidad. El autor de esta obra considera que estas insuficiencias en la formación de los directivos han tributado a que el proceso de dirección tenga inconsistencias.

En este mismo ámbito se demuestran que la formación de directivos universitarios presenta las siguientes características:

- Las universidades se auxilian de otras instituciones para desarrollar la formación de directivos.
- Del total de acciones de formación ofertadas, solo el 2% corresponde a la formación de directivos.
- No aparece bien delimitada en la oferta formativa el perfil de ingreso de los directivos que acceden a la formación.
- Dentro de las figuras de formación ofrecidas, el mayor peso lo tienen las maestrías.
- Las acciones de formación van dirigidas fundamentalmente al perfeccionamiento de procesos académicos y curriculares, en aras de lograr mejor posicionamiento de las universidades en el contexto nacional y mundial.

Estos resultados demuestran, según el criterio del autor de la tesis, que existen limitaciones e insuficiencias teórico-metodológicas en la formación de directivos en estos países latinoamericanos, entre ellas se pueden mencionar:

- No son las universidades quienes conciben y desarrollan la formación de sus propios directivos, que afecta la contextualización de esa formación.
- Es muy pobre la oferta formativa para directivos en las instituciones de educación superior.
- Las acciones de formación en el área de la dirección van dirigidas a cualquier profesional de las instituciones y no específicamente a los directivos.
- La maestría y el curso prevalecen en la formación de directivos, y no se utilizan otras formas organizativas del postgrado encaminadas a la profesionalización de estos directivos desde el cargo que ocupa, como el entrenamiento de postgrado, o taller, en algunos países.
- No se incluyen las principales actividades del proceso de dirección en las acciones de formación ofertadas por las instituciones. No se consideran actividades de formación para gestionar el proceso de evaluación y acreditación universitaria, ni de niveles fundamentales como la carrera.

Rodríguez, et al. (2016), desarrollan un estudio sobre la formación de directivos en países de Sudamérica (Argentina, Chile, Ecuador, Perú, Uruguay y Venezuela), y obtienen los siguientes resultados:

- La mayoría de las acciones de formación están relacionados con el nivel de maestría.

- Los requisitos de ingreso exigen que sean directivos, docentes o investigadores de instituciones de educación superior.
- Los objetivos de estas acciones de formación se centran en la adquisición de habilidades relacionadas con la aplicación de las tecnologías a la dirección y el desarrollo de la investigación como proceso clave de las instituciones de educación superior.
- La mayoría de las acciones de formación utilizan las conferencias, lecturas, trabajo en equipo y talleres, como formas organizativas.

Este estudio también muestra resultados positivos en la formación de directivos universitarios, sin embargo, se reflejan las mismas insuficiencias expresadas por el autor de esta obra en comentarios anteriores. Cada universidad debe concebir la formación de sus directivos, particularmente de los que enfrentan directamente la gestión de las carreras, de forma tal que aborde contenidos interrelacionados, acordes a la problemática real enmarcada en un objetivo claro y retador, con métodos, medios, formas organizativas y evaluación, que motiven y tengan un resultado en el aprendizaje y desempeño.

En resumen, una formación de directivos universitarios sistémica, sistemática, flexible, contextualizada, personalizada desde el momento que se aborda las necesidades de formación, aspectos no valorados en los análisis de los distintos autores. Es criterio del autor de esta tesis que la formación de los directivos universitarios debe ser:

- Sistémica: desde el momento que la formación de los directivos universitarios es sobre y para la gestión de los procesos universitarios, fundamentalmente, y todos los componentes de la formación interactúan sistémicamente.
- Sistemático: la Universidad como institución social enfrenta una creciente influencia del entorno, son retos que exigen una formación sistemática de los directivos universitarios que conducen esos procesos.
- Flexible: Los retos que enfrenta la Universidad, sus procesos, los directivos que la conducen, exigen que la formación se adecue a esos cambios para que responda adecuadamente.
- Contextualización: La formación de directivos universitarios es específica. La gestión de los procesos, a pesar de no contar aun con modelos de gestión propios. Si se revisan procesos tan importantes como el docente, el investigativo, el de extensión y el de evaluación y acreditación, se corrobora la exigencia de que la formación de sus directivos tiene que responder al contexto en que se desarrolla la Universidad desde dentro y hacia el entorno.

Al estudiar a autores como Vázquez, et al. (2015), en su análisis sobre la formación de directivos de educación superior en la Comunidad Autónoma de Aragón, consideran que la formación de los directivos de la educación superior no responde a las exigencias de la dirección educativa de estas instituciones, lo cual tributa a una gran incertidumbre de estas personas para poder dirigir de manera eficaz y eficiente.

Los autores anteriores consideran que es importante que la formación de los directivos sea de manera diferenciada, por etapas, en función de las responsabilidades que ocupe. Ellos consideran que las necesidades de formación de los directivos no son homogéneas en las diferentes etapas o ciclos de la dirección.

En este sentido se corrobora lo planteado por el autor de esta investigación sobre la importancia de sistémico, sistemático, la flexibilidad y la contextualización de la formación. No es lo mismo desarrollar una formación para un directivo de la alta dirección universitaria, que, para los directores de carrera; tiene que responder, además, a la problemática de la propia IES y concebirse con la posibilidad de cambios durante el proceso de formación, las características de la IES, de los directivos universitarios, el cargo y nivel de dirección que ocupan.

En el contexto cubano, se destacan los estudios realizados por Cabrera, et al. (2018), los cuales realizan un análisis del proceso de formación de los directivos de los diferentes niveles de enseñanza y consideran aspectos como la práctica de la formación para directivos escolares y la formación específica para la dirección. En sus investigaciones concluyen que:

- No se ha logrado una preparación idónea de los directivos para su incorporación al cargo que van a desempeñar.
- El proceso de planificación individual no ha sido preciso en cuanto a los objetivos de desarrollo que necesitan los directivos y en ocasiones no responde a sus limitaciones en el proceso de dirección.
- El contenido de las acciones de formación no siempre se adapta a los cambios que se producen en el entorno educativo.
- Las acciones de la formación de directivos abordan insuficientemente la relación entre los objetivos individuales y colectivos, además, no se contemplan todas las formas organizativas de la actividad de postgrado para la superación.
- No se evalúa el impacto que provoca la formación en el desempeño de los directivos y en los resultados de su gestión.

La formación de directivos en la educación superior ha tenido limitaciones, sobre todo marcado por las insuficiencias en la determinación de las necesidades de formación de las personas que han asumido responsabilidades administrativas y académicas. Los programas de formación que se planifican y ejecutan en las universidades no siempre tienen en cuenta el perfil de la persona que se desempeña como directivo, ni las características de los procesos que gestiona.

García, et al. (2015), consideran que la formación de directivos en la Universidad Central “Martha Abreu” debe incluir las necesidades particulares de cada directivo y profundizar en elementos teóricos relacionados con: técnicas de dirección, control interno, análisis e interpretación de estados financieros, control y prevención de riesgos, entre otros.

El autor comparte estas preocupaciones y al asumir estos criterios reafirma su posicionamiento expresado sobre el particular, resaltando la importancia de que, en la formación de directivos universitarios, se valore la heterogeneidad de preparación inicial de cada directivo, su perfil y se determinen las necesidades a considerar en una propuesta posterior de formación, teniendo en cuenta la gestión de los procesos universitarios.

En Ecuador es limitado al aporte investigativo en la formación de directivos universitarios, se exponen que en los últimos años las investigaciones realizadas sobre formación continua de docentes y directivos en instituciones de educación superior se caracterizan por una mayor preponderancia en el ámbito académico y en menor medida en la gestión de los procesos universitarios. La formación de los directivos es vital en el desempeño de los procesos, y que la gestión académica ha sido muy poco abordada por otros autores.

Castro (2016), realiza un diagnóstico sobre la preparación que tienen los directivos universitarios para gestionar los procesos y proponen una estrategia para su formación. Además, propone una estrategia para el perfeccionamiento de la formación de estos directivos que incluye la formación de valores, liderazgo, delegación de autoridad, negociación y solución de conflictos. La estrategia contempla establecer un equilibrio entre las necesidades de los procesos universitarios y los intereses de los directivos.

El análisis del estado del arte sobre la formación de directivos de la educación superior demuestra:

- La importancia creciente de la formación de directivos universitarios para lograr de manera efectiva la

gestión de los procesos que en estas instituciones se desarrollan.

- La mayoría de los autores considera que es necesario perfeccionar el proceso de formación de los directivos de las instituciones de educación superior, particularmente en el contenido, las formas organizativas.
- En gran parte de los estudios se señala como limitaciones e insuficiencias en la formación de directivos universitarios que no se realiza de manera efectiva la determinación de necesidades de formación.
- Las acciones de formación de los directivos abarcan en mayor medida, en su contenido, la gestión de los procesos y liderazgo, por lo que otros componentes importantes en la formación de estos es prácticamente obviada.
- Los programas de formación de directivos universitarios no tienen en cuenta las individualidades de estos y generalmente, se basan en la experiencia de los que organizan y planifican estas acciones de formación.
- En el análisis de lo expuesto por los distintos autores de libros, artículos y tesis doctorales en la temática, se infiere que no se valora íntegramente propuestas de formación de directivos universitarios caracterizadas por lo sistémico, sistemático, la flexibilidad, la contextualización, donde estén presente la determinación de necesidades, y con formas organizativas que propicien el aprendizaje desde el puesto de trabajo.

La dirección del proceso académico en instituciones de educación superior es una función de alta complejidad, pero en ocasiones no ha sido bien valorada y apoyada por las políticas de formación de las universidades. Si se revisan las propuestas de formación desarrolladas en estas instituciones, la mayoría de ellas están asociadas a la preparación inicial y continua de los docentes y en mucho menor medida a la formación de directivos.

En los últimos años se ha incrementado la preocupación por la formación de los directivos universitarios en aras de elevar los estándares de calidad en el proceso de formación. Este tema se ha visto reflejado en las políticas de los organismos reguladores de la educación superior a nivel nacional e internacional, los cuales la establecen como una prioridad para el sistema de instituciones de educación superior.

En las instituciones de educación superior los directivos de carrera son docentes con determinada experiencia, que su preparación fundamental es en el área de docencia e investigación, no obstante, no poseen preparación para desarrollar actividades de gestión y por tanto no cuentan con las herramientas necesarias para gestionar los procesos académicos.

El autor anterior considera que es imprescindible y urgente desarrollar estudios teóricos y metodológicos sobre la formación que necesitan los directivos para gestionar los modelos educativos en los que se desempeñan. Se debe trabajar en perfeccionar su funcionalidad y desempeño académico como actor esencial de la gestión universitaria.

Otro elemento importante en el análisis es lo relacionado con la diferenciación de las necesidades de formación de los directivos. Las necesidades de formación no son homogéneas en las diferentes fases o etapas de la carrera de un director escolar, este elemento influye en que las acciones de formación sean diferenciadas, tanto en contenido como en metodologías para cada etapa del proceso de dirección.

La formación de los directivos académicos de instituciones de educación superior debe responder a las necesidades de formación que estos tengan y que pueden ser divididas en dos dimensiones:

- Desarrollo personal y social: relacionado con habilidades morales y sociales, además de los hábitos intelectuales y prácticos. Asociado a la capacidad de relacionamiento con los actores educativos, la colaboración y trabajo en equipos.
- Desarrollo profesional: competencias profesionales y capacidades técnicas para dirigir los procesos educativos, la gestión pedagógica y la gestión administrativa.

Es importante incorporar en esta última dimensión, la capacidad de aprendizaje individual y de hacer que el resto de los miembros de la organización aprendan, incentivando la innovación educativa y la sistematización de experiencias educativas.

Además, sugieren que la identificación de necesidades se fundamente en saberes teóricos científicos y técnicos de la función directiva en instituciones educativas (antropología, pedagogía, gestión educativa, administración y jurídico-legal), y en lo que denominan saberes de acción, relacionados con la formación práctica y la experiencia adquirida por los directivos en su carrera administrativa.

Existen tres etapas en la formación de los directivos universitarios, directamente asociadas a contenidos específicos de cada etapa del proceso directivo.

- Primera etapa: formación inicial previa a la incorporación al cargo o función de dirección que debe asumir, en la cual deben vincularse teoría y práctica. En esta etapa se pueden abordar contenidos específicos como planificación estratégica de la institución, gestión educativa, administración de procesos educativos, entre otras.

- Segunda etapa: proceso de inducción para directivos con muy poca experiencia en sus funciones, impartido por otros directivos de mayor experiencia sobre la gestión de procesos académicos en instituciones de educación superior.
- Tercera etapa: capacitación de directivos en activo, concentrando las acciones en la práctica profesional y el trabajo colaborativo en redes entre directivos del mismo nivel y con experiencias similares.

Al hacer un análisis de las estructuras de la formación de directivos, particularmente de directivos universitarios, el autor de la tesis considera interesante y valiosa la estructura de la formación de los directivos universitarios en etapas.

Sin embargo, valora que los cambios que se observan en el entorno de la Universidad, que tienen implicación en el rol de la misma como institución social y en los directivos que conducen los procesos académicos, lleva al planteamiento de modificaciones necesarias en la propia estructura expuesta, en los contenidos que se abordan que, si bien son temáticas importantes, no contextualiza en aspectos muy propios de la educación superior, particularmente en procesos que hoy en día es imprescindible gestionar, como la evaluación y acreditación de carrera e institucional.

También se destaca la vinculación teórico-práctica de la formación, pero no se concreta qué formas organizativas deben priorizarse, en lo que considera el autor hay que valorar el entrenamiento de postgrado, o el taller, visto desde distintos criterios de reglamentos del postgrado en algunos países, dado por las particularidades de esta centradas en la formación en el puesto de trabajo.

Con respecto al contenido, las estrategias de formación para directivos académicos en Chile han mantenido una constante en la homogeneidad de contenidos, por lo que no se han ajustado a las características de los directivos ni a sus funciones específicas (García, et al., 2015). Tampoco existe un proceso de inducción o formación inicial para aquellos que asumen responsabilidades académicas por primera vez, aspecto que limita el desempeño de estos en la gestión de los procesos académicos. En su investigación recomiendan se establezca una política de formación de directivos académicos sustentada en estándares internacionales y ajustada a las necesidades de docentes y directivos chilenos.

Bosmenier & Alfonso (2017), razonan que en la formación legal de los directivos de la educación superior deben tenerse en cuenta que, no se requiere el mismo enfoque para formar profesionales del ámbito del derecho que ejercerán su función como juristas, que formar directivos

académicos que gestionan procesos universitarios. En este último caso, sugieren que es necesario dividir la formación en dos etapas, una básica y una especializada, según el perfil de cargo que desempeñe el directivo académico.

Se coincide con Toledo, et al. (2015), que manifiestan que los directivos están en capacidad de poder determinar sus necesidades de formación, una vez que tienen la experiencia de los procesos de las instituciones educativas y comprenden perfectamente su comportamiento. Los directivos son una importante fuente de conocimientos teóricos y prácticos de la realidad de las instituciones educativas.

Sin embargo, El alto grado de subjetividad del proceso de aprendizaje de los directivos educativos, entra en contradicción con la práctica de la gestión de instituciones educativas. Evidentemente, la experiencia en la dirección dota al directivo de capacidades para la toma de decisiones que no pueden obviarse en la gestión de los procesos educativos.

Madariaga, et al. (2015); y Acosta (2016), consideran que los docentes que pasan a ocupar responsabilidades directivas en las instituciones educativas poseen serias necesidades de formación. Estas necesidades deben ser cubiertas con acciones de formación que tributen a la inducción del nuevo directivo, de manera que se encuentre mejor preparado para afrontar el reto de la dirección. En su investigación consideran que los conocimientos más importantes que deben poseer estos directivos son: gestión, gestión de recursos humanos, cultura organizacional, comunicación, solución de conflictos, liderazgo, contabilidad, finanzas y normatividad. Este último aspecto señalado, lo valora el autor como básico para poder gestionar los procesos universitarios, en su planificación, organización, dirección y control.

CONCLUSIONES

Esas diferencias en tradición tienen una expresión en la cultura de evaluación y acreditación, donde en los países latinoamericanos, a pesar de que se observa un gran interés por ese proceso, hay que trabajar mucho más por una adecuada y correcta gestión, por la participación de todos los entes involucrados, y con gran fuerza los directivos universitarios de todos los sectores y niveles de la estructura universitaria, que tienen incidencia en el buen desarrollo de la carrera.

Prácticamente en todas las obras científicas se aborda la importancia de la formación de directivos universitarios para contribuir a la calidad del proceso de formación en las carreras. Mediante una descripción de cómo

se realiza se muestra esa relación, sin embargo, no se analiza cómo organizar ese proceso, qué incidencia tiene cada sujeto involucrado en la evaluación y acreditación, particularmente los directivos universitarios.

Hay consenso del vínculo necesario entre la formación de los directivos y el proceso de evaluación y acreditación y el dominio de la legislación académica. Sin embargo, no se expone acerca de cómo contribuir a que los directivos universitarios, quienes conducen los procesos, se formen en ese sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Silva, A. (2016). La universidad, hoy: imágenes, prácticas y representaciones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18).
- Bosmenier Cruz, R., & Alfonso Caveda, D. (2017). La formación jurídica de directivos universitarios. *Revista Científica Ecociencia*, 4 (2), 1-28.
- Brunner, J. J., & Shcheele, J. (2009). The Bologna process from a Latin American perspective. *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 417-438.
- Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (2015). Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile. Universidad Adolfo Ibáñez.
- Bustamante Alfonso, L. (2017). Caracterización de la superación profesional pedagógica de directivos. *Revista de Información Científica para la Dirección En Salud. INFODIR*, (24), 33-40.
- Cabrera, A., Núñez, M.R. & Alpízar, R. (2018). La formación permanente de los directores de escuelas primarias. *Revista Conrado*, 14(65), 154-160.
- Castro, C. (2016). Prácticas directivas y competencias de los altos directivos para una gestión efectiva en el Estado de Chile. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 2, 105-128.
- García Veliz, F. S., & Suárez Pérez, C. (2015). La formación de competencias científicas investigativas en la carrera de ingeniería agropecuaria de la universidad Laica» Eloy Alfaro» de Manabí, Campus Pedernales. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 115-120.
- Madariaga Pérez, L., Peralta Benítez, H., Ballbé Valdés, A., González Sánchez, M., Rodríguez Rojas, M., & Miranda Quintana, O. (2014). Proceso de autoevaluación de la carrera de Medicina de la Universidad de Ciencias Médicas de Ciego de Ávila para su acreditación. *MediCiego*, 20(1).

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Pantoja, M. A., Rodríguez, M. P., & Carrión, A. (2015). Diseño de un cuestionario para valorar los atributos de grupos de interés universitarios desde un enfoque de liderazgo participativo. *Formación universitaria*, 8(4), 33-44.
- Rodríguez-Pulido, J., Aguiar-Perera, M. V., & Artilles-Rodríguez, J. (2016). Formación de gestores universitarios en Argentina, Chile, Ecuador, Perú, Uruguay y Venezuela. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 7(1), 284-300.
- Toledo Vázquez, S., Liesa Orús, M., & Bernal Agudo, J. L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54.

27

COMPETENCIA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL EN UNIVERSITARIOS DE ALTO RENDIMIENTO DE ÁREAS STEM Y CIENCIAS SOCIALES

COMPETENCE IN ENVIRONMENTAL EDUCATION IN HIGH-PERFORMANCE UNIVERSITY STUDENTS IN STEM AND SOCIAL SCIENCES AREAS

Giovana Hurtado Magán¹

E-mail: giovana.hurtado@epg.usil.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3556-1847>

Patricia Medina Zuta¹

E-mail: patricia.medina@epg.usil.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>

¹Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hurtado Magán, G., & Medina Zuta, P. (2022). Competencia en educación ambiental en universitarios de alto rendimiento de áreas STEM y ciencias sociales. *Revista Conrado*, 18(84), 243-252.

RESUMEN

La formación interdisciplinaria es fundamental para el desarrollo de Competencias en Educación Ambiental que contribuyan a la sostenibilidad del planeta. Más aún, tratándose del perfeccionamiento académico en áreas STEM y en Ciencias Sociales. En tal sentido, la pregunta de investigación es ¿cuáles son los resultados de aprendizaje en las Competencias en Educación Ambiental de estudiantes de alto rendimiento de áreas STEM y de Ciencias Sociales a partir de una experiencia formativa desarrollada en la modalidad B-Learning? El objetivo del estudio es diagnosticar estos resultados de aprendizaje tras realizar la experiencia formativa. El método empírico de enfoque cuantitativo recurre a la estadística multivariada de Regresión Logística respecto de las variables de perfil y los resultados de aprendizaje en una muestra censal a los 71 egresados de la experiencia formativa implementada. Los hallazgos del estudio evidencian el logro de aprendizaje de estos estudiantes, siendo relevante sus avances en el conocimiento del proceso de fiscalización ambiental y de políticas públicas ambientales. De esta manera se asegura una base para la implementación de las competencias en educación ambiental a través de proyectos de investigación que sean replicables en los diversos contextos de desarrollo profesional y de ámbito local.

Palabras clave:

Competencia en educación ambiental, Educación STEM, educación para el cumplimiento ambiental, educación en estudiantes de alto rendimiento.

ABSTRACT

Interdisciplinary training is fundamental for the development of Competencies in Environmental Education that contribute to the sustainability of the planet. Moreover, in the case of academic improvement in STEM areas and Social Sciences. In this sense, the research question is what are the learning results in the Competencies in Environmental Education of high-performance students from STEM and Social Sciences areas from a training experience developed in the B-Learning modality? The objective of the study is to diagnose these learning outcomes after carrying out the training experience. The empirical method of quantitative approach uses the multivariate statistics of Logistic Regression with respect to the profile variables and learning outcomes in a census sample of 71 graduates of the implemented training experience. The findings of the study show the learning achievement of these students, being relevant their advances in the knowledge of the process of environmental control and environmental public policies. In this way, a basis is ensured for the implementation of competencies in environmental education through research projects that are replicable in the various contexts of professional development and at the local level.

Keywords:

Environmental education competency, STEM education, education for environmental enforcement, education in high potential students.

INTRODUCCIÓN

La contaminación ambiental es uno de los grandes problemas mundiales que ocasiona impactos significativos en los ecosistemas (Murrugarra, 2021). De allí, la pertinencia de disponer en las personas, el desarrollo de Competencias en Educación Ambiental, mediante la educación en relación con el desafío global y el desarrollo sostenible. Asegurar la sostenibilidad del planeta y la preservación del ambiente, dependen esencialmente de políticas orientadas a la fiscalización ambiental (Puluhulawa & Puluhulawa, 2021) y de la acción supervisora de las instituciones públicas. Para tal fin, las estrategias de cumplimiento deben realizarse de manera uniforme y articulada (Bergamini & Pérez, 2015).

Actualmente, los profesionales STEAM son considerados un capital humano de valor intangible para el fortalecimiento y el desarrollo económico y social de los países. Más aún si consideramos, la actual coyuntura que demanda soportes e inventivas para hacer frente a las necesidades en salud y tecnología, entre otras áreas de prioridad para el ser humano y su supervivencia. Sin embargo, es bastante común la dificultad de contratación, desarrollo y retención de estos trabajadores (Waite & McDonald, 2019), por ello se requiere generar e implementar acciones que promuevan el fortalecimiento de sus capacidades y que garanticen su empleabilidad, una vez culminado el período formativo.

Al respecto, se han encontrado estudios que implican este tipo de estrategias en las políticas de desarrollo de determinados contextos. Este sería el caso del gobierno australiano, el cual financia un programa de formación que integra la práctica preprofesional con la posibilidad de trabajo en una empresa (Sheridan, et al., 2021). En este sentido, es el propio estado el que realiza el entrenamiento para facilitar el acceso y ubicación laboral de los practicantes con mejores resultados de aprendizaje.

En esta lógica, también se hace relevante otro estudio realizado con universitarios STEM de Estados Unidos, China, India y Rusia, el cual demostró la existencia de brechas en sus niveles de desarrollo respecto a habilidades del pensamiento crítico. Se habría demostrado que las mismas, recién serían adquiridas, pasados los cuatro primeros años de formación (Loyalka, et al, 2021). Evidencias como esta, refuerzan la necesidad de combinar la enseñanza profesional, el aprendizaje basado en la investigación y la práctica preprofesional, lo cual tiene su cimiento en los dominios operativos, cognitivos y afectivos (Attard, et al., 2021). Por esta razón, resulta acertado concebir el

desarrollo de proyectos de investigación e innovación en la formación profesional STEM.

Gran parte de los antecedentes científicos recientes, sobre formación STEM, atañen procesos educativos específicos en contextos de educación básica (Hoang, et al, 2019) y universitaria (Waite & McDonald, 2019; Sheridan, et al., 2021; Loyalka, et al., 2021). Sin embargo, se evidencian vacíos respecto a experiencias en educación ambiental, y sobre todo en fiscalización ambiental. Mucho menos se ha considerado a estudiantes de alto rendimiento, lo que hace novedoso y singular el abordaje propuesto.

En el Perú, la fiscalización ambiental es un proceso que busca la conservación del ambiente y el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales. En esta intención, se implementan instrumentos y mecanismos legales para la supervisión y la aplicación de sanciones disuasorias (Naibaho, 2020) que están a cargo del Organismo de Evaluación y Fiscalización Ambiental (OEFA).

Bajo la línea de sustentos previos, el OEFA realizó un Curso de Extensión Universitaria 2021 en modalidad virtual, dirigido a estudiantes de profesiones STEM (Science, Technology, Engineering and Math) y de Ciencias Sociales (Economía y Derecho). Se seleccionó a un grupo de estudiantes de alto rendimiento del último año de estudios y recién egresados de la carrera, provenientes de distintas universidades peruanas. Se trabajó bajo el enfoque de educación STEM porque el mismo, reorienta los métodos tradicionales de enseñanza, fomentando la interdisciplinariedad y el desarrollo de habilidades mediante actividades experimentales (Hoang, et al., 2019).

La visión del Curso de Extensión Universitaria focalizó una formación especializada y la selección de los practicantes con los mejores resultados de aprendizaje del país, que propiciase la retención de jóvenes talentos para aplicar lo aprendido en su centro de labores. Surge así, el potencial práctico de un proyecto pedagógico con impacto en la formación de este recurso humano intangible. Desde esta premisa, el estudio plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los resultados de aprendizaje en las Competencias en Educación Ambiental de estudiantes de alto rendimiento de áreas STEM y de Ciencias Sociales a partir de una experiencia formativa desarrollada en la modalidad B-Learning?

Así mismo, el objetivo formulado es el siguiente: diagnosticar los resultados de aprendizaje en las Competencias en Educación Ambiental de estudiantes de alto rendimiento de áreas STEM y de Ciencias Sociales tras realizar una experiencia formativa en modalidad B-Learning.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología empleada responde a un enfoque cuantitativo dado que se quiere estimar las magnitudes de los fenómenos y probar hipótesis (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). De esta manera se comprueba en qué medida los métodos de enseñanza implementados en el curso incrementaron las Competencias en Educación Ambiental en los participantes. El alcance de la investigación es de tipo descriptivo porque se especifican las características de la población investigada, recogiendo información sobre diversas variables (Méndez, 2010). En tal sentido, se define el perfil de los alumnos del Curso de Extensión Universitaria 2021 y sus resultados de aprendizaje. La selección de los individuos que conforman la muestra fue de tipo no probabilístico y censal.

Se trata de un diseño no experimental porque no se están manipulando las variables y es de tipo transeccional porque el estudio se realiza en un momento determinado (Hernández, et al., 2010) en el que se exponen los resultados de aprendizaje de los participantes al curso.

Mediante la estadística descriptiva se analizan los resultados de la experiencia formativa en un grupo de 71 estudiantes de áreas STEM y de Ciencias Sociales. Ello ha permitido identificar las notas mínimas y máximas, las medias, medianas y modas obtenidas.

Además, se buscó identificar la correlación entre la nota final obtenida y las variables: universidad de procedencia, tipo de universidad (pública o privada), carrera, nota del examen de admisión y sexo. Con el fin de decidir qué tipo de estadísticos usar (paramétricos o no paramétricos), se realizó una prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), determinando que todas las variables analizadas cuentan con un p-valor (sig. asintótica) menor a 0.05 por lo que se aceptó la hipótesis alternativa (H1) y se concluyó que las variables no tienen distribución normal, en consecuencia, el estadístico apropiado para realizar una correlación fue el Rho de Spearman.

Finalmente, para verificar si las variables: universidad de procedencia, tipo de universidad (pública o privada), carrera, nota del examen de admisión y sexo, explican los resultados de aprendizaje, se realizó un modelo de regresión ANOVA (Analysis of Variance) y de regresión logística.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo del Curso de Extensión Universitaria del OEFA fue el de brindar una visión integral del medioambiente

para la evaluación, la supervisión y la fiscalización ambiental. Se fomentó el interés de los futuros profesionales en las materias de fiscalización ambiental, con el fin de promover su empleabilidad y la generación del conocimiento especializado sobre las mismas. Diversos estudios detallan algunas prácticas y estrategias dirigidas a los profesionales de la gestión de recursos humanos para lograr el avance de las carreras STEM en sus organizaciones a través del desarrollo de experiencias de aprendizaje en el lugar de trabajo (Ainslie & Huffman 2019) o de asociaciones con académicos, profesionales, maestros, administradores, líderes de la industria local y funcionarios gubernamentales de su comunidad para que apoyen los esfuerzos por reclutar, desarrollar y retener a los empleados de STEM (Waite & McDonald, 2019).

Se seleccionaron a jóvenes peruanos de alto rendimiento, pertenecientes al tercio superior de su promoción, ciclo o año académico. De esta manera, el curso estuvo dirigido a 71 universitarios egresados o estudiantes de los dos últimos ciclos o último año de las carreras de STEM y de Ciencias Sociales. El proceso de selección requirió de la realización de innovaciones tecnológicas en la plataforma de inscripción en línea del Sistema Integrado Administrativo de Recursos Humanos del OEFA, a través del cual se inscribieron 1420 personas. De esta cantidad, rindieron el examen de selección en línea 909 postulantes.

El examen consistió en una evaluación de conocimientos con 50 preguntas objetivas, entre ellas 10 fueron sobre razonamiento verbal, 10 sobre razonamiento matemático y 30 sobre aspectos técnicos de la especialidad de Ciencias, Economía o Derecho, de acuerdo con el perfil del postulante. Las preguntas de la especialidad de las carreras de STEM se agruparon en ocho tipos: (1) Biología / Microbiología o afines, (2) Ingeniería Ambiental y afines, (3) Ingeniería Geográfica / Geografía o afines, (4) Ingeniería Geológica / Geofísica o afines, (5) Ingeniería Industrial / agroindustrial / alimentarias o afines, (6) Ingeniería Pesquera o afines, (7) Ingeniería Petrolera / Petroquímica / Petróleo u afines, y (8) Ingeniería Química / Química o afines. Las preguntas del examen de admisión no incluyeron temas ambientales, porque el propósito fue seleccionar a los universitarios con alto rendimiento respecto a su carrera. A ellos se les dotaría de las Competencias en Educación Ambiental.

Finalmente, tal como se aprecia en la Figura 1 se seleccionaron a 71 postulantes, quienes obtuvieron las mejores calificaciones; entre los cuales 31 fueron de Ciencias, 21 de Derecho y 19 de Economía.

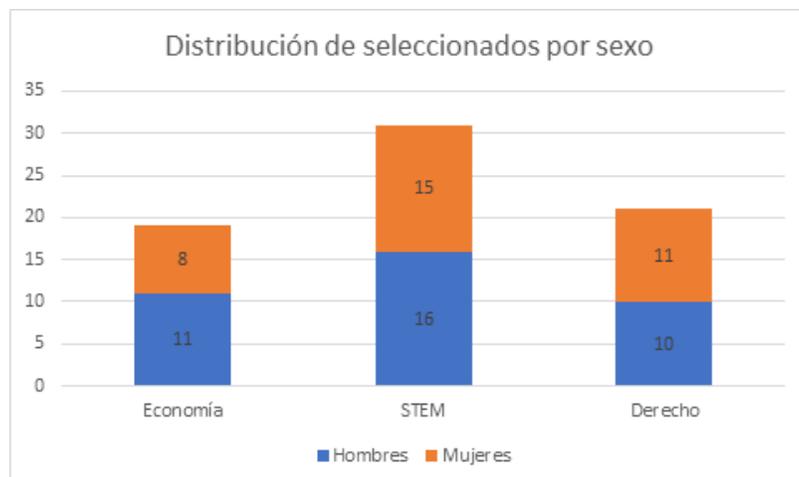


Figura 1. Distribución de seleccionados por sexo

La Figura 1 detalla que en Ciencias hubo 15 mujeres y 16 hombres, en Derecho 11 mujeres y 10 hombres y en Economía 8 mujeres y 11 hombres.

El modelo pedagógico del Curso de Extensión Universitaria 2021 recogió los principios de la didáctica de la educación superior que busca preservar, desarrollar y difundir el conocimiento dando respuestas a las demandas sociales. En esta línea, se persigue alcanzar el desarrollo integral del estudiante para que su participación en la sociedad tenga en consideración las competencias en educación ambiental, basadas en la reflexión y la problematización responsables y creativas.

El diseño pedagógico del curso incorporó el uso de la tecnología en las sesiones de enseñanza – aprendizaje sincrónicas y asincrónicas aprovechando la facilidad que poseen los estudiantes universitarios. Asimismo, la modalidad educativa empleada fue la de Blended Learning que, combinó: 87 horas de sesiones remotas sincrónicas desarrolladas de lunes a jueves de 8:00 a 13:00 horas mediante la plataforma Zoom. Además, se implementaron 100 horas de sesiones asincrónicas con cursos auto instructivos publicados en el aula virtual Moodle desarrollados mediante recursos digitales consistentes en vídeos, lecturas, foros y evaluaciones en línea, dentro de un horario de estudio sugerido y monitoreado por un tutor académico. Complementariamente, se adicionaron 12 horas de talleres de trabajo práctico y de gabinete para la realización del análisis de casos pertinentes a la realidad de las regiones de los participantes.

Un aspecto innovador en su diseño es el enfoque orientado hacia la resolución de problemas reales sobre la fiscalización ambiental en el Perú. Mediante un abordaje interdisciplinario efectuado de manera colaborativa entre estudiantes de áreas STEM con los de Ciencias Sociales se buscó desarrollar habilidades de investigación. Se pudieron realizar actividades que comprometieron el intercambio interdisciplinario para la preparación de un proyecto de investigación. La orientación de los proyectos formulados, implicaron el análisis de los problemas ambientales permitiendo que los estudiantes realizaran propuestas relacionadas a la vigilancia y al monitoreo ambiental. Al respecto, es importante mencionar que este propósito es parte de la agenda que el OEFA determina para la investigación científica sobre fiscalización ambiental. Ello involucró 10 horas efectivas de asesorías personalizadas para la generación de un proyecto de investigación.

Suplementariamente, fueron realizadas un ciclo de conferencias internacionales sobre experiencias en fiscalización ambiental en Argentina, Chile y Estados Unidos de Norteamérica. En total se efectuaron 214 horas cronológicas de intenso trabajo académico distribuidos a lo largo de seis semanas.

La estructura del curso fue la siguiente: Módulo I. Marco General para la Fiscalización Ambiental, Módulo II. Fiscalización Ambiental, Módulo III. Especialidad en: Ciencias: Monitoreo Ambiental del agua, suelo y aire. Derecho: Potestad sancionadora del Estado y procedimiento Administrativo Sancionador. Y Economía: Políticas públicas y economía y ambiente, Módulo IV. Sanciones e Incentivos y Módulo V. Obligaciones Ambientales de los administrados. Cada módulo se compuso de actividades teórico – prácticas complementadas con el desarrollo de los cursos auto instructivos como se puede apreciar en la figura 2.

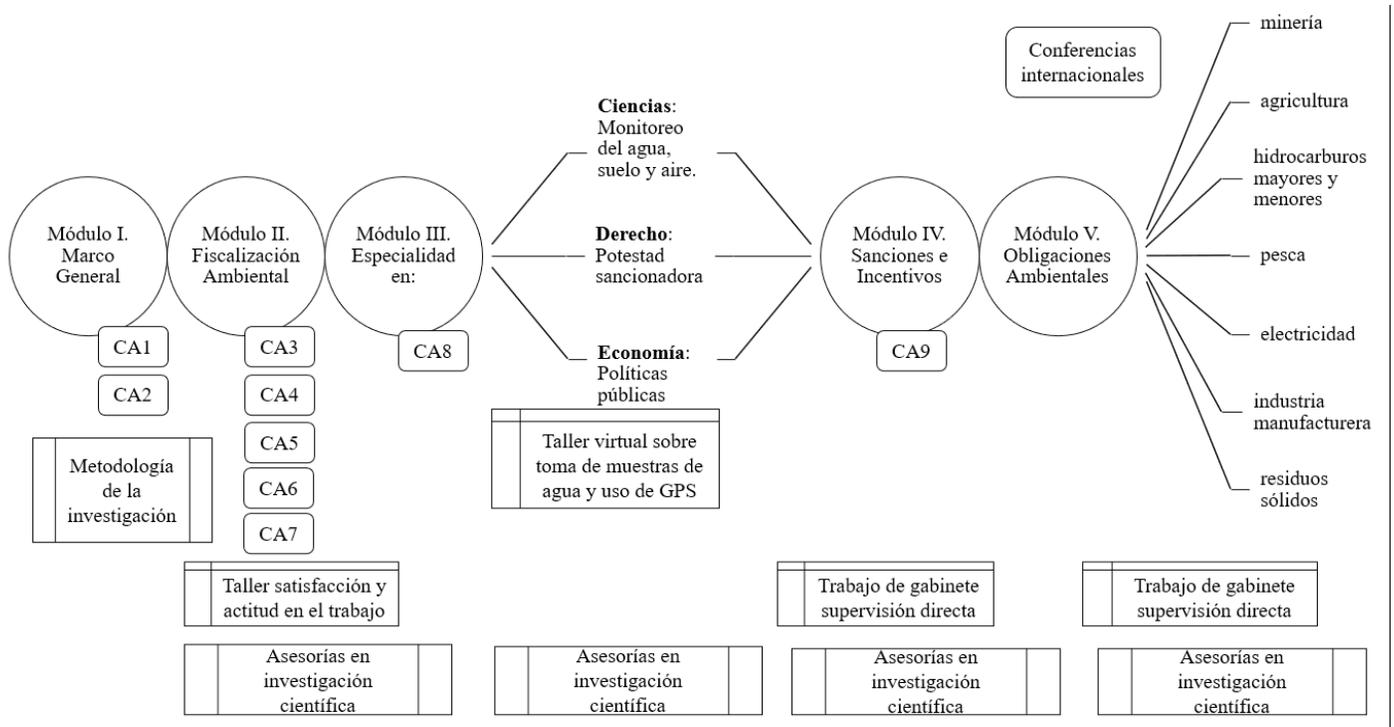


Figura 2. Estructura del Curso de Extensión Universitaria

La Figura 2 muestra la estructura del Curso de Extensión Universitaria que establece 5 cursos modulares (del Módulo I al V), 9 cursos auto instructivos (del SIC1 al SIC9), un curso de metodología de la investigación con 4 sesiones de asesoría en investigación científica, talleres y trabajos en gabinete y conferencias internacionales, más un taller de satisfacción y actitud en el trabajo.

Los cursos auto instructivos fueron: (SIC1) Estado y medio ambiente, (SIC2) Diseño de políticas públicas, (SIC3) Fundamentos para la fiscalización ambiental, (SIC4) Fundamentos para el seguimiento a entidades de fiscalización ambiental, (SIC5) Rol del Supervisor, (SIC6) Rol del Fiscalizador, (SIC7) Seguridad y Salud en el trabajo, (SIC8) Uso de equipos para el monitoreo ambiental y (SIC9) Economía y ambiente.

El enfoque pedagógico del curso recogió los principios de la metodología STEAM, adaptada a todos los niveles y modalidades educativas. Se incluye con ello, la participación confluyente y dinámica de los actores de las diversas disciplinas. De esta manera, fue empleado el método activo a través de talleres prácticos que convergieron aspectos vinculados a la supervisión directa del rol desempeñado por las empresas, el desarrollo de acciones de fiscalización, el monitoreo, e incluso, la toma de muestras de agua con el equipo multiparámetro, así como el uso de GPS como instrumentos efectivos respecto a su utilización en el entorno virtual.

De manera complementaria, se realizaron trabajos de gabinete sobre la planificación de supervisión directa a una empresa del sector industrial y de hidrocarburos menores (específicamente referida a transporte y grifos). A este desarrollo se incluyó la supervisión a una entidad previamente definida de fiscalización ambiental. Estos trabajos demandaron la revisión de expedientes, la elaboración de un acta y el desarrollo de un informe de supervisión.

Para garantizar la idoneidad epistémica aunada al bagaje pedagógico, se desarrolló un curso de metodología de la investigación y cuatro sesiones de asesoría para que los participantes fueran capaces de elaborar - en forma grupal e interdisciplinaria - un proyecto científico sobre alguno de los problemas de la Agenda de Investigación para la fiscalización ambiental. De esta manera, se superaron las barreras epistemológicas de las distintas carreras y las oportunidades de mejora en lo social, cultural y formativo. Puede aseverarse la generación de importantes aportes configurados en nuevos elementos, escenarios, recursos, capacidades y competencias para la resolución de problemas (Santillán- Aguirre, et al., 2019).

Importante incluir en todo este proceso, la incorporación acertada de un taller para impulsar la satisfacción y la actitud hacia el trabajo. Lo que permitió reconocer que uno de los grandes desafíos del siglo XXI es el empoderamiento del capital humano en temas relacionados a STEM. Sin embargo, también se necesitan desarrollar otras dimensiones que potencien el crecimiento personal, el desarrollo máximo de las diversas potencialidades y permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable. Todo esto es trascendental, en la medida que repercute en el establecimiento de un buen clima motivacional, orientado a la tarea, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes y a la motivación intrínseca como producto de todo este contingente de acciones (Zaitseva, et al., 2021).

Con relación al sistema de acciones metodológicas, fue aplicado un pretest a manera de diagnóstico, el cual permitió identificar el nivel de conocimientos sobre fiscalización ambiental que poseían los participantes y contrastarlo con los resultados de aprendizaje al finalizar el curso.

Sin embargo, cabe mencionar que el sistema de evaluación fue constituido en forma permanente. Para tal fin, se empleó la escala vigesimal, efectivizada en el desarrollo de ítems y/o preguntas de tipo objetivo sobre aspectos prácticos de la fiscalización ambiental. El promedio final y global, contempló tres componentes fundamentales, los cuales fueron a su vez, sumados y promediados: (1) la suma del promedio de las notas de las evaluaciones en cada módulo, (2) el promedio de las evaluaciones de los cursos auto instructivos y (3) la nota del proyecto de investigación. Para el caso de las dos primeras, se consideró un peso de 40% y para la última un peso de 20%. Así se aplicó la fórmula siguiente (F1):

$\text{Promedio de módulos (40\%)} + \text{Promedio de cursos (40\%)} + \text{Proyecto} = \text{Nota Final.}$	(F1)
---	------

Para lograr todas estas acciones, se recurrió a la tecnología como mediadora de los procesos pedagógicos que se suscitaron en el entorno on line. Así, se diseñó un ecosistema tecnológico establecido en el campus virtual del OEFA. Todo ello requirió de la realización de innovaciones pedagógicas que finalmente, han tenido importante impacto en la didáctica como medio facilitados de las Competencias en Educación Ambiental en el contexto de la pandemia.

Los participantes fueron principalmente de Lima (39 personas), y 32 de provincias. Estos últimos, provenientes de Arequipa (9), La Libertad (8), Cusco (4), Junín (4), Piura (2), Tumbes (2), Puno (2), Ayacucho (1), Cajamarca (1) y Tacna (1). Tal como se aprecia en la Tabla 1, el 77.5%

los participantes provinieron de universidades públicas (55 participantes) y 22.5% de privadas (16 participantes).

Tabla 1. Tipo de Universidad.

Tipo de universidad	Frecuencia	Porcentaje
Pública	55	77.5
Privada	16	22.5
Total	71	100.0

Los alumnos que conforman la muestra, provienen de 22 universidades peruanas, principalmente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con 20 alumnos, seguido de la Universidad Nacional del Altiplano con siete alumnos y de la Universidad San Agustín de Arequipa con seis alumnos. También hubo alumnos de la Universidad Nacional San Agustín (6) y de la Universidad Nacional de Ingeniería (5).

Como fue expresado anteriormente, al inicio del curso se aplicó un pre test que permitió determinar el nivel de conocimiento general de la muestra sobre los temas propuestos para el desarrollo del curso. Así, el 78.90% obtuvo una nota reprobatoria menor o igual a 14 puntos. Esto, en contraste con la nota final, en la que el 94.37% logra obtener calificaciones mayores a 14 puntos (de acuerdo con la escala vigesimal). En la tabla 2 se aprecia que la nota de entrada promedio fue de 11.46 y la nota final promedio fue de 16.78. Al comparar ambos resultados es apreciable un porcentaje de mejoría que imprime un promedio de 53% respecto a los conocimientos demostrados por los participantes.

Tabla 2. Notas de entrada promedio vs notas finales promedio

Nota de entrada promedio	Nota final promedio	Porcentaje de mejoría promedio
11.46	16.78	53%

Como puede verse en la Figura 3, los alumnos obtuvieron mejores notas en promedio, respecto a los cursos auto instructivos que se definen en la calificación de 17.43, luego en los modulares, presentaron una calificación de 16.07 y por último en el proyecto de investigación científica, alcanzaron el promedio de calificación de 15.56.

Esta diferencia, puede tener una explicación lógica, en tanto los cursos auto instructivos combinan videos y algunas lecturas, con actividades de autoevaluación que facilitan la retroalimentación inmediata sobre la comprensión de sus contenidos y han sido desarrollados ad hoc para este tipo de aprendizaje. Ello se debe a que los sistemas de e-learning priorizan las necesidades de los estudiantes, su evaluación periódica y se constituyen como

un medio efectivo de la didáctica. Esto se complementa con su fácil acceso, utilidad y manejo. Algunas acciones concretas de esta operacionalidad son identificables en la posibilidad de realizar comentarios que fortalecen la interacción constante, el ofrecer pautas que orienten y promuevan la autonomía para el aprendizaje, y contar con recursos y material de apoyo en formatos diferentes y variados (Vaquero-Cristóbal, et al., 2021). Un estudio recientemente realizado en una universidad peruana demostró que el 57% de sus estudiantes pudieron tener una percepción positiva sobre las adaptaciones formativas impulsadas a través de plataformas virtuales de enseñanza.

Por otro lado, el que los cursos modulares se hayan podido realizar de manera síncrona y mediante talleres requirió de una mayor concentración y disposición para el aprendizaje. Al respecto, también fue relevante que el proyecto de investigación demandó en los participantes el despliegue de habilidades cognitivas y de socialización entre los mismos y con respecto al propio asesor. Se tuvo que convencer al jurado calificador que la propuesta era factible en estas condiciones de virtualización. En esta línea, es necesario generar cursos que conduzcan al desarrollo de trabajos de investigación complejos y con asesores con experiencia, tal como se presentó a lo largo de este despliegue académico.

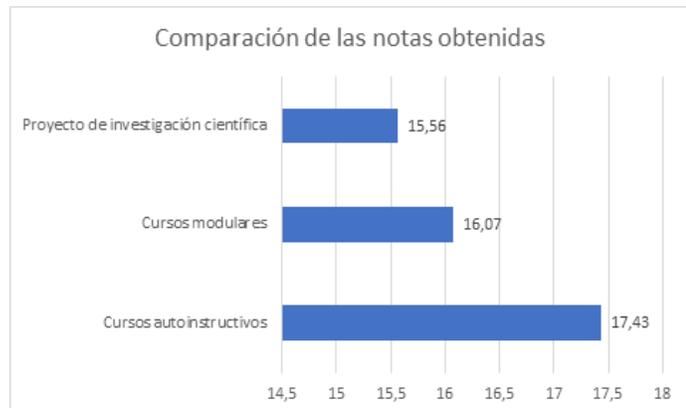


Figura 3. Comparación de las notas obtenidas.

La Figura 3 muestra que las notas más altas se aprecian en los cursos auto instructivos y las más bajas en el proyecto de investigación.

En la Tabla 3 se aprecia el porcentaje de alumnos con notas muy altas. Así el 47.19% de los alumnos obtuvieron notas entre 18 y 20 en el Módulo I. Marco General para la Fiscalización Ambiental, luego fueron bajando a 39.40% en el Módulo sobre Fiscalización Ambiental, se aprecia que el 28.10% de los participantes obtuvo ese rango de notas en la especialidad. Luego con el módulo IV de Sanciones e incentivos se aprecia un repunte a 40.80%,

acercándose al del Módulo II, pero vuelve a bajar en el Módulo V donde se aborda la complejidad de las obligaciones ambientales a cargo de los administrados, donde solo se obtienen notas de 18 y 20 puntos el 14.10% de los participantes.

Tabla 3. Porcentaje de alumnos con notas entre 18 y 20 en los Módulos.

Módulo	Porcentaje de alumnos con notas entre 18 y 20
I Marco General para la Fiscalización Ambiental	47.19%
II Fiscalización Ambiental	39.40 %
III Especialidad	28.10 %
IV Sanciones e Incentivos	40.80%
V Obligaciones Ambientales de los administrados	14.10%

De acuerdo con la Tabla 4, en los cursos auto instructivos se aprecia un mayor porcentaje de alumnos que obtienen notas que oscilan entre 18 y 20, siendo las materias con tasas las que superan el 80%. Están específicamente las materias referidas a la Seguridad y salud en el trabajo, el Estado y el medio ambiente y el Rol del supervisor. Los cursos con menor cantidad de personas que obtuvieron notas entre 18 y 20 fueron Economía y ambiente con 53.50% y el rol del fiscalizador con 56.30%.

Tabla 4. Porcentaje de alumnos con notas entre 18 y 20 en Cursos auto instructivos.

Curso auto instructivo	Porcentaje de alumnos con notas entre 18 y 20
1. Estado y medio ambiente	84.60%
2. Economía y ambiente	53.50%
3. Diseño de políticas públicas	67.60%
4. Uso de equipos para el monitoreo ambiental	71.90%
5. Rol del Fiscalizador	56.30%
6. Rol del Supervisor	81.70%
7. Fundamentos para el seguimiento a entidades de fiscalización ambiental	66.20%
8. Seguridad y Salud en el trabajo	91.40%
9. Fundamentos para la fiscalización ambiental	70.40%

La mayor cantidad de alumnos que obtuvieron notas sobresalientes se aprecian en los cursos auto instructivos 8, 1, 4 y 9.

Bajo un enfoque constructivista del aprendizaje se planteó un trabajo interdisciplinar de realización de proyectos de investigación basados en problemas para la fiscalización ambiental. El resultado fue visible en los 14 proyectos de investigación, que están publicados en el repositorio institucional del OEFA. Los mismos pueden ser verificables en su éxito académico, cuando es constatable la obtención de notas de hasta 18 puntos.

De los 71 participantes que finalizaron el curso, 67 obtuvieron una nota mayor o igual a 14, y reprobaron únicamente cuatro materias. Con ello, cabe señalar que la tasa de aprobación general es mayor al 94%, tal como se aprecia en la Tabla 5.

Tabla 5. Cantidad de aprobados.

Aprobaron	Frecuencia	Porcentaje
Sí	67	94.37%
No	4	5.63%

Respecto a las calificaciones finales obtenidas por los alumnos, se aprecia que el 22.4% obtuvieron notas mayores a 18.00, el 30.80%, notas entre 17 a 17.99 y el 25.20%, notas entre 16 y 16.99. El menor porcentaje (15.40%) fue el de los alumnos que obtuvieron notas entre 14.00 y 15.90. Reprobaron el curso, el 5.6%, por obtener una nota promedio final menor a 14.00.

Se buscó identificar la correlación entre la variable dependiente: nota final, y las variables independientes: universidad de procedencia, tipo de universidad (pública o privada), carrera, nota del examen de admisión y sexo. Se concluyó, según la evidencia estadística, la no correlación entre la nota final y las variables independientes, porque el p-valor (sig. bilateral) era mayor a 0.05. De esta manera se pudo concluir que el comportamiento de ninguna de las variables independientes se alineaba en una razón constante (directa o inversa) a la nota final.

Luego se diseñaron dos modelos de regresión teniendo como variable dependiente la nota final y como variables independientes: universidad de procedencia, tipo de universidad (pública o privada), carrera, nota del examen de admisión y sexo. Los modelos de regresión fueron la lineal y la logística. Se encontró que ninguno de los modelos explica el comportamiento de la variable dependiente porque los resultados no son significativos. Ello con un 95% de confianza y con una significancia del 0.05. Esto implica que no se pueden predecir los resultados de aprendizaje en base a estas variables.

Sin perjuicio de ello, se puede concluir que se han logrado los aprendizajes esperados en más del 94% de alumnos mediante la combinación de métodos didácticos de

estudio virtual sincrónico con talleres de aplicación práctica, el desarrollo de cursos auto instructivos asíncronos y el desarrollo de proyectos de investigación interdisciplinarios. Estos resultados se explican porque los destinatarios del curso son alumnos de alto rendimiento académico en sus universidades de procedencia.

El modelo pedagógico del Curso de Extensión Universitaria 2021 ha complementado la participación de universitarios de las carreras STEM y de ciencias sociales. De esta manera, se realiza un aporte que, desde la experiencia formativa, evidencia la necesidad de interactuar de manera interdisciplinaria (Santillán- Aguirre, et al., 2019) para el desarrollo de las Competencias en Educación Ambiental y consecuente resolución de problemas ambientales. Sobre todo, por la combinación eficaz que conlleva en la práctica de la fiscalización ambiental el sustento científico de una decisión jurídica basada en evidencia y la imposición de sanciones económicas que valoren los servicios ecosistémicos que se ven alterados por la actividad humana.

Los actuales desafíos sociales, políticos, económicos y de sostenibilidad del planeta exigen una formación altamente calificada en conocimientos y habilidades STEM además de la capacidad de reflexión crítica que los lleve a transformar la sociedad. Por ello, se busca enseñar a los alumnos a reconocer la multivariabilidad y multidimensionalidad de los desafíos globales y reforzarles la idea que la interdisciplinariedad se inicia con la identificación de los problemas y no solo en la búsqueda de la solución (Marcón Flores, 2021) y a través del aprendizaje basado en la investigación y la práctica preprofesional (Attard, et al., 2021). Desde esta premisa, se comprueba que el programa llevado a cabo, brindó a los participantes conocimientos y habilidades determinantes para saber afrontar los retos implicados.

El estudio demuestra un importante avance respecto a logros de aprendizaje relacionados con las Competencias en Educación Ambiental, especialmente en el conocimiento del proceso de fiscalización ambiental en el Perú. Además, se aprecia un acercamiento a las políticas públicas ambientales que pueden implementarse desde el desarrollo de proyectos de investigación viabilizados en el tramo nacional, regional y local, y de cara a los ámbitos de desempeño de estos profesionales.

Complementariamente, se ha constatado que el trabajo interdisciplinar puede concretarse en proyectos de investigación orientados a resolver problemas de fiscalización ambiental. Con ello, no solo se facilita el aprendizaje interactivo y el consecuente desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo colectivo, sino que se contribuye

con la construcción de aprendizajes significativos y pederes que configuran las competencias de toda aspiración profesional (Santillán-Aguirre, et al., 2020).

La elaboración conjunta de proyectos científicos demanda una interdisciplinariedad, que trae consigo, el despliegue de esfuerzos, talentos y resultados de aprendizaje, en los cuales es preciso, incorporar los aportes de las distintas especialidades y disciplinas de los equipos que integran un grupo de estudio (Hoang, et al., 2019). Paralelamente, la realización de investigaciones científicas logra avances en la evaluación de la aplicación de la ley ambiental y el desarrollo de políticas ambientales (Zhou & Shen, 2019).

CONCLUSIONES

El diagnóstico efectuado permite corroborar el acierto respecto a la realización de programas de formación con profesionales STEM, considerando el alto rendimiento como un factor que garantice aprendizajes relacionados con las Competencias en Educación Ambiental y que potencien su empleabilidad en el sector productivo.

Así mismo, las políticas de formación requieren visualizar estos procesos educativos como estrategias viables y oportunas para la retención del mejor talento y la aplicabilidad efectiva de los aprendizajes dispuestos en la ruta de los planes de especialización y perfeccionamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainslie, P. J., & Huffman, S. L. (2019). Human Resource Development and Expanding STEM Career Learning Opportunities: Exploration, Internships, and Externships. *Advances in Developing Human Resources*, 21(1), 35-48.
- Attard, C., Berger, N., & Mackenzie, E. (2021). The Positive Influence of Inquiry-Based Learning Teacher Professional Learning and Industry Partnerships on Student Engagement with STEM. *Frontiers in Education*, 6, 1-14.
- Bergamini, K., & Pérez, C. (2015). Fiscalización y cumplimiento ambiental en Chile: principales avances, desafíos y tareas pendientes. *Eure*, 41(124), 267-277.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hoang Thi My, H., Hoang Thi, K., Do Manh, H., & Dinh Duc, H. (2019). Awareness of Education University's Preschool Students about the Impact of 4.0 Industrial Revolution in Education and Role of STEM Education in Teaching. In (Ponencia). 2nd International Annual Meeting on STEM education (I AM STEM), Thái Nguyen, Vietnam.
- Loyalka, P., Liu, O. L., Li, G., Kardanova, E., Chirikov, I., Hu, S., Yu, N., Ma, L., Guo, F., Beteille, T., Tognatta, N., Gu, L., Ling, G., Federiakin, D., Wang, H., Khanna, S., Bhuradia, A., Shi, Z., & Li, Y. (2021). Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia and the United States. *Nature Human Behaviour*, 5, 892-904.
- Marcón Flores, G. (2021). How do we ensure that STEM career education is training the professionals who need STI policies oriented towards global challenges? Reflections on the role of the humanities and social sciences in the formation of interdisciplinary perspectives. *Sociología y Tecnociencia*, 11, 23-36.
- Méndez, C.E. (2010). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis ciencias empresariales*. Limusa.
- Murrugarra Retamozo, B.I. (2021). Environmental pollution of the river and the degree of civil liability of the population of the Chillón River in 2018 period. *Producción Limpia*, 16(1), 62-92.
- Naibaho, N. (2020). Rethinking the ultimatum remedium principle to support justice and strong law enforcement institutions in environmental crimes. (Ponencia). Proceedings of the 1st Journal of Environmental Science and Sustainable Development Symposium, Jakarta, Indonesia.
- Puluhulawa, F., & Puluhulawa, M. R. (2021) Plastic waste: Environmental legal issues and policy law enforcement for environmental sustainability. (Ponencia). Proceedings of the 12th International Conference on Environmental Science and Development, Prague, Czech Republic.
- Santillán-Aguirre, J.P., Cadena-Vaca, V., & Cadena-Vaca, M. (2019). Educación STEAM: entrada a la sociedad del conocimiento. *Ciencia Digital*, 3(3.4.), 212-227.
- Santillán-Aguirre, J. P., Jaramillo-Moyano, E., Santos-Poveda, R., & Cadena-Vaca, R. (2020). STEAM como metodología activa de aprendizaje en la educación superior. *Polo del conocimiento*, 48 (5), 467-492.

- Sheridan, L., Price, O., Sheridan, L., Plumb, M., & Cunial, R. (2021). Uncovering Wil Practices to Enable Wil's Expansion in Higher Education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18 (6), 54-67.
- Vaquero-Cristóbal, R., Abenza-Cano, L., Albaladejo-Saura, M., Meroño, L., Marcos-Pardo, P. J., Esparza-Ros, F., & González-Gálvez, N. (2021). Influencia de un programa de innovación educativa y tareas con soporte digital en aspectos psicológicos, clima motivacional y rendimiento académico. *Education Sciences*, 11.
- Waite, A.M., & McDonald, K.S. (2019). Exploring Challenges and Solutions Facing STEM Careers in the 21st Century: A Human Resource Development Perspective. *Advances in Developing Human Resources*, 21(1), 3-15.
- Zaitseva, N. A., Sizova, Z. M., Chuzova, V. A., & Larionova, A. A. (2021). Determining the Readiness Status of University Students in STEM Education and Distance Education Course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(19), 124-138.
- Zhou, Y., & Shen, H. (2019). Supervision of environmental enforcement and corporate environmental performance: Evidence of quasi-natural experiment from talks on environmental protection. *Nankai Business Review International*, 10(1), 42-66.

28

ACEPTACIÓN DE LA VACUNACIÓN AL COVID-19 Y LAS RESTRICCIONES DEL USO DEL CARNÉ AL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE MILAGRO

ACCEPTANCE OF THE COVID-19 VACCINATION AND RESTRICTIONS ON THE USE OF THE CARD TO ACCESS THE UNIVERSIDAD DE MILAGRO

Tanya Veridiana Cueva Kean Chong¹

E-mail: gramireza@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2976-1420>

Joselin Beatriz Noboa Cueva¹

E-mail: jnoboac@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2314-2752>

¹ Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Cueva Kean Chong, T. V., & Noboa Cueva, J. B. (2022). Aceptación de la vacunación al Covid-19 y las restricciones del uso del carné al acceso a la Universidad de Milagro. *Revista Conrado*, 18(84), 253-261.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo principal el identificar la relación entre los que aprobaron ser vacunados y la aprobación a las restricciones del ingreso a sitios públicos a los no vacunados. La metodología utilizada fue exploratoria, descriptiva y correlacional, se tomó como muestra a 271 personas entre docentes y estudiantes mayores de 18 años de la Unemi. Entre los principales hallazgos, se encontró que se encontró que el 74,9% de los encuestados están vacunados 53,60% con dos dosis y el 86,30% se vacunó para no enfermarse, 87,4% considera haberlo hecho por presión social y 65,20% consideran que fue por moral lo que los incitó a vacunarse. Las correlaciones de las dos variables presentan que hay un impacto de 60,7% entre la intención de vacunarse y la restricción social (correlación positiva moderada), es decir, que las personas encuestadas a pesar de estar de acuerdo en que se vacunen, apenas aprueban las limitaciones del carné para la movilización en lugares públicos, en especial porque les perjudica el transporte urbano y esto puede decirse que se da, por las demoras en el proceso de la revisiones y porque afectaría a familiares o parientes que no están vacunados.

Palabras clave:

Vacunación, Covid-19, responsabilidad ciudadana, restricciones a no vacunados.

ABSTRACT

The main objective of the study is to identify the relationship between those who approved of being vaccinated and the approval of restrictions on entry to public places for the unvaccinated. The methodology used was exploratory, descriptive and correlational, 271 people were taken as a sample between teachers and students over 18 years of age from Unemi. Among the main findings, it was found that 74.9% of respondents are vaccinated 53.60% with two doses and 86.30% were vaccinated to avoid getting sick, 87.4% consider having done so due to social pressure and 65.20% consider that morality was what prompted them to get vaccinated. The correlations of the two variables show that there is an impact of 60.7% between the intention to be vaccinated and the social restriction (moderate positive correlation), that is, that the people surveyed, despite agreeing to be vaccinated, hardly they approve the limitations of the card for mobilization in public places, especially because urban transport harms them and this can be said to happen, due to the delays in the revision process and because it would affect family members or relatives who are not vaccinated.

Keywords:

Vaccination, Covid-19, citizen responsibility, restrictions on the unvaccinated.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se hace bajo el sustento de que las personas que pueden hacer un aporte ciudadano, y que tienen acceso a las vacunas y que están vacunadas sin contraindicaciones médicas tienen la obligación moral de contribuir al logro de la inmunidad colectiva mediante la vacunación, porque su comunicación permitirá que los que no creen en el proceso, sepan de primera fuente que no hay por qué tener miedos, contrariamente a lo que algunos han afirmado. Esta obligación moral personal existe a pesar de que cada vacunación individual no afecta significativamente la cobertura vacunal y, por lo tanto, no contribuye significativamente a la inmunidad colectiva.

Los científicos del comportamiento (Descals, 2016; Fraj, 2016) han destacado la investigación sobre la psicología de los grupos internos, grupos sociales con los que las personas se identifican, y los grupos externos, grupos sociales con los que las personas no se identifican, lo que sugiere que permitir que los individuos inmunes ejerzan más libertades que aquellos que no lo son, socavaría el mensaje de que estamos todos juntos en esto. No se encontró mucha investigación publicada que presente evidencia clara y convincente que respalde esta afirmación. Ha habido cierta exploración como la de sobre cómo se pueden aplicar varias teorías y hallazgos de las ciencias sociales y del comportamiento a la respuesta a la pandemia. En esta etapa, sin embargo, la extrapolación de teorías respaldadas por evidencia, a menudo basada en experimentos de laboratorio o contextos situacionales muy diferentes, es riesgosa. Varios científicos del comportamiento han expresado su preocupación por la solidez y la generalización de las afirmaciones de la ciencia del comportamiento y advierten contra el uso de estas afirmaciones para informar decisiones políticas importantes.

Es importante establecer la existencia de una obligación moral de vacunarse (tanto para adultos como para niños) a pesar de la insignificante contribución que cada vacunación puede hacer al logro de la inmunidad colectiva, pero que seguramente al masificar el proceso, se verán todos beneficiados (Kowalik, 2021). Es importante porque tal obligación moral sustente políticas sólidas de aplicación a sabiendas de que, los argumentos pragmáticos basados en los argumentos ciudadanos, pueden o no encontrar la obligación moral de los individuos que están inmunizados, a pesar de la contribución imperceptible que cualquier vacunación individual hace a las tasas de vacunación (Baylis & Kofler, 2021). Agregado como argumento adicional de estar inmunizados, sin requerir la aplicación de problemáticas teorías éticas globales como el utilitarismo. El deber de fácil rescate aplicado a

las comunidades, que constituye una aportación colectiva de obtener inmunidad general (Brown, et al., 2021).

Hay que considerar que la investigación se aplica solo a los casos en que la vacunación protege contra enfermedades infecciosas que representan un riesgo significativo para la salud o la vida de al menos algunos de los infectados. Estos incluyen, por ejemplo, la vacuna contra la gripe estacional, la vacuna MMR (sarampión, paperas, rubéola), las infecciones neumocócica y meningocócica y la vacuna contra la varicela, viruela y, en general, vacunas contra enfermedades infecciosas que el sistema de salud que se recomienda para niños y adultos.

Otras vacunas, como la vacuna contra la gripe estacional, se recomiendan para niños y adultos de todas las edades a partir de los 6 meses de edad, en los casos en que los niños pequeños no pueden ser considerados agentes éticos y, por lo tanto, no pueden estar sujetos a obligaciones morales, como los niños de 3 años en los que se recomienda la vacuna MMR, la existencia de obligaciones éticas personales en materia de inmunización que se aplican a los padres que son responsables de las decisiones relativas a la vacunación de sus hijos; en este caso la obligación moral del individuo en cuestión no es vacunar, sino a los hijos de una persona vacunada (Giubilini, et al., 2018) we argue that this individual moral obligation exists in spite of the fact that each individual vaccination does not significantly affect vaccination coverage rates and therefore does not significantly contribute to herd immunity. Establishing the existence of a moral obligation to be vaccinated (both for adults and for children. Sin embargo, asignar a los padres la obligación moral de vacunar a sus hijos puede ser problemático porque, independientemente de la fuente de esa obligación moral, los padres también tienen una obligación moral en virtud de actuar en el mejor interés de sus hijos que proporciona en algunas ocasiones, la principal razón moral para no vacunar a los niños.

Los defensores de la inmunización generalmente argumentan que cualquiera que pueda vacunarse tiene la obligación moral o ética de hacerlo en beneficio de quienes no pueden vacunarse o por el bien de la salud pública (salud de la comunidad). Habría que evaluar una serie de premisas previamente no teorizadas ocultas en el argumento de la obligación de vacunar y su contradicción de que no existe la obligación moral de vacunar, ni existe una base ética sólida para la vacunación obligatoria en todos los casos, incluso para vacunas hipotéticas, sin riesgo médico. La autonomía de los Ministerios de Salud, con respecto a la autoconstitución tiene una prioridad normativa absoluta sobre la minimización o eliminación de los riesgos relacionados con la vida. En particular, la

vacunación obligatoria significa discriminación contra las características biológicas sanas e innatas, lo que va en contra de las normas éticas establecidas (Ares, et al., 2021).

El enfoque de salud pública se basa en la premisa de que habría un beneficio de salud estadísticamente significativo (inmunidad colectiva) para aquellos con sistemas inmunológicos deficientes si todos los demás fueran vacunados contra una enfermedad en particular. Esta premisa es cuestionada por algunos, pero para la parte analítica de este documento se asume la visión más favorable de la inmunidad colectiva: un bien público inequívoco. Sin embargo, el uso de la coerción o la discriminación para lograr la inmunidad colectiva se enfrenta a un dilema ético formal. Los riesgos asociados con la vacunación no se distribuyen de la misma manera que los beneficios de la inmunidad de rebaño, asumiendo los vacunados todo el riesgo mientras que los inmunodeficientes participan por igual en el beneficio de salud pública (Baylis & Kofler, 2021).

Un tema que se pasa por alto en las discusiones sobre pasaportes exentos es el tema de la protección individual y comunitaria. Quizás la consideración más importante para un pasaporte de inmunidad es si una persona puede transmitir la enfermedad a otros. La evidencia de estudios previos de coronavirus estacionales y estudios de vacunas SARSCoV2 sugiere que una infección o vacunación previa puede proteger contra una enfermedad grave, pero un individuo aún puede portar el virus en la misma medida y durante la misma duración que los individuos previamente no infectados (Brown, et al., 2021). Existen desafíos importantes para medir e inferir la inmunidad al SARSCoV2, sin embargo, muchos de estos desafíos podrían superarse en los próximos meses. A medida que la información continúa acumulándose, es importante considerar si los pasaportes de inmunidad deben usarse para identificar de manera confiable a las personas inmunes, si tal identificación es posible.

Existe la premisa de que no es ético restringir las libertades de las personas que presentan un riesgo mínimo o nulo de propagar el SARS-CoV-2, aquellos que están inmunizados deben recibir un trato preferencial (libertad sin restricciones con pasaportes de inmunidad), por lo tanto, aquellos que no están inmunizados pueden ser justificadamente discriminados (su libertad restringida) (Brennan, 2018). Este argumento se basa en una falsa dicotomía. Si bien se cree que no es ético restringir las libertades de las personas que presentan un riesgo mínimo o nulo de contagio, tampoco es ético discriminar sobre la base de características biológicas innatas y saludables, y esta

última categoría incluye a quienes son no inmunizados (por lo tanto, los pasaportes de inmunidad no son éticos).

Estas dos restricciones éticas en conjunto revelan una tercera posibilidad, no es ético restringir las libertades de las personas no contagiosas, independientemente de que estén inmunizadas (Satria, et al., 2021). Las restricciones relevantes pueden justificarse éticamente solo si una persona es actualmente contagiosa, solo mientras siga siendo contagiosa, y solo si el patógeno es extraordinariamente virulento (porque las restricciones a las libertades básicas son en sí mismas extraordinarias, normalmente consideradas como una forma de castigo).

El aprovechamiento es legítimo siempre que la asunción de riesgos asociada sea consensuada, pero podría decirse que no sería ético en el caso de la vacunación obligatoria, el hecho de que una persona inmunodeficiente corra más riesgo que otras no obliga a nadie más a asumir más riesgo para el beneficio de esa persona, incluso si todos obtuvieran el mismo beneficio (Cierco, 2021). Esta lógica se extiende al tema de la distribución desigual del daño, cargando a algunas personas con problemas médicos graves o incluso con la muerte debido a la vacunación, mientras que otros obtienen los beneficios. Además, si las reacciones adversas son el resultado de rasgos genéticos, entonces el riesgo inicial también es mayor; algunas personas pueden recibir cualquier vacuna sin consecuencias negativas para su salud, mientras que otras podrían quedar incapacitadas de por vida. En efecto, se puede obligar a algunas personas a pagar un precio que supera con creces su participación en el bien público asociado, un resultado absurdo. El enfoque de salud pública de la vacunación coercitiva no puede considerarse ético si está condicionado a un trato injusto o absurdo, especialmente si implica una obligación.

Países de todo el mundo han comenzado a anunciar pasaportes de vacunas, lo que permite a sus ciudadanos usar prueba de vacunación para viajar una vez más (Dal-Ré & Camps, 2021). Durante mucho tiempo ha habido requisitos de prueba para ingresar a los países y no se puede ignorar los datos de construcción de que estas vacunas son altamente efectivas no solo para prevenir enfermedades, sino también los datos preliminares de que también parecen reducir la transmisión. Le Page (2021), mencionó que con base en estudios recientes que evalúan los efectos reales de la vacunación contra el COVID-19, los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés) anunciaron que las personas completamente vacunadas ahora pueden viajar de manera segura sin necesidad de hacerse la prueba o ponerse en cuarentena. Y aunque todavía hay muchas incógnitas sobre cómo se verán los pasaportes de vacunas

en la práctica, los expertos en medicina de viajes también creen que estos pasaportes pueden desempeñar un papel importante en el avance de los viajes internacionales.

Los pasaportes o salvoconductos de inmunidad se pueden hacer con base en pruebas de laboratorio de una respuesta inmunitaria (correlación de protección) o un evento inmunitario (infección o vacunación), que identificarán a las personas que tienen menos probabilidades de contraer o transmitir el virus cuando se exponen al SARS-CoV-2. Las cuestiones inmunológicas importantes para tales pasaportes son el grado de inmunidad inducida (la respuesta inmunitaria solo puede reducir la gravedad de la enfermedad, o puede prevenirla por completo) (De Figueiredo, et al., 2021) it is unclear whether vaccine passports are likely to increase inclination to accept a COVID-19 vaccine.

Methods

We conducted a large-scale national survey in the UK of 17,611 adults between 9 and 27 April 2021. Bayesian multilevel regression and poststratification is used to provide unbiased national-level estimates of the impact of the introduction of vaccine passports on inclination to accept COVID-19 vaccines and identify the differential impact of passports on uptake inclination across socio-demographic groups.

Findings

We find that a large minority of respondents report that vaccination passports for domestic use (46.5%.

Tanto las enfermedades sintomáticas como incluso el transporte de patógenos, necesarios para la inmunidad colectiva y la duración de la inmunidad. Los críticos del pasaporte de inmunidad señalan las continuas incertidumbres con respecto a la respuesta inmunitaria al COVID19, diciendo que la inmunidad al COVID19 es un misterio y que esta incertidumbre hace que la inmunidad del pasaporte no funcione (Mbunge, et al., 2021). Si el SARSCoV2 produce una respuesta inmunitaria a corto plazo similar a las producidas por coronavirus, u otro similar al coronavirus del SARS y el síndrome respiratorio de Oriente Medio, en el que la respuesta de anticuerpos persiste durante 2-3 años, no está claro (Brennan, 2018). Determinar la inmunidad, especialmente en poblaciones con bajas tasas de enfermedades preexistentes, y la necesidad de algunas pruebas poco prácticas para garantizar que una población permanezca inmune.

Dada la gravedad de la pandemia y la renuente y constante investigación sobre COVID19, existe la posibilidad de un rápido progreso en la comprensión de la naturaleza de la infección y la inmunidad, de modo que la infección clínica, con o sin la medición de la respuesta de anticuerpos, que puede constituir la base para exenciones de pasaporte por tiempo limitado (Jenkins, 2021b). Los desafíos de este enfoque incluyen la naturaleza heterogénea de la infección inicial, que se refleja en las variaciones

en la calidad y el momento de la respuesta inmunitaria posterior; la ausencia casi total de información sobre la capacidad de un individuo para transmitir el virus a otros, incluso cuando está protegido contra la enfermedad; y la necesidad de soportar el riesgo de infección para obtener inmunidad.

No es probable que se derive una evaluación de la inmunidad individual a partir de encuestas serológicas de poblaciones enteras con una baja incidencia de infección. Dichos enfoques tampoco son atractivos dado que las infecciones asintomáticas pueden conducir a anticuerpos menos funcionales y menos persistentes que las infecciones sintomáticas. Si se consideró un enfoque de vigilancia en un grupo con alto riesgo de infección, como los trabajadores de la salud expuestos, se podría implementar un proceso de prueba de dos etapas mediante el cual las personas con una prueba de anticuerpos positiva se sometían a pruebas de segunda línea con ensayos de neutralización (Jenkins, 2021c). Al menos un estudio ha demostrado que las personas positivas para anticuerpos contra el SARS-CoV-2 pero negativas para anticuerpos neutralizantes eran susceptibles a la infección por SARS-CoV-2, lo que refuerza la necesidad de un enfoque en dos etapas en algunos entornos, especialmente donde no hay infección documentada como origen de los anticuerpos (Brown, et al., 2021).

Brown, et al. (2021), afirman que ha habido un rápido progreso en el desarrollo de vacunas y nueva evidencia sugiere que las vacunas pueden proteger contra el SARSCoV2 en modelos animales, la vacunación puede inducir bases para pasaportes de inmunidad y, de ser así, si existen pruebas que proporcionen correlaciones de protección.

Confiar en un pasaporte inmunológico para las vacunas tiene ventajas: el inductor es uniforme y, por lo tanto, es probable que tenga un patrón y una duración de la inmunidad más predecibles que la infección, y la vacunación hace que la inmunidad esté disponible para toda la población. Entonces la cuestión ética se convierte en una cuestión de acceso oportuno a la inmunización para todos. En la inmunización de rutina de una población, la duración de la inmunidad se puede estimar a partir de estudios de eficacia, así como investigaciones serológicas, y estos datos pueden respaldar más dosis de refuerzo, y reevaluar la inmunidad permanente en los individuos.

Se sospecha que los pasaportes exentos podrían allanar el camino para una vigilancia más intrusiva de los movimientos y el bienestar de las personas. Algunos han argumentado que el objetivo de un pasaporte exento es excepto controlar el movimiento. Sin embargo, esta

afirmación es una gran error, el propósito de un pasaporte de exención es facilitar el viaje cuando sea seguro hacerlo. Por supuesto, se deben tomar medidas para evitar la creación de pasaportes de inmunidad fraudulentos, y se deben considerar cuidadosamente las cuestiones de privacidad y gestión de la información. Estos problemas no solo ocurren con pasaportes exentos (los pasaportes regulares y las medidas de rastreo de contactos también sufren tales problemas) y no son insuperables (Jenkins, 2021a).

Los argumentos a favor de la vacunación universal obligatoria se basan en la premisa de que todos los que pueden vacunarse tienen la obligación moral de hacerlo por el bien de aquellos que no pueden vacunarse debido a la edad o a ciertos trastornos del sistema inmunitario, o porque los beneficios para la salud pública de la vacunación universal son tan profundas que rechazar la vacunación no sería ético. Esta línea de razonamiento sustenta la gama de argumentos de la obligación de vacunar. Un principio moral exigible que prohíbe a las personas participar en la imposición colectiva de daño injusto o riesgo de daño. Brennan (2018), habría postulado antes de la pandemia que (A) ciertas vacunas tienen una baja incidencia de efectos secundarios y son efectivas para prevenir enfermedades graves; (B) sería un desastre si una gran mayoría de personas no recibieran varias vacunas; (C) las libertades individuales pueden anularse para prevenir un desastre; por lo tanto, (D) está permitido obligar a las personas a recibir ciertas vacunas contra enfermedades peligrosas.

El argumento parece implicar que la no vacunación es una condición suficiente para un desastre (haría que el desastre sea inminente), que obligar a la vacunación masiva es una condición suficiente para prevenir el desastre, y que la anulación de las libertades individuales no podría resultar en un desastre de un tipo diferente. Ninguna de estas condiciones puede asumirse como cierta. También podríamos inferir de las premisas anteriores que cualquier cosa concebida como daño podría clasificarse como un «desastre» y esto automáticamente le daría a alguien el derecho legítimo de anular las libertades de los demás, pero esto es absurdo (Jenkins, 2021a).

Hamel, et al. (2021), consideran que esto hace que muchas personas se pregunten: ¿permitirán los gobiernos que las personas obliguen a las personas a vacunarse a sí mismas y a sus hijos? En este documento se observa lo que piensa la comunidad, en que si se debe abogar por la vacunación obligatoria, es decir, la vacunación ordenada por el gobierno. Para los anti vacunas, el problema para ellos es que muchos sienten que hay una buena razón para las vacunas obligatorias. Muchos, si no todos,

quieren evitar tener que ir a emergencias y entonces que pueden decir que las vacunas obligatorias son ataques injustos a las libertades individuales. Para los pro vacunas, esta tesis es aún más interesante.

Si la vacunación obligatoria puede justificarse incluso en un entorno liberal, muestra que el caso de la vacunación obligatoria es realmente muy sólido. Partir de un marco liberal parece tirar los dados en contra de la vacunación obligatoria. Los anti vacunas o liberales consideran injusto e inaceptable forzar u obligar a los individuos a actuar para promover el bien común. Algunos libertarios aceptan que los ciudadanos tienen obligaciones morales estrictas pero inaplicables para promover el bien común, pero rechazan la idea de que el gobierno pueda obligar a las personas a hacerlo. Los liberales otorgan gran importancia a los derechos individuales y la autonomía, y ven los derechos como estrictas restricciones secundarias que prohíben ciertas formas de promover el bien común (Memish, et al., 2021).

Un pasaporte de vacunación es un documento digital o en papel que muestra que ha sido vacunado contra COVID19 y puede ayudarlo a ingresar a un número creciente de lugares. Su apariencia y por qué es posible que desee un medicamento depende de dónde viva, pero los lugares más privados, los de trabajo y los gobiernos requieren prueba de vacunación en públicos.

Los estados de Europa y EE. UU., como California y Nueva York, han creado identificaciones digitales oficiales que le permiten verificar su registro de vacunación contra el COVID19 y convertirlo en un código QR escaneable que puede visualizar en su teléfono móvil. La mayoría de los lugares que solicitan prueba de vacunación también aceptan opciones más simples, como una tarjeta de papel que muestre la fecha de vacunación de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de EE. UU. En los EE. UU., basta con mostrar esta foto de la tarjeta en su teléfono (Jenkins, 2021b).

Dinamarca, Grecia, Francia, Italia, algunas provincias canadienses y las ciudades estadounidenses de Nueva Orleans, Nueva York y San Francisco se encuentran entre las que tienen requisitos de vacunación para ingresar a lugares como restaurantes o cine en casa. Varias aplicaciones y lugares también aceptarían una prueba negativa reciente del virus, vacunas parciales o prueba de que se ha recuperado. Incluso sin la autorización del gobierno, un número cada vez mayor de empresas en países donde las vacunas están disponibles comienzan a exigir una prueba de que ha recibido la vacuna, siempre que sus autoridades locales no se lo impidan. Los funcionarios de todo el mundo inicialmente se mostraron reacios a exigir

la vacunación, pero ahora algunos esperan que convenza a más personas para que se vacunen. Las empresas que solicitan prueba de vacunación dicen que están tratando de hacer que los clientes y empleados se sientan seguros (Hamel, et al., 2021).

Los manifestantes en Francia y en otros lugares han criticado los deberes de vacunación como intrusivos y restrictivos de la libertad de movimiento. Los defensores de la privacidad han expresado su preocupación por el hábito de escanear los teléfonos de las personas dondequiera que vayan y, en general, prefieren opciones que no se rastrearán, como un registro en papel o una copia digital del documento. Su teléfono puede aparecer en la puerta. Lo que se esperaba en esta investigación es conocer el pensamiento de la ciudadanía en cuanto a la decisión propia que tienen sobre las vacunas, las dosis, la familia y la necesidad de sentirse a salvo, para ello se diseñó una metodología que permite obtener estas apreciaciones y que se espera deje sentado un precepto útil a los investigadores sociales en especial en la rama de desarrollo local y participación ciudadana (Baylis & Kofler, 2021).

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el desarrollo de la investigación, se hizo un estudio exploratorio en el que se buscó información directamente de la fuente, porque sus bases empíricas y teóricas son escasas ya que es un tema de participación ciudadana que recién se desarrolla desde la aparición de la vacuna a mediados del 2021, también es descriptivo porque se revisaron las respuestas de cada pregunta de forma independiente y correlacional porque se las agrupó en dos variables que fueron contrastadas. En el instrumento se plantearon 12 preguntas en función de conocer lo que la ciudadanía, en la ciudad de Milagro en la provincia del Guayas (Ecuador), pensaba sobre la vacunación y el pasaporte de acceso a los sitios privados como el caso de centros comerciales que exigen el carne de dos vacunas para poder tener acceso a estos lugares. La población que se escogió fue tomada de entre cualquiera que deseaba ayudar con la encuesta (los estudiantes y docentes) de la Universidad Estatal de Milagro. La toma de la muestra calculada de 207 y aleatoria; solo se consideró a aquellos que tenían más de 18 años. El alfa de Cronbach del estudio validó la encuesta utilizada con 0,933. Las preguntas fueron divididas en 2 grupos, del ítem 1 al 5 con respecto a la variable intención a vacunarse y del ítem 6 al 9 con la variable restricción, refiriéndose a las limitaciones que ponen las autoridades a ingresar sin el carné de vacunación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los sujetos investigados se dividieron en 69,1% en estudiantes y 30,9% en docentes, la edad de ellos en conjunto era de 22 a 25 años en el 38,6% seguido en importancia los de 18 a 21 con 26,1%. 55,6% de ellos eran mujeres. Lo que demuestra que las respuestas a obtenerse, poseen gran porcentaje de madurez, y de juventud, sin despreciar a las personas adultas y adultas mayores, la intención de abre escogido este número es porque este nicho es el que más actividad posee en el mercado laboral y en las actividades comerciales de la sociedad. De los se obtuvieron los siguientes resultados como se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados descriptivo de la encuesta.

Pregunta de investigación	Rechazo	Indiferente	Aceptación
¿Está usted vacunado?	23,20%	1,90%	74,90%
¿Se vacuno por obligación social?	7,20%	5,30%	87,40%
¿Usted ha cumplido con tener 2 vacunas al menos?	14,00%	32,40%	53,60%
¿Usted se vacuno como parte de una obligación moral?	16,90%	17,90%	65,20%
¿Usted se vacuno como prevención a enfermarse?	12,80%	0,90%	86,30%
¿La vacunación total, logrará que todo lo causado por el Covid-19 se termine?	10,60%	0,00%	89,40%
¿Está de acuerdo con que las empresas de transporte rural restrinjan el acceso a personas no vacunadas?	13,50%	15,90%	70,50%
¿Está de acuerdo con que las empresas de transporte urbano restrinjan el acceso a personas no vacunadas?	15,50%	19,80%	64,70%
¿Está de acuerdo con que las entidades de atención ciudadana restrinjan el acceso a personas no vacunadas?	11,60%	4,30%	84,10%
¿Está de acuerdo con que las entidades comerciales privadas restrinjan el acceso a personas no vacunadas?	11,10%	15,50%	73,40%

Las respuestas que se agruparon en la columna rechazo de la tabla 1, pertenecen a las opciones “muy desacuerdo” y “desacuerdo”; las respuesta con aceptación en cambio fueron sumadas entre los valores obtenidos en “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, el valor de indiferencia se lo dejó intacto para hacer el análisis descriptivo.

Se encontró que el 74,9% de los encuestados están vacunados 53,60% con dos dosis y el 86,30% se vacunó para no enfermarse, 87,4% considera haberlo hecho por

presión social y 65,20% consideran que fue por moral lo que los incitó a vacunarse. Lo que refleja que de las múltiples razones, la aportación ciudadana es la más baja de las tres razones, pero tienen un estándar más alto de la media. El 89,40 de los encuestados tienen fe en que si todos se vacuna, la situación pandémica termina. En cuanto a la segunda variable que son las restricciones, el 70,5% dijo aceptar las restricciones a la transportación rural, el 64,70% en la transportación urbana, el 84,10% al acceso en las actividades públicas y 73,40% a las privadas.

Con todos los resultados descriptivos, lo que se puede describir es que las personas en el nivel investigado, han llegado a aceptar al nivel máximo de 87,40% y la presión social es el primer detonante para hacerlo, por lo que se cree que la predicción indica que ese será el número máximo de personas que van a aportar a la sociedad con la vacunación propia y que según la teoría revisada, es más de lo necesario para pasar a una inmunidad de rebaño, el problema es que el virus desaparece del cuerpo y no deja los antígenos para siempre, por lo que se considera por lo declarado por las farmacéuticas que la vacuna es un mitigante de los efectos y no un exterminador de la misma. Lo que deja lejos de creer entonces que existirá una inmunización letal para el virus. Sin embargo, ya se conoce lo que piensan los encuestados y hasta dónde se podrá llegar con las vacunas. Ahora, ¿Qué pasa con las restricciones? Pues está serán aceptadas entre un 64,70% y un 84,10%, lo que deja lejos de creer que esta medida será bien tomada por el total de la población, incluso se denota que la población que más rechazo la medida es porque se preguntó por el transporte urbano, que es el más utilizado por una sociedad como la milagreña.

Llevando al intervención de la investigación a la correlación de las dos variables investigadas, y esto se hizo por los estadísticos de prueba utilizando el Chi Cuadrado teniendo el siguiente resultado de la tabla 2:

Tabla 2. Estadísticos de prueba – Chi Cuadrado.

	Intención a vacunarse	Restricción
Chi-cuadrado	234,894a	198,725b
gl	15	14
Sig. asintótica	,000	,000
a. 0 casillas (0,0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 12,9.		
b. 0 casillas (0,0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 13,8.		

Como se observa en la tabla 2, ambas significancias asintóticas son menores al alfa considerado en el estudio que es 0,05 por lo tanto, la correlación que se debe de aplicar es la de Rho de Spearman. Como también se comprueba con la tabla 3 en la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

Tabla 3. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

		Intención a vacunarse	Restricción
N		207	207
Parámetros normales a,b	Media	20,7874	16,1643
	Desv. Desviación	5,13254	4,29406
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,289	,219
	Positivo	,206	,186
	Negativo	-,289	-,219
Estadístico de prueba		,289	,219
Sig. asintótica (bilateral)		,000c	,000c
a. La distribución de prueba es normal.			
b. Se calcula a partir de datos.			
c. Corrección de significación de Lilliefors.			

Tabla 4. Correlaciones.

		Intención a vacunarse	Restricción	
Rho de Spearman	Intención a vacunarse	Coefficiente de correlación	1,000	,607**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	207	207
	Restricción	Coefficiente de correlación	,607**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	207	207
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

De acuerdo a la tabla 4, las correlaciones de las dos variables presentan que hay un impacto de 60,7% de la intención de vacunarse en la restricción social (correlación positiva moderada como se observa en la figura 1), es decir, que las personas encuestadas a pesar de estar de acuerdo en que se vacunen, apenas aprueban las limitaciones del carné para la movilización en lugares públicos.

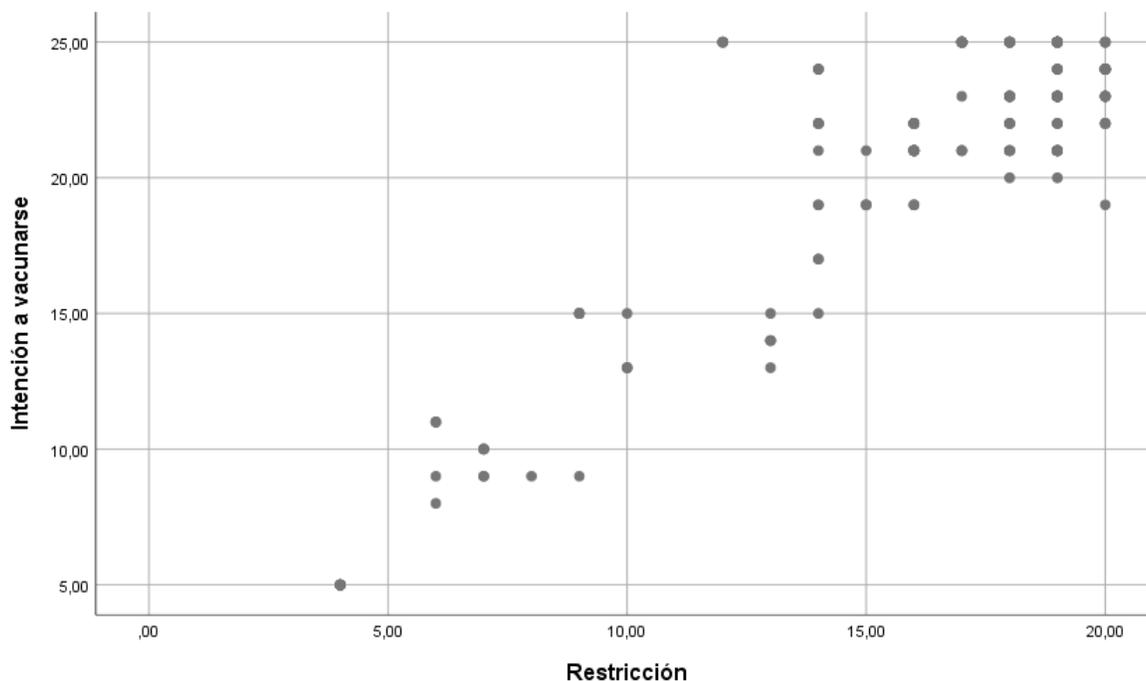


Figura 1 Demostración de correlaciones.

CONCLUSIONES

Primero se concluye que de acuerdo con la exploración de la información acerca de la responsabilidad ciudadana, la literatura sobre el tema en Latinoamérica, en relación a la vacunación es escasa, que principalmente el cuadro que se presenta es complejo, porque existe una vacuna que solo detiene efectos excesivos malignos y no en un total porcentaje de efectividad, un virus que muta y se amolda a diferentes características estacionales y que tiene la facilidad de moverse dentro del planeta dando la vuelta en un solo mes.

En cuanto a evaluar el uso del carnet de vacunación como pasaporte para acceder a sitios público y viajar, se concluye que el carné es ahora una herramienta que se puede utilizar para hacer que movilizarse sea más seguro para sí mismo y para el entorno social. La conclusión, dicen los expertos, es que todavía hay muchas incógnitas en lo que respecta al futuro de los pasaportes de vacunas (en países exigen 2, 3 y hasta 4 dosis). Será una realidad, pero la implementación y cómo se verá exactamente en términos de si será un pasaporte digital o qué plataforma se usará, esa es la parte complicada en este momento porque muchas cosas están sucediendo a la vez. Sin embargo, lo que es seguro es que, independientemente del estado de vacunación, todos deberían seguir las mismas precauciones de COVID-19 que se han implementado durante el último año. Incluso con la vacuna, por muy buena que sea, realmente se deben tomar las precauciones adicionales de enmascaramiento y distanciamiento, no solo porque es un requisito en los vuelos en su mayor parte, sino que también es una póliza de seguro adicional contra un evento de falla de la vacuna o una variante que puede no estar tan bien cubierta.

La última conclusión, va acorde a que se quería conocer el nivel de aceptación de la ciudadanía al uso de los carné de vacunación, como elementos útiles para salvaguardar la reinfección y el contagio y se encontró que las personas encuestadas a pesar de estar de acuerdo en que se vacunen, apenas aprueban las limitaciones del carné para la movilización en lugares públicos, en especial porque les perjudica el transporte urbano y esto puede decirse que es, por las demoras en el proceso de la revisiones, porque afectaría a familiares o parientes que no están vacunados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ares, S., Astier, M. P., Gómez, R., Fernández, M., & Bueno, J. M. (2021). Gestión de los recursos humanos y estrategias de vacunación en atención primaria en Europa en la pandemia COVID-19. *Atención Primaria*, 53(10).

- Baylis, F., & Kofler, N. (2021). A public health ethic should inform policies on COVID-19 immunity passports. *The Lancet Infectious Diseases*, 21(4).
- Brennan, J. (2018). A libertarian case for mandatory vaccination. *Journal of Medical Ethics*, 44(1), 37–43.
- Brown, R. C. H., Kelly, D., Wilkinson, D., & Savulescu, J. (2021). The scientific and ethical feasibility of immunity passports. *The Lancet. Infectious Diseases*, 21(3), 58–63.
- Cierco, C. (2021). La vacuna-condición o el pasaporte de vacunación y su eventual encaje en un marco general de vacunación recomendada contra la COVID-19. *Vacunaciones*, 22(2), 82–88.
- Dal-Ré, R., & Camps, V. (2021). Agosto 2021 y la variante Delta: ¿es aceptable obligar a las personas a vacunarse contra el SARS-CoV-2? *Medicina Clínica*, 5826.
- De Figueiredo, A., Larson, H. J., & Reicher, S. D. (2021). The potential impact of vaccine passports on inclination to accept COVID-19 vaccinations in the United Kingdom: Evidence from a large cross-sectional survey and modeling study. *EClinicalMedicine*, 40, 101–109.
- Descals, A. M. (2016). *Comportamiento del consumidor*. Editorial UOC.
- Fraj, E. (2016). *Comportamiento del consumidor ecológico*. ESIC Editorial.
- Giubilini, A., Douglas, T., & Savulescu, J. (2018). The moral obligation to be vaccinated: Utilitarianism, contractualism, and collective easy rescue. *Medicine, Health Care, and Philosophy*, 21(4), 547–560.
- Jenkins, S. (2021a). Microsoft and Oracle create open standard for Covid ‘passports’. *Biometric Technology Today*, (2), 1–2.
- Jenkins, S. (2021b). Biometrics firms join global push for ‘standard’ Covid passports. *Biometric Technology Today*, (3), 1–2.
- Jenkins, S. (2021c). New and ‘different’ biometric Covid passports launched. *Biometric Technology Today*, (3), 3–12.
- Kowalik, M. (2021). Ethics of vaccine refusal. *Journal of Medical Ethics*.
- Le Page, M. (2021). Do covid passports work? *New Scientist*, 251(3349), 12–13.
- Hamel, L., Lopes, L., Sparks, G., Kirzinger, A., Kearney, A., Stokes, M., & Brodie, M. (2021). KFF COVID-19 Vaccine Monitor. <https://www.kff.org/coronavirus-covid-19/poll-finding/kff-covid-19-vaccine-monitor-october-2021/>
- Mbunge, E., Dzinamarira, T., Fashoto, S. G., & Batani, J. (2021). Emerging technologies and COVID-19 digital vaccination certificates and passports. *Public Health in Practice*, 2.
- Memish, Z. A., Alharthy, A., Alqahtani, S. A., & Karakitsos, D. (2021). COVID-19 air travel restrictions and vaccine passports: An ongoing debate. *Travel Medicine and Infectious Disease*, 42.
- Satria, F. B., Khalifa, M., Rabrenovic, M., & Iqbal, U. (2021). Can digital vaccine passports potentially bring life back to “true-normal”? *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*, 1.

29

RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ECUATORIANA

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF ECUADORIAN PROFESSIONAL TRAINING

Maikel Yelandi Leyva Vázquez¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7911-5879>

Rosa Leonor Maldonado Manzano¹

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0083-3227>

Marcia Esther España Herrería¹

E-mail: ub.marciaespania@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2921-5828>

Alexandra Dolores Molina Manzo¹

E-mail: ub.alexandramolina@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4778-512X>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Leyva Vázquez, M. Y., Maldonado Manzano, R. L., España Herrería, M. E., & Molina Manzo, A. D. (2022). Retos y perspectivas de la formación profesional ecuatoriana. *Revista Conrado*, 18(84), 262-270.

RESUMEN

La formación del profesional es un tema que a muchos interesa y en el que se reflexiona, pues el desarrollo de un país depende en gran medida de la preparación que posean sus profesionales. En el caso específico de la República del Ecuador, la implementación de estrategias y modelos de formación que se alejen de los métodos tradicionales han contribuido a elevar el nivel de los graduados de la Educación Superior, mejorando la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el vínculo entre las universidades y las empresas donde los estudiantes ponen en práctica el conocimiento recibido en la academia. Con el presente artículo se pretende realizar un estudio que contemple cómo se ha desarrollado la formación de los profesionales en la Educación Superior en la República del Ecuador, para lo cual se emplearon métodos del nivel teórico y empírico que permitieron recopilar la información necesaria dentro de los que se mencionan los métodos histórico-lógico, el análisis y síntesis y el de inducción-deducción, así como la crítica de fuentes.

Palabras clave:

Formación, formación profesional dual, Educación Superior.

ABSTRACT

The training of professionals is a topic of interest and reflection for many, since the development of a country depends to a great extent on the preparation of its professionals. In the specific case of the Republic of Ecuador, the implementation of training strategies and models that move away from traditional methods have contributed to raise the level of Higher Education graduates, improving the quality of the teaching-learning process, as well as the link between universities and companies where students put into practice the knowledge received in the academy. This article aims to conduct a study that considers how the training of professionals in Higher Education in the Republic of Ecuador has been developed, for which theoretical and empirical methods were used to collect the necessary information, among which are mentioned the historical-logical methods, the analysis and synthesis and induction-deduction, as well as the critique of sources.

Keywords:

Training, dual vocational training, Higher Education.

INTRODUCCIÓN

La educación constituye un derecho básico de los seres humanos que el Estado debe garantizar mediante normativas que permitan su acceso y gestión, a través de la cual el individuo puede lograr su desarrollo integral y realización personal y a la vez contribuir con el desarrollo de la sociedad a través de sus conocimientos.

La Educación Superior en la República del Ecuador paulatinamente ha ido perfeccionando la concepción de sistema de formación que tenía para las diferentes carreras, con el fin de ajustar los diferentes planes de estudios de las carreras a las necesidades reales que demanda la sociedad. De esta manera, el nivel del egresado se ha elevado, toda vez que se preparan sobre la base de la formación integral para luego poner en práctica los conocimientos adquiridos en los diferentes contextos donde se desempeñen y en la vida cotidiana de forma general.

La formación de los futuros profesionales ha sido un tema muy debatido por varios investigadores. A través de las investigaciones realizadas se han puesto en práctica diferentes modelos que contribuyen a elevar el nivel del egresado de las carreras de la Educación Superior, que tienen su sustento en la adquisición de conocimientos significativos de los diferentes contextos donde el individuo interactúa (López, et al., 2017; Barroso, et al., 2021).

Al respecto, la Ley Orgánica para la Educación Superior ha operado cambios significativos con el fin de mejorar el sistema educativo ecuatoriano, sobre la base del aprendizaje a partir de lo recibido en la academia y en las instituciones donde realizan las prácticas, lo cual se revertirá en el desarrollo de la nación. En este contexto, se tienen en cuenta las palabras de Ibáñez (1994), como se citó en Santelices, (2016) al plantear que la Educación Superior debe encargarse de **“la formación de profesionales competentes que resuelvan creativa, eficiente y eficazmente los problemas sociales”** (p. 10)

De la educación, la ciencia y la innovación tecnológica dependen, cada vez más, la productividad y la competitividad económicas, así como buena parte del desarrollo social y cultural de las naciones. La experiencia mundial muestra la existencia de una estrecha correlación entre el nivel de desarrollo de los países, en su sentido amplio, con la fortaleza de sus sistemas educativos y de investigación científica y tecnológica.

European Commission (2015), como se citó en Espinoza (2020), refiere que el estudio del aprendizaje basado en el trabajo que guarda una estrecha relación con el concepto aprender haciendo, más cercano a la lógica de los sistemas empresariales. El aprendizaje basado en

el trabajo se refiere a los diferentes procedimientos para desarrollar habilidades y competencias vinculadas con el mercado laboral.

Al respecto, Pineda, et al. (2019), como se citó en Espinoza (2020), aseveran que uno de estos modelos alternativos más valorado, que se abre paso cada día con mayor fuerza en el mundo, es el sistema de formación dual, que fue desarrollado ampliamente en los países europeos de habla alemana.

Este modelo ha sido implementado en países de Europa y de América, con resultados favorables en cuanto a la preparación académica de calidad, al incremento del desarrollo de las habilidades laborales y las competencias profesionales, a favorecer la inserción del egresado en el mercado laboral y sobre todo a una reducción considerable de las tasas de desempleo juvenil.

Específicamente en Latinoamérica, varios estudios han centrado su atención en la implementación de modelos de formación que contribuyan con la calidad del egresado de las universidades y otros centros educativos pertenecientes al Sistema de Educación Superior. En el caso de la formación profesional dual, países como Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica y México, entre otros, han tenido buenos resultados con su implementación como modelo que se pone en práctica en las universidades, con experiencias favorables basadas en aportes realizados por los estudiantes que participan como entes activos de su propio proceso formativo, basados en el contexto socioeconómico y político de cada país.

En la República del Ecuador, en el Registro Oficial Año II - N.º 284 se expidió la Normativa para Carreras y Programas en Modalidad Dual (Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2018), regulando el vínculo de los estudiantes con las empresas para la aplicación de la modalidad de formación dual tanto en carreras técnicas como tecnológicas impartidas por los Institutos Superiores Tecnológicos públicos. En la norma se definen los conceptos generales para implementar el proceso de formación dual y se establecen las condiciones de vinculación entre los estudiantes y las empresas o entidades receptoras mediante los convenios entre ambos.

Así, se concuerda con la definición de modalidad dual aportada por Consejo de Educación Superior (2017), como se citó en Espinoza (2020), que la entiende, según lo articulado en el reglamento de Régimen Académico ecuatoriano, como **“el aprendizaje del estudiante que se produce tanto en entornos institucionales educativos como en entornos laborales reales, virtuales y simulados, lo cual constituye el eje organizador del currículo. Su desarrollo supone además la gestión del aprendizaje práctico**

con tutorías profesionales y académicas integradas in situ, con inserción del estudiante en contextos y procesos de producción. Para su implementación se requiere la existencia de convenios entre las IES y la institución que provee el entorno laboral de aprendizaje”. (p. 305)

DESARROLLO

La Educación Superior, para llevar a cabo la instrucción y educación de sus educandos, tiene en cuenta la modalidad de formación dual. Un acercamiento a lo que encierra la definición de formación dual permite el análisis desde el punto de vista de diferentes autores.

A decir de Vega (2005), como se citó en Espinoza (2020), constituye una *“modalidad de formación profesional, y por ende educativa, que realiza su proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación en dos lugares distintos, una institución educativa en donde se realizan actividades teóricas-prácticas y en una organización donde ejecutan actividades didáctico-productivas que se complementan y se alternan”*. (p. 305)

Se coincide con Curbeira, et al. (2019), cuando plantean que el tratamiento de los contenidos de cualquier disciplina (básica o específica) y desde las diferentes formas de organización de la docencia, posibilita que, ante el planteamiento de un problema concreto o relacionado con el perfil profesional del estudiante, este reciba entrenamiento dirigido a:

- » Identificar los aspectos y características relevantes del problema, donde se establecen y analizan relaciones que representa el problema o situación particular presentada, para finalmente poder plantear una hipótesis, y generar alternativas de posibles modelos para representar al problema o situación dados.
- » Identificar las variables que definen un problema, seleccionando los elementos del conocimiento que se relacionan directa o indirectamente con este, lo que permite plantear una hipótesis y generar una alternativa de solución.
- » Determinar las herramientas reguladoras y específicas de la profesión para encontrar alternativas de solución, donde se determina si el problema puede ser reducido a otro que ha sido resuelto con anterioridad, o si es necesario hacer un cambio en el paradigma de solución, o si hay que repensar la vía de solución, donde se tiene en cuenta la viabilidad de la solución propuesta, lo que en el marco de la organización sería: las perspectivas técnicas, operacional, financiera, económica, social, ambiental, entre otras.

Los elementos anteriores permitirán que los estudiantes incorporen a su intelecto los conocimientos y destrezas, y puedan poner en práctica las herramientas y metodologías adquiridas, de naturaleza científica, técnica, tecnológica y profesional, en la solución de los problemas, teniendo en cuenta el nuevo conocimiento adquirido.

Uno de los métodos que se sugiere es la búsqueda parcial o heurística, donde se realizan propuestas de soluciones por parte de los estudiantes, a través de la conversación heurística. Así, este método propone principios (heurísticos), que son de gran ayuda en la autogestión del nuevo conocimiento. Igualmente, se sugieren ideas para la solución de problemas a través de la analogía, que no es más que la utilización de la semejanza de contenido o forma para establecer una comparación. Dos sistemas son análogos si concuerdan en relaciones claramente definibles de sus partes respectivas.

La analogía, como un factor heurístico positivo, puede ayudar en tres direcciones (Curbeira, et al., 2019):

- Puede ser aplicada para que los estudiantes descubran una proposición nueva y la puedan formular.
- Puede sugerir el método y el procedimiento para la demostración de una nueva proposición.
- Puede sugerir la vía para la solución de un problema, de un ejercicio.

Dentro de la formación profesional es importante que los estudiantes sepan en qué consiste el principio y que los profesores los enseñen a identificar las semejanzas y diferencias existentes entre las acciones y operaciones que se proponen para el tratamiento de los conceptos, en el caso específico de cada carrera.

Como una habilidad que puede ser común en la formación profesional de los estudiantes de cualquier carrera de las universidades ecuatorianas, se ha considerado la habilidad: diseñar soluciones y visionar estrategias con rigor científico. De esta forma, se asumen las acciones de esta habilidad profesional con sus correspondientes operaciones, propuesta por Curbeira (2012), como se citó en Curbeira, et al. (2019):

- » Reactivar los medios que tienen implicación con la problemática presentada, recopilando toda la información, independientemente de su utilidad o no: En este caso se realizará una clasificación adecuada del problema presentado, para posteriormente determinar qué herramientas reguladoras tienen relación con él. Se analiza la similitud con la acción para el tratamiento de un concepto.

- » Determinar un diseño adecuado para la solución del problema planteado: En esta acción se compara la problemática presentada con otras ya resueltas anteriormente, y se determina si se puede realizar un diseño parecido.
- » Determinar la posibilidad de reducir el problema planteado a otro ya resuelto con anterioridad, o cambiar el paradigma (se refiere a cambiar la manera de proceder) utilizado: Esta acción está relacionada con la solución propiamente dicha del problema, una vez que esta se ha diseñado.
- » Presentar ante la organización (directivos de la empresa) la estrategia de solución (acciones y operaciones previstas para la solución del problema): Aquí se presenta ante la organización la estrategia de solución adecuada para el problema, se comentan cuáles son las acciones y operaciones para aplicar.
- » Explicar a los directivos de la organización cada una de las acciones a aplicar: Se da una explicación detallada de las acciones y operaciones, se hacen los comentarios pertinentes para que los directivos tengan claridad del porqué de cada una. El objetivo consiste en persuadir y convencer a los directivos de lo acertado de la estrategia de solución que se propone.
- » Realizar consideraciones retrospectivas y perspectivas: Se incorporará en el paradigma de solución el diseño de solución propuesto. Se analizarán posibles casos límite o extremos según el diseño presentado. Se determinará la posibilidad de transferir el diseño presentado a casos similares.

A continuación, se visualiza lo antes expuesto en la Tabla 1. con el objetivo de una mayor comprensión:

Tabla 1. Acciones y operaciones de la habilidad profesional: diseñar soluciones y visionar estrategias con rigor científico.

Acciones de la habilidad profesional	Operaciones de la habilidad profesional
Reactivar los medios que tienen implicación con la problemática presentada, recopilando toda la información, independiente de su utilidad o no.	realizar una clasificación adecuada del problema planteado. se terminaron las herramientas reguladoras que tienen relación con la problemática que se plantea.
Determinar un diseño adecuado para la solución del problema planteado.	Comparar la problemática planteada con otra similar y elaborar un nuevo diseño, en caso de no tratarse de un problema resuelto con anterioridad.
Determinar la posibilidad de reducir el problema planteado a otro ya resuelto con anterioridad o cambiar el paradigma utilizado.	Aplicar un procedimiento o una metodología anterior para la solución de la problemática.
Presentar ante la organización la estrategia de solución (acciones y operaciones previstas para la solución del problema)	Exponer cada una de las acciones de la estrategia de solución que se propone.
Explicar a los directivos de la organización cada una de las acciones a aplicar para la solución del problema propuesto.	Comunicar, persuadir y convencer a los directivos de lo acertado de la estrategia de solución que se propone.
Realizar consideraciones retrospectivas y perspectivas.	Incorporar en el paradigma de solución el diseño de solución propuesto. Analizar posibles casos límites y casos extremos en el diseño presentado. Analizar la posibilidad de transferir el diseño propuesto a casos similares.

En este caso, en el proceso de formación profesional de los estudiantes universitarios ecuatorianos la aplicación de la habilidad ilustrada con anterioridad requiere de la participación activa de los actores del proceso y de poner en práctica los conocimientos recibidos a través de la elaboración de acciones y sus correspondientes operaciones que desarrollen en ellos capacidades superiores, o por lo menos la realización de debates con acciones propuestas por el profesor que eleve su motivación y propicie el empleo de métodos problemáticos y el tratamiento de situaciones propias de su especialidad.

Otro de los autores que lo aborda es Araya (2007), que asevera que *“la formación dual es una modalidad de enseñanza y de aprendizaje que se realiza en dos lugares distintos: la institución educativa y la empresa, que se complementan mediante actividades coordinadas”*. (p. 45)

En ambas definiciones se coincide al tener en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación que se establece entre las universidades y las entidades donde los estudiantes ponen en práctica sus conocimientos, estableciéndose un vínculo necesario entre los componentes académico-laboral e investigativo.

Igualmente, se insiste en dejar claro que, aunque en ambos casos, formación dual y práctica preprofesional, se desarrollan en los espacios académico y productivo o de servicio, la concepción es otra, pues en el primer caso la

empresa adquiere una dimensión superior como fuente de instrucción, mientras que el segundo caso responde a un sistema formativo tradicional.

Al respecto Reina (2013), como se citó en Espinoza (2020), indica que en este sistema el aprendiz pasará alrededor del 80% del tiempo de estudio en una empresa y el 20% restante en la academia, con el propósito de que adopte actitudes que garanticen la competitividad que requiere el sector laboral; pero se debe señalar que esta modalidad pedagógica va más allá de esta característica, no es una simple combinación del estudio y el trabajo en estos lugares.

Molina (2016), es de la opinión de que *“se debe ir un paso más allá de las meras prácticas en las empresas, en las que el alumno aplica lo que ha aprendido en el centro educativo. En la formación profesional dual se reconoce académicamente lo que la empresa le enseña al aprendiz”* (p. 134)

Esta modalidad, que tiene como objetivo fundamental perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y sienta sus bases en el constructivismo, tuvo sus inicios en Alemania como respuesta a las exigencias sociales de su tiempo, que insistían en la necesidad de aprovechar mejor los recursos que permitían hacer frente a la realidad económica de la época. Asimismo, se llevan a la par los componentes académico y laboral.

Así, la experiencia tomada de los alemanes fue implementada en algunos países de la región de las Américas, para lo cual se tuvo en cuenta el sistema político-económico y social y las condiciones culturales y educacionales del país en cuestión.

Particularidades de la formación dual. Normas legales que rigen la formación profesional

El modelo de formación dual busca sobrepasar las fronteras de la enseñanza tradicional, adaptando las necesidades formativas del currículum a las condiciones de la empresa sobre la base de las competencias en el mercado de trabajo. De igual forma, se caracteriza por el aprendizaje casuístico, donde se produce un aprendizaje sobre la base de las condiciones reales con las que interactúan los estudiantes, adquiriendo una cultura laboral y habilidades en el orden empresarial.

Además de los elementos anteriores, se debe concebir el sistema de evaluación para medir el desempeño de los docentes y los tutores de la entidad receptora, además de contribuir a la revitalización de la actividad dentro de los espacios educativos y las empresas que cumplen con la función de formadoras de estudiantes. Este sistema de evaluación brinda la posibilidad a los profesores y tutores

de las empresas de recopilar información oportuna para perfeccionar su labor. Dicho sistema debe tener en cuenta los siguientes tipos de evaluación:

- » Autoevaluación: Es la evaluación que el personal académico y los tutores realizan periódicamente sobre su trabajo y su desempeño.
- » Coevaluación: Es la evaluación que realizan pares académicos y directivos de la institución de educación superior (se excluye a los tutores empresariales).
- » Heteroevaluación: Es la evaluación que realizan los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje impartido por el personal académico y por el tutor de la empresa.
- » Juanes & Rodríguez (2020), consideran que para la adecuada implementación de las carreras duales se deben tener en cuenta una serie de instrumentos los convenios para la formación dual, el informe técnico de viabilidad, el plan de rotación y el plan de gestión administrativa de la carrera. Estos instrumentos, en su conjunto, permiten mayor organización y lógica del trabajo a realizar.

Fandos, et al. (2017), plantean como particularidades del modelo formativo dual:

- » La formación como el motor socioeconómico. La formación está relacionada con el desarrollo territorial, social y económico, no se puede mantener al margen de los cambios surgidos ni de las nuevas necesidades.
- » La innovación y la cooperación en el desarrollo de competencias clave.
- » La potenciación de una formación basada en el trabajo y de nuevos modelos de organización curricular que permitan adquirir las competencias profesionales y una mejor adaptación al mercado laboral.
- » El diseño curricular de los nuevos programas de formación que permiten realizar itinerarios más personalizados, donde se pueda acreditar la experiencia laboral a partir de unidades de formación bien definidas.

Otra de las particularidades del modelo formativo dual es la obtención de un título de formación profesional, acompañado de un certificado de profesionalidad y la certificación académica relacionada con la actividad laboral, emitidos por los centros públicos y privados que se encuentran debidamente acreditados por la administración

laboral para impartir contribuir con el proceso formativo y para otorgar los dos tipos de certificados.

Sin embargo, el beneficio no solo es para los estudiantes y los centros de Educación Superior. También las empresas, como beneficio de esa contribución en cuanto a la formación y aprendizaje de los estudiantes, reciben reducciones de las cuotas de la seguridad social, bonificaciones, la ampliación de las horas de formación que se pagan, así como otros incentivos que establece la ley.

Entre los beneficios de la formación dual, Molina (2016), declara el estrecho vínculo que se establece entre los aprendices y el personal de las empresas, que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de habilidades profesionales; el rescate del rol de formadores por parte de las empresas, lo cual la adecuación de los planes de estudios a las necesidades reales que demanda la sociedad; las colaboraciones entre la entidad productiva y las instituciones de Educación Superior y el incremento motivacional de estudiantes, profesores y trabajadores de las empresas, en tanto tienen la oportunidad de adquirir el conocimiento desde la práctica.

Asimismo, y teniendo en cuenta los beneficios anteriores, Folch (2018), agrega y comparte otros beneficios como permitirle a la empresa ser partícipe del desarrollo y adecuación de los planes de estudios, asegurando la cantera con la que podrán trabajar y el nivel de sus trabajadores, así como el desarrollo de competencias profesionales; provee a las empresas de una nueva visión para la planificación de estrategias. También se reducen los costos por concepto de adaptación de nuevos empleados debido a la cultura empresarial que desarrollan los estudiantes durante su proceso formativo.

Carvajal, et al. (2017), como se citó en Juanes & Rodríguez (2020), establecen los beneficios teniendo en cuenta las empresas, los estudiantes, los centros educativos y la sociedad. A continuación, se presentan:

Para las empresas:

1. Establece una relación cercana con los centros educativos, lo que a su vez puede propiciar convenios de cooperación y de colaboración entre ambos.
2. Tiene la ventaja que obtienen es el personal calificado que necesitan, ya que lo forman a su medida y se ahorran los costos de reclutamiento.
3. Fortalece el compromiso y rol social de la empresa apoyando el desarrollo del aprendizaje técnico y social de los jóvenes estudiantes.
4. Contribuye al mejoramiento de los estándares de calidad y productividad del sector económico o social,

procurando una adecuada formación técnica y humana de las y los estudiantes aprendices.

5. Aporta al conocimiento y uso de nuevas y avanzadas tecnologías en la formación de las y los jóvenes aprendices durante el proceso de alternancia.
6. Fomenta la motivación por el trabajo y por la calidad de los resultados al brindar la posibilidad a los jóvenes estudiantes de ser formados en la realidad de la empresa.
7. Los estudiantes aprendices aportan a la producción de la empresa.

Para los estudiantes:

1. Se facilita y agiliza la inserción directa en el área laboral con una profesión orientada en las necesidades productivas de la empresa en cuestión, con una formación de calidad y con grandes probabilidades de iniciar un ciclo de vida laboral.
2. Experimenta de modo directo la dinámica productiva con su especialidad. Se integra tempranamente a la comprensión de los procesos laborales y administrativos de una determinada empresa.
3. Conoce los requerimientos de nuevas y/o actualizadas tecnologías con el desarrollo de la especialidad que estudia.
4. Asume que su formación técnica y profesional está relacionada directamente con las necesidades y demandas del desarrollo del sector productivo de su especialidad.
5. Mejora y afianza sus conocimientos, aptitudes, habilidades y actitudes en el ámbito técnico y en el ámbito personal y social.

Para los centros educativos:

1. A partir del vínculo que establece con las empresas, hace que los centros expandan sus conocimientos acerca del mercado de trabajo, y, por lo tanto, la formación que pueden ofrecer tanto a sus alumnos como a sus docentes es superior.
2. Amplía su radio de acción educativa al contar con un segundo espacio para el aprendizaje de los estudiantes.
3. Promueve una atención personalizada de los estudiantes en la empresa a través de un tutor.
4. Mejora el reconocimiento y valoración social, al aumentar las posibilidades de empleo para los estudiantes que finalizan el proceso de formación.
5. Alinea la oferta laboral de acuerdo con las demandas reales, locales y nacionales, relacionadas con los sectores productivos.

6. Permite la actualización permanente del currículum y de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, con relación a las competencias requeridas en el campo laboral.
7. Posibilita la actualización de conocimientos y procedimientos de los docentes en su área de Especialidad.

Para la sociedad:

1. Se disminuye la tasa de desempleo juvenil, ya que se genera oportunidades laborales para los jóvenes.
2. Se disminuye la tasa de deserción escolar, ya que se generan más oportunidades educativas.

En cuanto a las habilidades profesionales, Fuentes (1999), como se citó en Curbeira, et al. (2019), considera que constituyen **“el contenido lógico de las acciones que realiza el profesional al interactuar con los objetos de la profesión”**. (p. 430)

Son estas habilidades componentes importantes dentro de las cualidades con las que debe egresar el profesional de cualquier carrera para que pueda ser considerado idóneo, debido a que, poseerlas le permite enfrentar con éxito los problemas que se le presenten en su profesión y ofrecer soluciones a estos. En la formación de esas habilidades profesionales juega un papel fundamental el tratamiento de los contenidos que han de recibir mediante las diferentes asignaturas que componen las disciplinas de la carrera, y que serán perfeccionadas durante el ejercicio de la profesión.

Sin embargo, como la formación es una categoría que está en constante renovación, también existen elementos negativos que no se deben perder de vista. Ramón, et al. (2019), coinciden en determinar qué aspectos como la subordinación a las necesidades específicas de las empresas, el desarrollo de la precarización en la inserción laboral de los jóvenes, así como la inadecuada participación de las empresas en el proceso formativo, constituyen elementos negativos que deben ser cambiados.

Otros autores abordan el tema de la formación universitaria, aunque con un objeto de investigación; sin embargo, aplicable a otras carreras, tienen en cuenta el criterio de Ferrier (2013), como se citó en Aceituno, et al. (2018), que plantean que se deben incorporar competencias de autoempleo en las que, junto a las necesarias para elaborar contenidos, los futuros profesionales adquieran habilidades de gestión empresarial y financiera adaptadas a su sector.

Se coincide con las palabras de Martín (2016), al expresar que **“la formación profesional no puede diseñarse desde un despacho sin tener en cuenta a los agentes sociales, las empresas, el territorio ni sus necesidades. Debe ser**

una herramienta que fomente el encaje entre la oferta y la demanda”. (p. 146)

Para ello se requiere de tutores en el contexto empresarial que enfrenten el reto y asuman la superación para poder hacer decorosamente el papel de guía, para lo cual, a decir de Espinoza, et al (2019), debe cumplir con características como una sólida formación, motivación para desempeñar la labor instructiva, tener capacidad creativa y poder identificar soluciones oportunas a las dudas y problemas de los estudiantes.

En cuanto a la función del tutor, Amechazurra, et al. (2018), aseveran la importancia de las estrategias de aprendizaje que este pueda implementar. Para ello debe tener en cuenta el empleo de diferentes métodos, donde prime el expositivo para las clases de nuevo contenido; los análisis de caso tomados como ejemplos deben reflejar el vínculo entre la teoría y la práctica, lo cual lo conducirá a un aprendizaje significativo.

Otras cualidades referidas son poseer habilidades profesionales que favorezcan el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal, mostrar una actitud positiva ante la guía y orientación, poseer actualización en temas didácticos y tecnológicos de la especialidad y la activa participación que deben demostrar en el proceso de formación.

Sin embargo, investigaciones realizadas (Pombosa, et al., 2018) han demostrado que a pesar de los grandes beneficios que aporta la implementación de la formación profesional dual y el avance que ha manifestado la Educación Superior ecuatoriana, los resultados aún no son los esperados. Carvajal, et al. (2017), en una de sus investigaciones llegaron a la conclusión de que **“la formación dual no ha tenido aplicaciones importantes en las universidades ecuatorianas, sin embargo, es una alternativa viable para lograr elevar la calidad de la formación de los profesionales en el área de las ciencias empresariales que garantice una mejor preparación para su inserción al mercado laboral”**. (p. 41)

Por lo tanto, para tener conciencia de la realidad del problema es preciso conocer sobre las normas legales vigentes que abordan la formación profesional en la Educación Superior ecuatoriana. El derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales al que todos los ciudadanos deben tener acceso. Al respecto, el Art. 4 de la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Asamblea Nacional, 2015), Título 1, Capítulo 2, refiere que **“el derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia”**. (Ecuador. Presidencia de la República. 2010)

En el artículo anterior queda claro en qué consiste el derecho a la Educación Superior, donde se pondera la formación profesional como uno de los accesos que tiene la población ecuatoriana, a fin de poder desarrollar habilidades que le permitan mayor profesionalidad en el mercado laboral.

Igualmente, la Constitución de la República del Ecuador, respecto al acceso a la Educación Superior, establece como derecho de todo ciudadano la educación gratuita, para lo cual los aspirantes deben realizar pruebas de ingreso a las diferentes universidades o institutos técnicos, que garantizan el cupo.

Lo anterior constituye un logro del gobierno en tanto implementa estrategias que garanticen la continuidad de estudios de los ciudadanos, siempre y cuando cumplan con los requisitos indispensables. Esa medida tomada por el gobierno es una forma de erradicar la pobreza y de dotar a la población de los conocimientos necesarios que le brindan autonomía y le facilitan una vida digna.

El Plan Nacional del Buen Vivir también constituye un documento para tener en cuenta para el estudio de la formación profesional, toda vez que contribuye e impulsa el desarrollo de la producción nacional, motivando el desarrollo del conocimiento para ponerlo en función del desarrollo del país.

En estrecho vínculo con el Buen Vivir, el Art. 9 de la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Presidencia de la República, 2015) expresa que ***“la educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza”*** (p.2). Es por ello que se precisa del desarrollo del potencial humano en cuanto a conocimiento y a actitudes y valores que tengan en cuenta el respeto a la diversidad en el más amplio sentido de la palabra, lo cual sentará las bases para una sociedad más preparada, más justa y armónica.

Asimismo el Art. 11 se refiere a las garantías constitucionales que brinda el Estado, toda vez que debe proveer a las instituciones públicas pertenecientes al Sistema de Educación Superior de los recursos necesarios para la formación integral de los estudiantes, que facilite el aprendizaje desarrollador de estos, así como la labor de los profesores para llevarles de mejor manera el conocimiento, incentivándolos y desarrollando en ellos la creatividad, que le permita la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas que se les presentan en la vida cotidiana.

Otra de las normativas legales que rigen la formación profesional, la República del Ecuador también cuenta con

el Reglamento de Régimen Académico. Mediante este reglamento, aplicado a las instituciones de la Educación Superior, se insiste en la formación de profesionales competentes, preparados para asumir las exigencias actuales de las matrices productivas, como contribución al cumplimiento del Plan Nacional para el Buen Vivir.

Tolozano, et al. (2016), aseveran que también se pretende fortalecer la participación de las empresas como guías o tutores en la formación de los futuros profesionales, que posteriormente fungirán como trabajadores de dichas empresas, reduciendo las limitaciones en cuanto al nivel técnico y tecnológico del egresado.

Asimismo, en el Registro Oficial Año II - N° 284 se aborda la normativa vigente para las carreras y programas que se encuentran en la modalidad dual y se regula el vínculo entre los estudiantes y las diferentes empresas donde se realizará parte de la formación académico-laboral, en el caso de las carreras técnicas.

Al tiempo, en la “Normativa para Carreras y Programas en Modalidad Dual” del 2016, aprobada por el Consejo de Educación Superior del Ecuador, para referirse a la formación profesional, específicamente a la que responde a la modalidad dual, manifiesta que, consiste en el desarrollo del aprendizaje que se lleva a cabo en los diferentes entornos educativos y laborales reales, que como proceso educativo, comprende la formación de los estudiantes mediante su participación activa en los procesos productivos.

De esta forma, la nombrada normativa establece que el aprendizaje teórico-práctico en la modalidad dual se debe desarrollar en un entorno educativo institucional, donde sean las Instituciones de Educación Superior las máximas responsables de que se lleve a cabo con calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando, mayormente, para los entornos laborales que constituyen las empresas la aplicación del conocimiento en la práctica, como parte del componente laboral con que deben cumplir.

CONCLUSIONES

La formación profesional constituye una tarea de primer orden dentro del Sistema de Educación Superior ecuatoriano. Para ello existen normativas vigentes que marcan las pautas para la labor instructivo-educativa que se debe realizar en pos de un desarrollo de la sociedad.

La formación profesional dual va más allá de la simple relación universidad-empresa. La significación de esa relación se encuentra en la dimensión que alcanza la empresa dentro del proceso de formación de los estudiantes a lo largo de la carrera, sobre la base del desarrollo integral de estos.

La implementación de la modalidad de formación dual puede resultar beneficiosa para universidades y empresas, en tanto ambas participan en la adecuación curricular del plan de estudio, sobre la base de las exigencias sociales y las necesidades reales de los estudiantes. Además, las dos son las encargadas de llevarles el conocimiento a los estudiantes y del desarrollo de competencias y habilidades profesionales.

Para la obtención de mejores resultados con la implementación de la formación profesional dual en las diferentes entidades pertenecientes al Sistema de Educación Superior, es necesario tener en cuenta el papel que juegan los tutores, tanto académicos como de las entidades laborales y su superación. La actualización de los contenidos en el área de la especialización es imprescindible para lograr un desarrollo y motivación de los estudiantes.

Todavía se considera insuficiente la toma de conciencia por parte de los responsables de las empresas sobre la labor que deben realizar como parte responsable del proceso una vez implementado el modelo de formación, así como de los beneficios que trae consigo ese modelo. Ello limita el vínculo entre empresa y universidad, así como el tiempo de aprendizaje del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno, P., Casero, A., Escudero, J. J., & Bousoño, C. (2018). Formación universitaria sobre el emprendimiento en proyectos empresariales de comunicación y periodismo. *Comunicar*, 36(57), 91-100.
- Amechazurra, M., Agramonte, B. A., Álvarez, O., La Rosa, N., García, I., & Treto, I. (2018). Estrategias de aprendizaje para el estudio de contenidos de la asignatura Filosofía y Sociedad I. *Edumecentro*, 10(2), 34-48.
- Araya, I. (2007). La Formación Dual y su Fundamentación Curricular. *Revista Educación*, 32(1), 45-61.
- Barroso, D., Arroyo, W. & Torres, D. (2021). Formación Profesional Dual: evolución de red de actores en twitter. *Educación XX1*, 4(2), 209-230.
- Carvajal, R., Romero, A., & Álvarez, G. (2017). Estrategia para Contribuir a la Implementación de la Formación Dual de los Profesionales de Ciencias. *Formación Universitaria*, 10(5), 29-41.
- Curbeira, D., Bravo, M. L., & Morales, Y. C. (2019). La formación de habilidades profesionales en la educación superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2 sup), 426-440.
- Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2018). Reglamento para carreras y programas en modalidad de formación dual. Registro Oficial N. 284. https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a3_Reformas/formacion_dual.pdf
- Ecuador. Presidencia de la República. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento N. 298. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Espinoza, E. E. (2020). La formación dual en Ecuador, retos y desafíos para la educación superior y la empresa. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 304-311.
- Espinoza, E., Ley, N., & Guamán, V. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 230-241.
- Fandos, M., Renta, A., Jiménez, J., & González, A. (2017). Análisis sobre el aprendizaje y la aplicación de las competencias generales en el contexto laboral: estrategias de colaboración entre la formación profesional, la universidad y la empresa. *EDUCAR*, 53(2), 333-355.
- Folch, J. M. (2018). Características e implantación de la Formación Profesional Dual: Un análisis comparativo. (Tesis de maestría). Universitat Jaume I.
- Juanes, B. Y., & Rodríguez, C. (2020). La formación dual. Elementos de análisis para implementación en una universidad ecuatoriana. *Revista Conrado*, 16(74), 354-363.
- López, X., Rodríguez, A.I., & Pereira, X. (2017). Technological skills and new professional profiles: Present challenges for journalism. *Comunicar*, 53, 81-90.
- Martín, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 141-168.
- Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 129-139.
- Pombosa, E., Espín, E., Morales, N., Moyano, H., & Burgos, R. (2018). Formación dual universitaria en Ecuador. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-6.
- Ramón Pineda, M. Á., Lalangui Pereira, J. H., Guachichulla Ordóñez, L. A., & Espinoza Freire, E. E. (2019). Competencias específicas del profesional de trabajo social en el contexto educativo ecuatoriano. *Conrado*, 15(66), 219-229.
- Santelices, M. C. (2016). La Educación Superior en Ecuador: análisis crítico. (Tesis de pregrado). Universidad de Los Hemisferios.

30

FUNDAMENTACIÓN DEL CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS Y COMERCIALES ADSCRITO A LA FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y COMERCIALES DE LA UNEMI

FOUNDATION OF THE REGIONAL CENTER FOR ECONOMIC AND COMMERCIAL RESEARCH ATTACHED TO THE FACULTY OF ADMINISTRATIVE AND COMMERCIAL SCIENCES OF THE UNEMI

Walter Loor Briones¹

E-mail: wloorb@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4118-0058>

Karla Game Mendoza¹

E-mail: kgamem@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5860-0469>

Walter Isaac Loor Mendoza¹

E-mail: wloorm@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7908-6676>

¹ Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Loor Briones, W., Game Mendoza, K., & Loor Mendoza, W. I. (2022). Fundamentación del Centro Regional de Investigaciones Económicas y Comerciales adscrito a la Facultad de Ciencias Administrativas y Comerciales de la UNEMI. *Revista Conrado*, 18(84), 271-278.

RESUMEN

La universidad ecuatoriana comprometida con la promoción y desarrollo de la investigación en sus diferentes líneas, entre ellas la económica, busca incrementar el grado de conocimiento de los problemas y complejidades del sistema económico regional, nacional e internacional. Bajo esta óptica la Universidad Estatal de Milagro, a través de la Facultad de Ciencias Administrativas y otras instituciones interesadas en conformar un cuerpo multidisciplinario de investigadores y colaboradores que emprendan en estudios de los aspectos de la región y que brinde información actualizada y soluciones integrales a los grupos de interés de la zona y del país. El estudio incluye el diseño de la estructura organizacional, presupuesto para la creación del Centro Regional de Investigaciones Económicas y Comerciales.

Palabras clave:

Investigación, desarrollo, investigaciones económicas.

ABSTRACT

The Ecuadorian University committed to the promotion and development of research in its different lines, including the economic one, seeks to increase the degree of knowledge of the problems and complexities of the regional, national and international economic system. Under this perspective, the State University of Milagro, through the Faculty of Administrative Sciences and other institutions interested in forming a multidisciplinary body of researchers and collaborators who undertake studies of the aspects of the region and that provide updated information and comprehensive solutions to the interest groups in the area and the country. The study includes the design of the organizational structure, budget for the creation of the Regional Center for Economic and Commercial Research.

Keywords:

Research, development, economic research.

INTRODUCCIÓN

La Agenda de la zona de planificación 5, tuvo como líneas de acción, la transformación de la matriz productiva, mediante el desarrollo de flujos y acuerdos comerciales nacionales inter- zonales que garanticen precios justos y estables de la producción. Así también, la instalación de parques industriales que permitan procesar productos primarios, fomentado un sistema de economía popular y solidaria de los sectores turístico y artesanal. Sin embargo, no existen instituciones que hayan desplegado investigaciones para que se cumpla con estos postulados.

Las universidades de la región están dispuestas a apoyar el espíritu emprendedor de los ciudadanos que estén interesados en crear nuevas empresas, a las instituciones públicas y privadas que ofrecen servicios de asesoramiento y créditos orientados al comercio y la productividad (Arokiasamy, et al., 2016). Para estructurar este centro de investigación se realizó como propuesta un estudio de factibilidad, buscando información directa de necesidades e interés en la empresa pública y privada, en los gobiernos autónomos, las pymes, ministerios y otras instituciones (Loayza, 2021); para que esta investigación legitime la utilidad de este centro, en beneficio de la región y el país. La Universidad Estatal de Milagro, la Universidad Técnica de Babahoyo UTB, y la Universidad Estatal de Bolívar, están interesadas en agrupar a un cuerpo multidisciplinario de investigadores y colaboradores que emprendan en estudios relacionados con los temas expuestos. Para ello, es necesaria la creación de un centro de investigaciones económicas y comerciales, para la región.

El Centro de Investigación y Desarrollo genera como productos, proyectos y propuestas que se relacionen directamente con la planificación regional y nacional, de acuerdo a los objetivos estratégicos nacionales y la matriz productiva (Leyva, et al., 2021). Se podrá asegurar publicaciones de calidad y responder a los problemas de desarrollo sostenible más relevantes del país, así como a las exigencias empresariales, agropecuarias, acuacultura y pesca en la comunidad. Se regulará la forma de difusión de la publicación de artículos científicos, para ello se plantea la elaboración de una revista del centro y su futura indexación, como también la participación de nuestros docentes e investigadores y alumnos en congresos y concursos científicos.

Además, se regularán los servicios que el instituto brindará a la comunidad como: asistencia al desarrollo de micro proyectos de inversión, asesoramiento empresarial, consultorías, capacitaciones, las mismas que se coordinaran con cada uno de los representantes en las instituciones

relacionadas; Finalmente este reglamento será la base para la elaboración los otros documentos de gestión como el Manual de Organización de Funciones y el de Procedimientos.

La principal finalidad del CRIEC será la de contribuir al desarrollo del Ecuador en la Región 5 y su zona de influencia por medio de la aplicación de las investigaciones científicas realizadas por alumnos y docentes de las Instituciones de Educación Superior relacionadas a la UNEMI. El objetivo de impulsar la elaboración de estudios e investigaciones mediante la organización y funcionamiento del CRIEC, que está encargada de elaborar y ejecutar proyectos de investigación, monitorear y evaluar los indicadores micro y macro económicos y potencializar el desarrollo económico y sustentable de la región.

La misión de CRIEC es generar proyectos y estudios de desarrollo económico, social, agropecuario y de acuacultura y pesca de alto nivel científico y tecnológico, vinculando grupos de investigadores de acuerdo a las necesidades de desarrollo de la comunidad. La visión el logro en 5 años el reconocimiento de Ser un Centro de investigaciones con altos valores de ética y líder a nivel nacional en la producción de conocimientos en investigación de desarrollo económico, por medio de los aportes de los estudios de los indicadores y su difusión a la comunidad a través su propia revista indexada.

Se establece la elaboración de la estructura organizacional del Centro Regional de Investigaciones Económicas Y Comerciales (CRIEC), propuesta estratégica de futuro y formas de difusión de las investigaciones, además de la estructuración de un equipo de investigadores asociados e invitados, teniendo como guía la información obtenida de centros similares a nivel nacional e internacional, las cuales garantizaron la formación de un centro de investigación de calidad al servicio de la región y el país.

El objetivo general de esta investigación fue el de fundamentar de manera empírica y técnica la creación del Centro Regional de Investigaciones económicas y comerciales, para impulsar la transformación de la matriz productiva ecuatoriana y la consolidación de estructuras más equitativas de generación y distribución de la riqueza, en la región 5 y el país. Los objetivos específicos trazados fueron: (1) Fundamentar, la importancia que tiene la creación del CRIEC para la región 5 y el país (2) Estructurar el sistema organizacional estratégica de futuro, que facilite la gestión y los procesos necesarios para el funcionamiento sostenible del CRIEC.

Un centro de investigación es una unidad estructurada formalmente dentro de la universidad, que no es un departamento o una escuela, establecida con el propósito

de promover la actividad académica principalmente a través de la investigación colaborativa, la capacitación en investigación, la difusión de la investigación o esfuerzos creativos. El objetivo de un centro de investigación es permitir la interacción entre profesores, académicos, estudiantes y la industria para mejorar las oportunidades de investigación, la excelencia académica, la resolución de problemas del mundo real y la creación y difusión de conocimientos. Un buen centro de investigación debe tener suficiente experiencia en los campos que maneja (Dutra & Hill, 2020).

Si bien es un hecho que los nuevos centros pueden ofrecerle servicios igualmente buenos, un centro que tenga suficiente experiencia en investigación puede manejar su proyecto de manera más efectiva y rápida (Rapado, et al., 2015). Los centros de investigación universitarios son agrupaciones de académicos que realizan investigaciones que son ampliamente reconocidas como líderes en el mundo en un área de especialización establecida (Shaygan & Daim, 2021). Abordan desafíos y problemas internacionales importantes y redefinen los parámetros de una o más disciplinas (Dutra & Hill, 2020).

Es a través de la investigación científica sistemática que nos despojamos de nuestras nociones y supersticiones preconcebidas y obtenemos una comprensión objetiva de nosotros mismos y de nuestro mundo. El objetivo de todos los científicos es comprender mejor el mundo que los rodea. un buen centro debe centrarse en el mantenimiento de la experiencia en habilidades técnicas y debe estar en condiciones de ofrecer soluciones sociales, los servicios ofrecidos deben cumplir con todos los aspectos científicos, así como con otras aplicaciones relevantes (Arteaga, 2018). La investigación científica es una forma sistemática de recopilar datos y aprovechar la curiosidad (Chaves, 2018). Esta investigación proporciona información científica y teorías para la explicación de la naturaleza y las propiedades del mundo (Baronov, 2020). Hace posibles aplicaciones prácticas y desempeña un papel importante en el descubrimiento de nuevos tratamientos y en asegurarnos de que utilizamos los tratamientos existentes de la mejor manera posible (Casas, 2020).

La investigación puede encontrar respuestas a cosas que se desconocen, llenando vacíos en el conocimiento y cambiando la forma en que trabajan los profesionales y docentes. Es a través de la investigación científica sistemática que nos despojamos de nuestras nociones y supersticiones preconcebidas y obtenemos una comprensión objetiva de nosotros mismos y de nuestro mundo. El objetivo de todos los científicos es comprender mejor el mundo que los rodea (Oberti & Bacci, 2017).

Uno de los principios establecidos en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), insta a la universidad a fortalecer el ejercicio y desarrollo de la docencia y la investigación científica en todos los niveles y modalidades, y otro exhorta a contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión universitaria. En el literal "e" del artículo 8 de la LOES, relacionado con los fines de la educación superior, se exige a las universidades aportar al cumplimiento de los objetivos previstos en la constitución y en Plan Nacional de Desarrollo.

Así también, en el literal "f", insta a fomentar y ejecutar programas de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente. En el literal "i", pide impulsar la generación de programas, proyectos y mecanismos para fortalecer la innovación, producción y transferencia científica y tecnológica en todos los ámbitos del conocimiento. Entre las funciones del sistema de educación superior, en el artículo 13, en el literal b está la de promover la creación, desarrollo, transmisión y difusión de la ciencia, la técnica, la tecnología y la cultura; y a continuación el literal c, que encarga la función de formar académicos, científicos, comprometidos con la sociedad y capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos (Ecuador. Asamblea Nacional, 2020).

La Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2017), de Ecuador, presenta lineamientos claros sobre los que urge efectuar, sean investigaciones y gestionar proyectos, para lograr tan importantes fines, siendo necesaria la formación de centros de investigación, que estén orientados a la satisfacción de las necesidades del entorno, a orientar, interpretar y analizar la matriz productiva. Inclusive, esos centros de investigación deben estar relacionados mediante convenios activos con ciertos ministerios del gobierno central, con centros de investigación que funcionan en otras universidades nacionales e internacionales, para intercambiar experiencias, conocimiento y realizar trabajos conjuntos cuando fuere necesario obtener información necesaria para el desarrollo socioeconómico (Senplades, 2017).

El sector de la economía y el comercio de la Región 5, al igual que el resto de regiones del país, necesitan centros de estudios en los diversos ámbitos del desarrollo, para que garantice un trabajo científico, que contribuya al diseño, implementación y evaluación de la política pública y del sector productivo zonal y nacional. Las diversas teorías de desarrollo económico están vinculadas con la investigación científica, tal como lo señala Delgado & Vela (2019), en las últimas décadas del fin del siglo XX y el inicio del XXI, investigadores como Aghon (2001); Boisier

(2004); Madoery (2006) y otros, en base a estudios realizados en América Latina, determinan que teorías como la del desarrollo endógeno son importantes porque incluye la participación ciudadana, así también, a los agentes de desarrollo e instituciones, toma en cuenta las iniciativas locales, las políticas de desarrollo local y los procesos territoriales de desarrollo.

Para Creamer (2021), la obra más importante en este tema es la de Germánico Salgado, quién indica que la investigación económica en Ecuador tiene sus inicios en la década del 70, durante la transición de la economía dependiente de la agricultura a la época petrolera, década donde aparecen los centros de investigación económica en las principales universidades del país que realizan estudios más apegados a lo científico. El trabajo de campo, la recolección directa de información, el análisis estadístico y la comparación con situaciones semejantes en otros países latinoamericanos aparecen como componentes metodológicos de tales estudios, marcando una pauta que en general será seguida en la investigación económica en la década de los 80.

Maiguashca (2021), señala que la producción petrolera permite duplicar hasta quintuplicar los ingresos y como consecuencia se incrementa de manera similar el presupuesto del estado. Aparecen varias industrias, instituciones financieras, mejora el comercio, se amplía la construcción. Una economía tradicional se transforma a una donde el capital marca diferencia del conservadurismo alejando un poco la pobreza; Aparece la compleja convivencia que se ha llamado heterogeneidad estructural. Y mientras en Quito y Guayaquil surgen edificios, servicios, moda, tráfico, en algunos pueblos pequeños y en el campo el anochecer llega todavía prematuramente. La producción agrícola es abandonada y es reemplazada por la petrolera, se centra en lo urbano y descuida la zona rural, produciendo la migración del campesino a la ciudad. El endeudamiento internacional se incrementa en la década del 80 y genera las consecuencias a finales de los 90.

Ayala (2015), hace mención a la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada CONUEP en el año 1984, donde por primera vez el estado ecuatoriano dedica el 1% de su presupuesto para la investigación, el mismo que en los primeros años no se cumplió, sin embargo, se hace un esfuerzo por incentivar la investigación en las instituciones de educación superior. El autor Ayala (2015) indica que *“ninguna reforma universitaria, ninguna investigación, ningún programa será correcto si no parte de una reflexión sobre el conocimiento que necesitamos, que debemos desarrollar y rescatar desde lo nuestro, aquí y ahora, desde América Andina, Sudamérica y Latinoamérica. Y, ciertamente, si no*

pensamos en lo que debemos hacer, el principal responsable no es el gobierno; es la propia educación superior y sus actores. Si no nos atrevemos a pensar, a ejercer la crítica y la autocrítica, no cumpliremos nuestro deber”. (p. 11)

Con la creación de la ley de educación superior y sus reglamentos e el año 2013, durante el gobierno de Rafael Correa se genera una mayor promoción de la investigación, especialmente a aquellas universidades que escogen docencia e investigación (Maiguashca, 2021). Un estudio realizado en el 2019 por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2020) de Ecuador, determina que la investigación en el Ecuador aumentó 5.16 veces entre el 2010 y 2020

El Ecuador tiene 8 institutos de investigación con autonomía administrativa y financiera, los cuales tienen por objeto promover, coordinar, ejecutar e impulsar procesos de investigación científica, la generación, innovación, validación, difusión y transferencia de tecnologías. Tenemos en el sector agropecuario INIAP, en hidrología y meteorología el INAMHI, de estadísticas y censos INEC, acuicultura y pesca IPIAP, de patrimonio cultural INPC, entre otros. Son pocas las universidades que cuentan con centros de investigación estructurados, la mayoría impulsan la investigación a través de los departamentos de investigación y postgrado, siendo necesaria la creación de centros especializados en las diferentes líneas científicas en las que se destaquen y aportan al desarrollo regional y nacional (Richard & Contreras, 2021).

El Centro de Investigación y Desarrollo, el mismo fue creado entre las instituciones de educación superior de los cantones de las ciudades de Milagro, Santa Elena, Babahoyo y Bolívar, con la finalidad de atender las exigencias y difusión de la investigación en las áreas de desarrollo social, económico, agropecuario y empresarial de la región 5 y su zona de influencia. En consecuencia, apoyará a los estudiantes y docentes de pre y posgrado, a producir investigaciones de calidad científica y académica, así como su comunicación e interacción con la comunidad de la región.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para conseguir el objetivo planteado en la investigación, el estudio se enmarcó en el enfoque metodológico cualitativo, descriptivo y analítico, desarrollando varias fases, cuyo procedimiento empezó con la investigación bibliográfica, permitió fundamentar y analizar las líneas de pensamiento epistemológico y filosófico, considerando las diversas corrientes del desarrollo económico mundial y local, enfatizando de manera especial las que se han

establecido en el plan de gobierno, constatando las deficiencias políticas de desarrollo regional y nacional que se han venido aplicando durante los últimos años.

Mediante entrevistas, se pudo realizar un análisis objetivo de los avances en el área de la investigación científica a nivel ecuatoriano, realizadas a representantes de los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD) de Simón Bolívar, Santa Elena, y Milagro; además algunas autoridades provinciales de Los Ríos y Guayas y a los Directores de Investigación de las cuatro universidades involucradas en la presente investigación. Finalmente se entrevistó a un experto en Investigación y Desarrollo Productivos de la Universidad de Bruselas, Alemania. El propósito fue conocer las capacidades y limitaciones que puedan afectar la sostenibilidad y calidad de un centro de investigaciones económicas para la región. Con los datos obtenidos se estableció que durante los últimos años se ha incrementado la producción científica evidenciada en las revistas indexadas y de la web de las ciencias, la capacitación del personal docente se ha incrementado, considerando la especialidad de cada profesional.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al consultar al director de investigación de la Facultad de Agronomía de la Universidad Técnica de Babahoyo, se destaca el incremento de la investigación en el área agroindustrial donde se mantiene ciertas alianzas estratégicas con el sector productivo, específicamente con los productores de arroz y de banano, quienes reciben a los estudiantes que llevan conocimientos adquiridos durante investigaciones desarrolladas previamente en la universidad y que las aplican en haciendas y con pequeños productores. Según lo manifestado, es necesario fortalecer la investigación a nivel local y regional, siendo los principales obstáculos el presupuesto y las políticas institucionales y estatales para lograrlo.

En la Universidad de la Península de Santa Elena UPSE ubicada en la zona costera del Pacífico, el director de investigación indica que se busca el mejoramiento de la producción pesquera artesanal proyectándola a su industrialización y además el apoyo al sector turístico, que constituyen las principales fuentes de ingreso para la provincia. La investigación enfrenta problemas relacionados con el presupuesto y la capacitación de los investigadores. El departamento de posgrado de la UPSE se encuentra capacitando a docentes investigadores para mejorar las competencias en el manejo de las ciencias y estableciendo convenios con las medianas y pequeñas empresas de la provincia.

La Universidad Estatal de la provincia de Bolívar, el director indica que la investigación se orienta a los sectores de la microempresa de los principales productos de la región, el que son los lácteos y chocolates. Se están desarrollando investigaciones con el sector comercial e industrial de la provincia, que tiene muchas limitaciones.

La cuarta institución de educación superior es la Universidad Estatal de Milagro, que ha mostrado un gran desarrollo en investigación, la misma que se centra al ámbito comercial, especialmente en el trabajo de la microempresa, en la salud, educación y en problemas sociales. El vicerrector académico y de investigación expone como una fortaleza de la UNEMI el incremento de profesores que han sido becados por la universidad para realizar sus estudios de doctorado PhD en instituciones de educación superior españolas y de Latinoamérica, y varios en Estados Unidos, lo cual fortalece la investigación de manera sostenible. Se ha incrementado de manera acelerada la divulgación de estudios en revistas científicas a nivel mundial, lo cual debe ser fortalecido con investigaciones cuyos resultados permitan el desarrollo socioeconómico de la región.

Por otro lado, se encontró que existe la predisposición común y apoyo de los directivos de las cuatro universidades para la creación del Centro de Investigaciones, Económicas y Comerciales (CRIEC) adscrito a la zona regional 5 compuesta por las provincias de Los Ríos, Santa Elena, Bolívar y Guayas, para lo cual se toma como base el sistema organizacional propuesto en este proyecto. Cada IES regional tiene sus estatutos y reglamentos a los cuales debe adaptarse el sistema organizacional que se propone como resultado de los diálogos mantenidos con los actores de esta investigación. Se plantearon políticas factibles.

En la siguiente fase se visitó a varios gobiernos autónomos descentralizados GAD, dos a nivel de las provincias de los Ríos y Guayas; de cantones como Milagro, Simón Bolívar y Santa Elena, donde se entrevistó a sus principales representantes. El Gobierno Autónomo Descentralizado de la Provincia de Los Ríos, a través de su vice prefecta, en respuesta a varias preguntas planteadas, indicó que esta institución está desarrollando programas de apoyo a productores de arroz y banano, ofreciendo asesoría mediante talleres y donando insumos para mejorar la calidad, productividad y comercialización. Manifestaron que existen técnicos que colaboran en la capacitación de los pequeños y medianos productores, pero no se aplica una orientación técnica y científica debido a la carencia de centros de investigación que desarrollen estudios que busquen un crecimiento de la calidad, la productividad y la comercialización agrícola de la provincia. Una de las

deficiencias que sobresale luego del diálogo mantenido, se relaciona a la comercialización, especialmente en la distribución de lo que producen los pequeños y medianos productores agrícolas, quienes son explotados por intermediarios que fijan precios que no justifican la inversión realizada durante el proceso de siembra hasta la cosecha.

El alcalde del cantón Simón Bolívar, Ing. Johnny Firmat, realizó una serie de propuestas para que exista un acercamiento entre los sectores productivos y la universidad y la municipalidad de este cantón de la provincia del Guayas. El desarrollo de proyectos que incluyan fuentes de financiamiento para el sector productivo, así como asesoría técnica de producción y comercialización.

La alcaldesa de Milagro Denisse Robles también fue entrevistada y considera que los esfuerzos que hace la municipalidad por apoyar al desarrollo económico de la población no se fundamentan en estudios o proyectos elaborados técnicamente, que garanticen la continuidad o sostenibilidad, así como a la pertinencia en la solución de problemas de la comunidad. Ese distanciamiento entre el GAD y la universidad hace que sea muy deficiente el aporte a la población que está involucrada en la producción y comercialización de bienes y servicios.

Todos los consultados, involucrados en la administración pública comparten la idea de crear un centro regional de investigación, que se convierta en una fuente de datos que orienten al sector productivo en la elaboración de proyectos, la realización de estudios y la toma de decisiones. Finalmente, el Dr. Rafael Palacios, experto investigador de la Universidad de Bruselas, Alemania, entre sus respuestas a una entrevista, sugirió que antes de convertirse en un Centro de Investigaciones se inicie preferentemente como un Observatorio Económico de la Región hasta la consolidación de la experiencia en la Investigación Económica y Comercial y la inclusión de más expertos en la línea de estudios propuesta.

CONCLUSIONES

La Universidad, la empresa, el estado, como actores principales del desarrollo económico deben vincularse, la primera mediante la investigación científica, la segunda, a través de un sistema productivo responsable, sostenible y sustentable; mientras que el tercer actor, el estado, deberá tomar las decisiones más acertadas en la política económica y social para fortalecer la producción y el trabajo, disminuyendo la dependencia y la pobreza.

La producción científica en las áreas de economía y comerciales de los IES, involucrados en el presente estudio investigativo son muy escasas. Los GAD cantonales

y provinciales han realizado estudios de apoyo al sector productivo, atendiendo a las políticas de gobierno sin embargo el desconocimiento en la elaboración de proyectos no les ha permitido aprovechar las oportunidades de crecimiento productivo. Los Departamentos de investigación de la IES cuentan interesados por incrementar la participación en el fortalecimiento de la investigación, apoyándose en instituciones públicas y privadas de la región 5.

Existe la predisposición de los directivos de las cuatro IES y los GAD cantonales y provinciales involucrados en el estudio por la creación del CRIEC (Centro Regional de Investigación Económica y Comercial), para que se conviertan en la principal fuente de información. Los cuatro IES involucradas en el proyecto podrán adaptar a sus normas y políticas institucionales la propuesta organizacional en el presente informe para el funcionamiento del CRIEC.

En cumplimiento de su misión se ha definido la estructura organizacional en base a los requerimientos y con un representante por cada IES relacionada al Centro, el diagrama y las líneas jerárquicas de la Estructura Organizacional. A continuación, se detallan los cargos en base a la estructura propuesta:

- a. Director, se propone un director que se encargará de administrar el centro y sus recursos.
- b. Coordinadores, se propone la creación de un coordinador por cada IES vinculada al centro y uno para la gestión de las publicaciones.
- c. Editor, propone la revisión de las publicaciones y análisis de aquellas de mayor impacto.
- d. Por otro lado, en la fase de ejecución se necesitará de revisores, docentes de las IES involucradas invitados para que revisen y observen las propuestas de publicaciones y consultores Externos, y expertos no relacionados directamente al centro de investigación y desarrollo.

Funciones del Centro de Investigación y Desarrollo.

- a. Propiciar, promover e incentivar la investigación enfocado en el Desarrollo económico, empresarial, agropecuario, acuicultura, pesca y social de la región 5, siguiendo las recomendaciones éticas en Investigación.
- b. Promover la cultura de investigación en los docentes, alumnos de pre grado, posgrado, egresados e investigadores de IES vinculadas al centro en beneficio y desarrollo de la comunidad y su zona de influencia.
- c. Proponer, integrar y desarrollar líneas prioritarias de investigación en las IES vinculadas al centro basado en los indicadores micro y macro económicos, los objetivos estratégicos de la región y la planificación nacional

- d. Difundir los resultados de las investigaciones realizadas en el Centro a fin de dar a conocer a la comunidad científica.
- e. Proponer la integración y cooperación entre otros Centros de Investigación teniendo en cuenta las líneas de investigación mediante la participación de alumnos, docentes e investigadores y la búsqueda de financiamiento.
- f. Normar la planificación, ejecución, difusión y evaluación de las investigaciones realizadas por el Centro de Investigación y desarrollo.

Funciones del Director

- a. Impulsar la elaboración del Plan Estratégico, Plan Operativo Anual y el Programa de actividades de investigación del Centro para su aprobación.
- b. Dar la conformidad a los protocolos de investigación del Centro para su aprobación.
- c. Velar por el cumplimiento de las normas para la elaboración y aprobación de todos los Proyectos, Investigación y Desarrollo.
- d. Representar al Centro de investigaciones y Desarrollo dentro y fuera de la Organización.
- e. Coordinar con todos los órganos de las IES en todas las actividades que tienen que ver con los proyectos, investigación y/o Desarrollo.
- f. Gestionar el presupuesto de los Proyectos de Investigación, dar el seguimiento, supervisar su ejecución y cumplimiento.
- g. Responder por la marcha administrativa, científica y académica del Centro.
- h. Proponer el nombramiento o contrato del personal profesional y técnico del Centro.
- i. Gestionar la consecución de recursos para el Instituto.
- j. Coordinar con todos los responsables de cada uno de los procesos del centro con la finalidad de generar productos (proyectos, investigaciones, desarrollos) de calidad.
- k. Mantener las relaciones con otros centros de investigación del país o fuera de él.
- l. Realizar control de la publicación periódica de los resultados de los proyectos, investigaciones y desarrollos efectuados por el Centro a su cargo.
- m. Promover y aprobar las líneas de investigación del Centro.
- n. Presentar los informes de su gestión desarrollada trimestralmente.

Funciones de los Coordinadores

- o. Realiza el control mediante el monitoreo, evaluación y regulación, de los procesos de investigación y publicaciones del centro teniendo como referencias los manuales de procedimientos aprobados por las instancias superiores.
- p. Propone a la Dirección del Instituto las normas para la realización de los procesos de realización de las investigaciones del centro de investigación.
- q. Coordina con las diferentes instancias del Centro y Facultades de las IES relacionadas para la ejecución de los procesos de investigación.
- r. Informa trimestral y anualmente sobre el cumplimiento de sus actividades.
- s. Proponer mejoras continuas en la realización de los procesos de investigación desde la elaboración de proyectos hasta la publicación de las investigaciones.
- t. Informa sobre la conformidad técnica de los proyectos e investigaciones que involucren al Centro, a la Dirección del Centro, para su aprobación final.
- u. Realiza el control administrativo de los proyectos presentados al Centro de acuerdo al Manual de funciones y procedimientos del Centro.
- v. Resuelve las dificultades que se presenten en el proceso de aprobación de los proyectos e investigaciones.
- w. Previene los intentos de plagio y/o cualquier problema relacionado a la ética en la elaboración, ejecución y difusión de las investigaciones.
- x. Evalúa y selecciona las mejores tesis y trabajos científicos para su publicación.
- y. Coordina con las diferentes instancias del Sistema de Investigación para la elaboración de formatos que permitan recolectar datos para su monitoreo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arokiasamy, A. R. A., Abdullah, A. G. K., & Shaari, M. Z. A., & Ismail, A. (2016). Liderazgo transformacional de directores de escuela y salud organizacional de maestros de escuela primaria en Malasia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 229, 151-157.
- Arteaga, B. (2018). El rigor de la investigación cualitativa para garantizar su publicación. *Aula Magna 2.0*. <https://cuedespyd.hypotheses.org/5148>
- Ayala, E. (2015). *La investigación científica en las universidades ecuatorianas*. Anales, 3(57), 61-72.

- Delgado Baena, J., & Vela Jiménez, R. (2019). Derechos humanos, desarrollo local y educación en contextos de exclusión social. *Cuadernos del Claeh*, 38(110), 155-178.
- Baronov, D. (2020). *Fundamentos conceptuales de los métodos de investigación social*. Taylor & Francis Group.
- Casas, R. (2020). Políticas públicas de ciencia y tecnología en América Latina. Ante la encrucijada de los cambios políticos. *TEUKEN BIDIKAY. Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 11(16), 21-28.
- Chaves, A. (2018). *La utilización de una metodología mixta en la investigación social*. Universidad Técnica de Machala.
- Creamer, C. (2021). Historia de la industria del Ecuador: 1920-2020. *Boletín Academia Nacional de Historia*, 99(205), 245-283.
- Dutra, T., & Hill, S. (2020). Clinical Teaching Collaborative Program with California School of Podiatric Medicine and the Samuel Merritt University Motion Analysis Research Center. *Clinics in Podiatric Medicine and Surgery*, 37(2), 263-277.
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2020). Ley Orgánica de Educación Superior, Registro Oficial Suplemento 298. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_6011.pdf
- Ecuador. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2020). *Ranking Universidades*. https://servicios.senescyt.gob.ec/imagenes/2018/08/listado-de-instituciones-de-educacion-superior-extranjeras_05-05-2018.pdf
- Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *El Plan Nacional de Desarrollo: La carta de navegación que orientará la gestión del Gobierno*. <https://www.planificacion.gob.ec/el-plan-nacional-de-desarrollo-la-carta-de-navegacion-que-orientara-la-gestion-del-gobierno/>
- Leyva Vázquez, M. Y., Estupiñán Ricardo, J., Coles Gargay, W. S., & Bajaña Bustamante, L. J. (2021). Investigación científica. Pertinencia en la educación superior del siglo XXI. *Revista Conrado*, 17(82), 130-135.
- Loayza, J. A. (2021). *Experiencias en la producción científica de los estudiantes de la carrera de contabilidad y auditoría de diferentes universidades del Ecuador*. (Examen Complejivo). Universidad Técnica de Machala
- Maiguashca, F. (2021). *Cómo entender la economía del Ecuador 1965-2017*. Universidad San Francisco de Quito.
- Oberti, A., & Bacci, C. (2017). Metodología de la investigación. Universidad Nacional de La Plata.
- Rapado, M., Pazos, Á., Fañanás, L., Bernardo, M., Ayuso-Mateos, J. L., Leza, J. C., Berrocoso, E., de Arriba, J., Roldán, L., Sanjuán, J., Pérez, V., Haro, J. M., Palomo, T., Valdizan, E. M., Micó, J. A., Sánchez, M., & Arango, C. (2015). Desarrollo profesional en investigación traslacional en neurociencias y salud mental: Educación y formación dentro del Centro de Investigación Biomédica en Red en Salud Mental. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 8(2), 65-74.
- Richard, E., & Contreras, D. I. (2021). El círculo lógico vivencial de la investigación científica como estrategia de enseñanza y modalidad de aprendizaje de metodología de la investigación. Estudio de caso (Ecuador). *Interconectando Saberes*, 11.
- Shaygan, A., & Daim, T. (2021). Technology management maturity assessment model in healthcare research centers. *Technovation*, 102444.

31

LOS ESQUEMAS LÓGICOS COMO RECURSO DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA. UN PROCEDER METODOLÓGICO PARA LA PREPARACION DEL DOCENTE

THE LOGICAL SCHEMES AS A HISTORY LEARNING RESOURCE. A METHODOLOGICAL PROCEDURE FOR THE PREPARATION OF THE UNIVERSITY TEACHER

Jenny Guevara Manso¹

E-mail: jguevara@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2245-894X>

Bety Díaz Cárdenas¹

E-mail: bdcardenas@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8526-5002>

Gladys Pilar Hernández Morales¹

E-mail: gmorales@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6732-1234>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Guevara Manso, J., Díaz Cárdenas, B., & Hernández Morales, G. P. (2022). Los esquemas lógicos como recurso de aprendizaje de la Historia. Un proceder metodológico para la preparación del docente. *Revista Conrado*, 18(84), 279-287.

RESUMEN

Este artículo presentó una propuesta de procedimientos metodológicos dirigidos al empleo de los esquemas lógicos en la clase de Historia, estos se estructuraron a partir de tres acciones fundamentales como: estudio del programa de Historia de Cuba, selección de contenidos que permiten el empleo de los esquemas lógicos y planificación de las actividades docentes. La relación de lo teórico y lo empírico complementaron la metodología cualitativa empleada, sustentada en el uso de diferentes métodos y técnicas que demostró en la práctica educativa que no se domina o realiza correctamente el empleo con los esquemas lógicos, que no se concibe como un medio de enseñanza, el papel pasivo del estudiante en la clase, la insuficiente preparación de los estudiantes para emplear los mismos, al igual que el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico reflexivo en los estudiantes, en función de que puedan operar con los elementos constitutivos de los esquemas lógicos. La propuesta presento una fundamentación teórica de la problemática tratada; así como una detallada descripción de las acciones que se proponen y un modelo de algoritmo de trabajo para que los docentes empleen los esquemas lógicos como medios de enseñanza en la clase de Historia de Cuba en sus distintas variantes

Palabras claves:

Esquemas lógicos, Medios de enseñanza, Recurso de Aprendizaje

ABSTRACT

This article presented a proposal of procedures aimed at the use of logical schemes in the Cuban History class, which were structured from three fundamental actions such as: study of the Cuban History program, selection of contents that allow the use of the logical schemes and planning of teaching activities. The relationship between the empirical and the theoretical characterized the qualitative methodology used, based on the use of different methods and techniques that demonstrated in educational practice that the use with logical schemes is not mastered or carried out correctly, that it is not conceived as a means of teaching, the passive role of the student in the class, the insufficient preparation of the students to use them, as well as the development of reflexive logical thinking skills in the students, depending on whether they can operate with the constitutive elements of the logical schemas. The proposal presented a theoretical foundation of the problem dealt with; as well as a detailed description of the proposed actions. In addition to a working algorithm model for teachers to use logical schemes as teaching aids in the Cuban History class in its different variants.

Keywords:

Logical schemes, teaching aids, recourse learning.

INTRODUCCIÓN

La Historia de Cuba es un eslabón esencial en el proceso de formación del profesional de las carreras pedagógicas por lo que aporta a la memoria histórica, a los valores y a su cultura. La Historia en su desarrollo temporal y espacial le facilita la integración de saberes con un enfoque interdisciplinario y los prepara como activo participante y transformador de la sociedad en que vive.

Adquiere además especial significación por su propia esencia en la que historia, cultura e identidad nacional están íntimamente relacionadas en un proceso continuo e inacabado que conforman la independencia nacional, la justicia social y la dignidad humana.

Uno de los puntos de partida está en lograr que la clase de Historia de Cuba aborde la estructura interna de los procesos objeto de estudio, porque en ellos es determinante el dominio de la lógica de cada uno por parte de quien lo explica. Al decir de Prats & Santacana (2001), *“para conocer o comprender un acontecimiento histórico necesitamos recibir información histórica, pero los componentes de esta información no son la finalidad, sino el inicio, ya que la Historia no se reduce a saber los nombres, fechas y acontecimientos. Es necesario una comprensión para poder emitir una explicación sobre el por qué ocurrieron las cosas de una determinada forma en el pasado”*.

Con lo que se llega a un expectante momento; hacer que los medios utilizados contribuyan a mostrar esa estructura. Seguir ascendiendo en la consolidación de una concepción desarrolladora, que rebase la teoría y estremezca los cimientos en la práctica escolar (Reyes & Jevey, 2018).

En el orden de la ciencia histórica el programa de historia de Cuba se adscribe a la tendencia historiográfica de la historia total, integradora, que engloba todos los elementos de la vida del pueblo cubano y su historia social por lo que pretende enseñar los procesos históricos en su integralidad, abordar los elementos económicos, políticos y sociales y culturales, trata un acercamiento a las etapas históricas en la mayor dimensión posible para conocer al hombre y la sociedad en que vive, además aporta el conocimiento de la ciencia, sus métodos y procedimientos.

El programa incluye en el sistema de conocimiento la Historia patria desde 1492 hasta la actualidad. Por lo cual tiene en cuenta aspectos esenciales de los diferentes períodos históricos. Desde este punto de vista se concibe el tratamiento del empleo de los esquemas lógicos como medio de enseñanza. En la observación a clases se pudo constatar que, aunque esta arista del proceso está debidamente planteada y fundamentada teóricamente, en la

práctica educativa no se domina o realiza correctamente el empleo de los esquemas lógicos como recurso de aprendizaje. Por otro lado, se aprecia que no se concibe como un medio de enseñanza, además de un papel pasivo del estudiante en la clase pues generalmente tratan de memorizar reproductivamente todo lo que estudian. Por lo antes expuesto, es posible considerar insuficiente la preparación de los estudiantes para emplear los mismos, al igual que el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico reflexivo en los estudiantes, como: generalización, abstracción, comparación en función de que puedan operar con los elementos constitutivos de los esquemas lógicos (Baro & Serrano, 2015).

Lo analizado hasta aquí se evidencia en las regularidades observadas en la práctica educativa, puesto que los esquemas lógicos no se conciben como medios de enseñanza, persisten las deficiencias en la adecuada orientación de las actividades para emplear los esquemas lógicos en la clase de historia por el profesor y deficiente desarrollo en los estudiantes de un pensamiento lógico, reflexivo e independiente.

Lo cual evidencia *“la necesidad de desarrollar un PEA de la Historia de Cuba sistémico, integral y contextualizado que permita, desde la formación inicial, aprender a aprender la Historia con el empleo de nuevos ambientes de aprendizajes”* (Bravo & Fabé, 2018)

Son limitadas las bibliografías que abordan el trabajo con los esquemas lógicos como medio de enseñanza fundamental para la enseñanza de la Historia; aun cuando la práctica ha demostrado que posibilita a los estudiantes apreciar los conocimientos con carácter integrador, a relacionar las ideas, explicando lo que estudia con una estructura lógica. *“Todo ello evidencia la necesidad de garantizar profesionales de alta calidad, cuyos modos de actuación respondan a las características y desarrollo de la sociedad en que se desempeñaran sus funciones como ciudadanos responsables de transformaciones sociales cualitativamente superiores”*. (Montes de Oca & Ramírez, 2011)

En este sentido, varios autores han abordado el tema, entre ellos significan las posiciones teóricas y metodológicas de Klingberg (1985); González (1986); Labarrere & Valdivia (1988); Leal García (2002); Díaz (2002). Los cuales acentúan su importancia como medio de enseñanza, su definición y las habilidades para el trabajo con los mismos.

En la provincia de Cienfuegos se localizó un acercamiento al trabajo con los medios y la metodología de su empleo en las clases de la asignatura Historia de Cuba, entre ellos se destacan: Canosa (2000); Plasencia (2008);

Piloto (2008); Pulido & Benítez (2008); Casares (2010). Como se puede apreciar se han realizado investigaciones que abordan esta situación en distintos niveles de enseñanza todo lo cual constituye un referente cercano en torno al presente tema de investigación. Sin embargo, con la revisión bibliográfica y en los aportes de las investigaciones se corroboró el insuficiente trabajo realizado aún para operar con esquemas lógicos desde la clase de Historia y en particular en la Educación Superior, como medio para contribuir al desarrollo de habilidades profesionales e intelectuales en los futuros profesores de Marxismo-Leninismo e Historia.

Para asumir esos retos con una actitud transformadora se necesitan conocimientos tanto históricos como de los medios de enseñanza, recursos de aprendizaje y dentro de estos los esquemas lógicos para aplicarlos al discurso histórico, sin hiperbolizar, ni absolutizarlo sino plantearlos con un uso racional. Puesto que los recursos de aprendizaje son importantes componentes del proceso docente educativo que favorecen la concepción científica del mundo y la asimilación de conocimientos (González & Cardentey, 2018). Se presenta un procedimiento metodológico dirigido a la preparación del docente en el empleo de los esquemas lógicos como recurso de aprendizaje en la clase de Historia de Cuba.

MATERIALES Y MÉTODOS

La relación de lo teórico y lo empírico caracterizó la metodología cualitativa empleada, sustentada en el uso de métodos y técnicas como: histórico-lógico para el análisis de los antecedentes sobre el uso de los esquemas lógicos por diferentes autores, análisis-síntesis para hacer un análisis profundo del tema de los medios de enseñanza; deducción-inducción para realizar un algoritmo al trabajar con los esquemas lógicos encontrando las facilidades que propiciaron en la síntesis del conocimiento histórico entre los diferentes hechos así como arribar a conclusiones, la modelación para obtener información sobre las características de los estudiantes y diseñar actividades, entrevistas permitió obtener como parte del diagnóstico el conocimiento que poseen los estudiantes en formación en cuanto a la asignatura de Historia y su como medios de enseñanza; la prueba pedagógica permitió constatar la utilización de los esquemas lógicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Historia antes y fundamentos teóricos acerca del tratamiento de los medios de enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, el análisis de documentos permitió conocer las indicaciones dadas en documentos oficiales sobre el uso de los esquemas lógicos en las clases de Historia y su aplicación en la práctica pedagógica;

observación permitió conocer. Además de constatar el desenvolvimiento de los estudiantes al enfrentar esta tarea, así como determinar las necesidades y regularidades en el impacto de la aplicación de la propuesta.

Se aplicaron métodos del nivel matemático cálculo porcentual para cuantificar y procesar los datos y hacer un análisis comparativo mediante el análisis cuantitativo de los resultados.

La elaboración y utilización de un medio para la enseñanza y el aprendizaje no puede realizarse al margen de la teoría y práctica de los medios de enseñanza. El medio es un componente estructural importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de la tríada forma-método-medio. Junto con el método y la forma este permite estructurar el proceso de forma tal que se logren los objetivos previstos. El profesor Horacio Díaz Pendás (2002), los define como: *“aquellas fuentes del conocimiento histórico que constituyen soporte material de los métodos de enseñanza”*.

También, Díaz (2002); Costa, et al. (2013), plantean que los medios de enseñanzas son aquellos elementos materiales cuya función escrita en facilitar la comunicación que se establece entre educadores y educando.

Por tanto, es apreciable, en la definición referida de soporte material del método, la comprensión de que ningún medio de enseñanza se utiliza al margen de una metodología para su uso, la cual se inserta en determinada estrategia de aprendizaje y educación. La cultura histórica que aspiramos a forjar en la escuela será más amplia y sólida en tanto sea más resultado del esfuerzo personal del alumno. Ello, desde luego, no es un proceso espontáneo, entraña, por el contrario, dirección pedagógica. Es decir, una metodología de la dirección del aprendizaje y su soporte material (los medios de enseñanza) que estimulen precisamente ese esfuerzo personal del alumno no sólo a través de los libros de textos, sino trabajando con selecciones de documentos, cuadros sinópticos, esquemas lógicos y otros que apoyen los programas. Se mantiene, a su vez, el criterio de priorizar el uso de los medios de enseñanza que han de expresarse fundamentalmente en la renovación de prácticas pedagógicas que implican reformular el papel del profesor y desarrollar modelos de aprendizaje distinto a los tradicionales, considerando que renueva el concepto del profesor como fuente principal del conocimiento (Arias, et al., 2020).

Los recursos de aprendizaje son herramientas de apoyo, ayudas, estrategias, vías acciones didácticas para que se efectúe el proceso de enseñanza aprendizaje que sirven como aspectos motivacionales en los procesos de atención para el manejo eficiente de la información. Estos

recursos sirven como eje fundamental dentro del proceso de transmisión de conocimiento entre el alumno y el profesor porque generan necesidad de participación. Su modo de representación a la hora de emitir la información es fundamental para su asimilación por el receptor, pues su correcta utilización va a condicionar la eficacia de su proceso formativo (González, 2015).

El esquema lógico se consideró un recurso de aprendizaje a partir de que apoya el estudio individual del estudiante con la utilización de los libros, documentos y otras fuentes de conocimiento que les permite profundizar en la información y reelaborar el conocimiento.

El esquema lógico como recurso didáctico de la historia debe expresar lo más exactamente posible la idea principal y que se entrelace con otras ideas colaterales. Cuando la explicación del profesor se apoya en esquemas, ante los ojos de los alumnos aparece una cierta estructura, la relación entre elementos expresada en signos convencionales, figuras geométricas, palabras claves, flechas que indican relaciones y contradicciones, que apoyan la palabra del profesor, cuando este utiliza adecuadamente la pizarra u otros medios de enseñanza, puede concretarse el esquema en cuestión. Si el esquema se realiza a medida que el maestro o profesor explica, los estudiantes pueden trabajar junto con sus maestros. Así por ejemplo la modulación y las inflexiones de la voz del profesor, así como la inclusión de preguntas oportunas, constituyen recursos para que los escolares puedan pensar al mismo tiempo que su maestro. Es muy importante que los alumnos, vean surgir la representación gráfica de la estructura lógica a medida que se explica.

Las autoras, a partir de las definiciones y los puntos de encuentro anteriormente abordado coincidieron con los criterios del profesor Díaz (2002), que definió los esquemas lógicos para el fin propuesto como: las formas de representar las estructuras externas e internas de hechos, procesos o fenómenos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales que pueden ser estáticos o dinámicos. Con el fin de llevar al alumno los elementos esenciales de un contenido específico, es decir que el estudiante se apropie del conocimiento de forma asequible, concatenada, lógica y coherente para que aprenda a no memorizar elementos aislados y que se acostumbre sino a relacionar todo lo que estudia, que en el caso de la enseñanza de la Historia prefiere la denominación esquemas o mapas cognitivos, a la de mapas conceptuales, por el hecho de que en la asignatura Historia no todas las relaciones que se representan en forma gráfica son conceptos, sino que pueden aparecer además, personajes y fechas la que abarca no solo conceptos sino también otros elementos que forman parte del conocimiento histórico.

La elaboración de esquemas lógicos para utilizar en la clase requiere de estudio y dedicación pues se trata, en buena medida, de modelar un proceso o hecho. Un esquema correctamente confeccionado posibilita que los estudiantes aprendan a sintetizar, a dominar la esencia y a pensar, lo cual exige una autopreparación rigurosa. La correcta utilización de estos medios gráficos constituye una vía más para contribuir a entrenar a los estudiantes en el ejercicio del pensar. Estos deben por tanto objetivar al estudiante los elementos esenciales de un contenido específico, es decir, propiciar su asequibilidad de manera científica. Estos ayudan a que el estudiante aprenda a no memorizar elementos aislados y a que se acostumbre a relacionar, a establecer una estructura lógica para explicar lo que estudia (Díaz 2002).

No se trata que los estudiantes reproduzcan lo explicado por el profesor, sino que comiencen a apropiarse de un modelo de exposición que le permita asumir una estrategia de aprendizaje. Una posición errónea, desde el punto de vista pedagógico, sería concebir que el estudiante se apropiara de un método de trabajo sin el consecuente proceso de modelación y entrenamiento.

Se considera por las autoras, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de Historia de Cuba es factible aprovechar como soporte, para la asimilación de conocimientos en los estudiantes, los esquemas lógicos dinámicos porque este posibilita al estudiante a no memorizar elementos aislados, se acostumbre a relacionar y establecer una estructura lógica para explicar lo que estudian.

Para presentar el esquema a los alumnos significa la variante propuesta por el profesor Díaz (2002). A continuación, presentamos alguna de ellas:

- Los alumnos atienden a su profesor y escriben en sus libretas.
- El uso de la tecnología para mostrar los esquemas lógicos previa elaboración del docente y su intención con el uso del medio.
- El esquema se va trazando en la pizarra a medida que el profesor expone el contenido mediante su relación con el alumno.
- El estudiante elabora el esquema de forma independiente a partir de una guía de estudio previa.

En el análisis de las cuatro variantes expuestas, se pudo confirmar que en la primera variante: El profesor muestra desde un inicio el esquema completamente terminado y lo va explicando mientras señala con un puntero la relación que existe entre sus distintos componentes. En esta

variante los estudiantes, no ven surgir progresivamente el esquema.

Más bien asisten a la reconstrucción oral con apoyo visual de un proceso que tiene representado completamente ante sus ojos, en este caso puede ser más difícil comprender el eslabonamiento o engranaje de las relaciones, así como llevarlos a su cuaderno de apuntes al mismo tiempo que el maestro explique.

En la segunda variante: El profesor va construyendo por partes el esquema con la ayuda de la tecnología. Es decir, a medida que va explicando van surgiendo los eslabones del esquema u otra forma de presentación de acuerdo al objetivo y contenido a abordar. Los estudiantes van siguiendo la metodología elaborada por el profesor, previamente.

El hecho de que los componentes del esquema hayan sido elaborados previamente por el docente limita la participación activa de los estudiantes en la construcción y lógica del esquema, esta variante puede ser una ventaja desde el punto de vista estético, tanto por la calidad del diseño, la novedad de la técnica y su atractivo, como por las ventajas que pudiera aportar los medios tecnológicos para representar el movimiento. Hay que cuidar entonces, en este caso, que los esfuerzos de los estudiantes por escribir con premura lo que aparece en la pantalla, no afecte la comprensión de la lógica del proceso del cual el esquema es su representación gráfica, a la vez que es soporte material (medio de enseñanza) del método utilizado por el profesor.

En la tercera variante: El esquema se va trazando en el pizarrón a medida que el profesor va explicando el contenido histórico. Otra manera de aplicar esta variante es mediante la superposición de elementos, es decir escribiendo a medida que se va explicando. La práctica escolar muestra que esta variante propicia que los escolares participen en el surgimiento y desarrollo del esquema y aprecien mejor el algoritmo en las relaciones que se expresan, con el presupuesto siguiente: la velocidad de la escritura del maestro no aventaja a la de los alumnos en sus cuadernos, lo que ayuda a la elaboración conjunta de las ideas a la vez que reduce el riesgo de que los estudiantes se queden rezagados en las anotaciones que van haciendo, a partir de la preparación previa del estudiante mediante un estudio independiente.

Cuarta variante: el estudiante elabora el esquema de forma independiente a partir de una guía de estudio previa.

RESULTADOS y DISCUSIÓN

Los aspectos metodológicos que se tuvieron en cuenta para el empleo de los esquemas lógicos en las clases de Historia de Cuba

Procedimientos a tener en cuenta

Paso 1 Análisis del programa de Historia de Cuba. Se analizan los objetivos y contenidos generales y específicos del programa, que requieren el empleo de los esquemas lógicos en las clases de Historia de Cuba.

Paso 2 Selección de contenidos que permiten el empleo de los esquemas lógicos.

Se procede a la selección de los objetivos y contenidos por unidades del programa de Historia de Cuba, que puedan ser trabajados mediante esquemas lógicos.

Se Identifican las relaciones internas que existen entre las técnicas, procedimientos, estructura de hechos, personalidades, procesos y fenómenos históricos que contribuyan a la realización de las acciones y operaciones con esquemas lógicos.

Al desarrollo de habilidades cognitivas, de los procesos lógicos del pensamiento teórico.

Paso 3 Planificación de las actividades docentes.

Para proceder a la elaboración de los esquemas lógicos se debe tener en cuenta

- Definición de las técnicas y procedimientos de la estructura interna del esquema lógico.
- Determinación de las palabras claves sobre la base del dominio de los conocimientos históricos que constituirán cada eslabón del esquema.
- Representación mediante líneas, saetas y figuras geométricas las relaciones que existen entre los eslabones y partes del esquema:

En la utilización de las saetas las mismas tienen el significado siguiente:

Hechos que dan lugar a otros 

Para representar contrarios: 

Para representar interconexiones: 

- Preparación previa de los estudiantes mediante su estudio independiente, donde ellos investigaron, elaboraron fichas, resúmenes del contenido a tratar en clase.
- Aplicación de una serie de preguntas que conlleven al estudiante a desarrollar habilidades, dotándolos de procedimientos y técnicas generales y específicas

para que pueda elevar su desempeño intelectual, logrando favorecer el proceso de búsqueda del conocimiento, la independencia del trabajo, las posibilidades de operar con contenidos abstractos organizándolos, expresándolos con el empleo de los esquemas lógicos.

La propuesta de trabajo con los esquemas lógicos como recurso de aprendizaje da la posibilidad de desarrollar, en los estudiantes habilidades cognitivas y constructivas que permitan a corto, mediano y largo plazo la elaboración de representaciones gráficas de hechos, procesos y fenómenos; de sus elementos de interconexión que simbolizan lo esencial, es decir, desarrollar esquemas lógicos del contenido de la asignatura Historia de Cuba.

Modelaje del procedimiento

Con la variante 3 del empleo de los esquemas lógicos:

Elaboración conjunta del esquema con la revisión de una guía de estudio

El profesor: Concibe la guía para el estudio y formula tareas que estimulen el ejercicio de pensar, teniendo en cuenta: el objetivo, las características de los estudiantes, el diagnóstico y el seguimiento que se le ha dado a la concepción histórica cultural del período.

Tema 1.2: La sociedad colonial del siglo XVI hasta el siglo XVIII. La conformación de la sociedad criolla.

Objetivo: Explicar la conformación de la sociedad criolla durante los siglos XVI al XVIII para comprender el proceso de formación de la nacionalidad y consolidar sentimientos de identidad.

Para ello se planificaron actividades donde sin perder la lógica histórica el estudiante analice:

- El proceso de integración de elementos culturales aborígenes, africanos, y europeos que conforman la sociedad criolla y su interrelación étnica y cultural.
- Política de España hacia la colonia relacionada con el monopolio comercial.
- La evolución colonial de Cuba durante el siglo XVIII.
- la influencia de la Iglesia Católica tanto en lo que se refiere a la educación como a la música.
- El Despotismo Ilustrado: principales medidas y representantes y sus consecuencias para la Isla.
- Las manifestaciones de diferenciación entre criollos y peninsulares que tuvieron lugar en la colonia entre los siglos XVI y XVIII.

Guía de estudio:

1. Estudie el capítulo II del libro Historia de Cuba 1492 – 1898. Formación y Liberación de la Nación, y Los componentes hispánicos en los etnos cubanos de Guancho (1999), y realice las siguientes actividades:
 - a. Fiche los conceptos de nación, identidad, criollo, acriollamiento, integración sociocultural, patria, patria chica, transculturación, deculturación, nacionalidad y nación, cubanidad.
 - b. Ejemplifique la herencia aborígen, africana, española y otras culturas en el proceso de formación de la nacionalidad cubana.
 - c. Explique los procesos de transculturación y deculturación propios de la acción de carácter colonialista a partir del análisis del caso cubano.
2. De las siguientes Políticas llevadas a cabo por la metrópoli entre los siglos XVI al XVIII en la colonia: la política española de protección al comercio: El monopolio comercial, despotismo ilustrado.
 - a. Caracterícelas.
 - b. Explique su impacto sociocultural en la colonia.
3. Sobre el proceso de diferenciación entre criollos y peninsulares entre los siglos XVI al XVIII responda:
 - a. Ejemplos donde que ponen de manifiesto la diferenciación de intereses entre criollos y peninsulares teniendo en cuenta la actitud de los criollos ante la política de protección al comercio, el estanco del tabaco y la toma de la Habana por los ingleses.
 - b. Ejemplos de la presencia del sentimiento criollo en las diferentes expresiones artísticas y literarias de la etapa
 - c. Características de la población de la Isla en estos primeros siglos en cuanto a sus usos y costumbres de las familias criollas.

El estudio independiente estuvo en función de que los estudiantes expliquen el camino hacia la nacionalidad y la nación cubana entre los siglos XVI-XVIII en su integralidad desde toda su arista económica, política, y sociocultural, haciendo énfasis en la formación del pueblo cubano y su sentimiento nacional en los diferentes momentos de su evolución histórica. En la etapa colonial comenzó el proceso de integración de elementos culturales aborígenes, africanos, y europeos que conforman la sociedad criolla. En esa interrelación étnica y cultural se fueron forjando las características esenciales del criollo, primero, del cubano después y la identidad que tenemos hoy. Se elaborará un esquema lógico en la pizarra con las respuestas de los estudiantes (Figura 1).

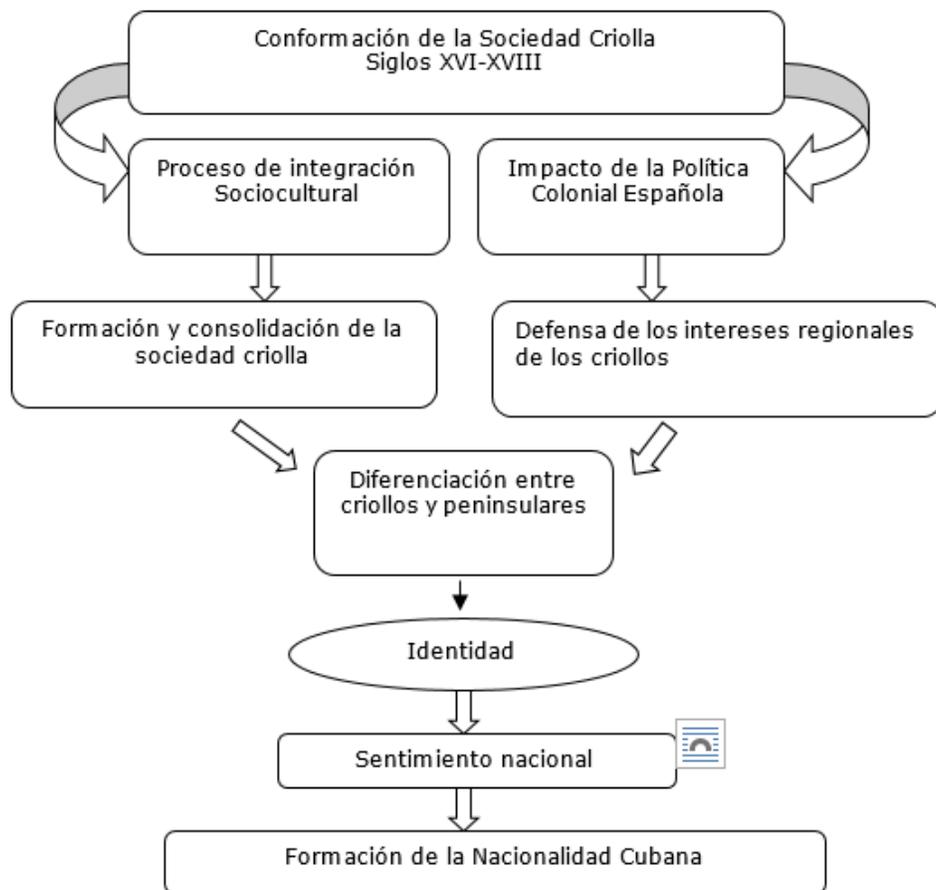


Figura 1. Esquema lógico de la formación de la nacionalidad.

Modelaje del procedimiento

Con la variante 4 del empleo de los esquemas lógicos: El estudiante elabora el esquema de forma independiente a partir de una guía de estudio

El profesor: Concibe la guía para el estudio independiente de forma tal que el estudiante pueda elaborar el esquema de forma independiente y formula tareas que estimulen el ejercicio de pensar, teniendo en cuenta: el objetivo, las características de los estudiantes, el diagnóstico y el seguimiento que se le ha dado a la concepción histórica cultural del período.

Temática: 1.3 Transformaciones económicas y sociales en la Isla durante la primera mitad del siglo XIX.

Objetivo: Explicar las transformaciones económicas y sociales en la Isla durante la primera mitad del siglo XIX para comprender el proceso de desarrollo de la nacionalidad y consolidar sentimientos de identidad.

Guía de estudio

Estudie el capítulo III del libro Historia de Cuba 1492 – 1898. Formación y Liberación de la nación y realice las siguientes actividades para elaborar un esquema lógico:

1. Sobre las transformaciones económicas de la Isla durante la primera mitad del siglo XIX responda:
 - a. Resuma los Acontecimientos Internacionales que ocurren e influyen en Cuba en este periodo.
 - b. Define el Concepto de Plantación, sus características y repercusión en la economía y en el proceso de integración sociocultural.
2. Sobre las transformaciones sociales de la Isla durante la primera mitad del siglo XIX, realice las siguientes actividades:

- a. Explique los cambios desarrollados en:
- Estructura socio clasista
 - Demografía
 - Costumbres
 - Tendencias ideológicas
 - Cultura
 - Educación
 - Ciencia
- b. Explique la significación de estos cambios para la formación de la nacionalidad cubana.
3. Resume las características principales de la tendencia reformista, independentista y anexionista, así como el abolicionismo como expresión social, teniendo en cuenta: principales figuras y las ideas que defendían.
- a. Ejemplifique los aportes de las diferentes tendencias ideológicas al proceso de formación de la nacionalidad.
4. Explique la relación entre las transformaciones económicas y los cambios en la sociedad colonial durante el siglo XIX a través del esquema lógico elaborado.

CONCLUSIONES

La propuesta de trabajo para emplear los esquemas lógicos como medio de enseñanza exigió tener en cuenta: confrontar otros estudios, una adecuada preparación en el contenido histórico, qué contenidos pueden ser llevados al esquema (selección de los objetivos, contenidos y del programa oficial) y la metodología de trabajo con los mismos.

Los esquemas lógicos como recursos de aprendizaje permitieron el desarrollo y logro de los objetivos y contenidos, facilitando el desarrollo pleno de todas las actividades de enseñanza –aprendizajes planificados previamente por el docente.

La propuesta que se puso a consideración del colectivo de disciplina de Historia de Cuba permitió el trabajo metodológico y la transformación del docente en la dirección del aprendizaje desarrollador al contar con un criterio didáctico para el tratamiento de los esquemas lógicos como medio de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Verdecia, L., González Noguera, R., Valdés Pérez, L., Valdés Pérez, L., Benítez Méndez, O., & Valdés Corso, M. (2020). Metodología para la utilización de recursos educativos abiertos en la disciplina Historia de Cuba. *Serie Científica De La Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(8), 70-81.
- Baro, U., & Serrano, V. (2015). *Algunas consideraciones sobre el uso de los esquemas lógicos en la enseñanza de la Historia de Cuba*. *EduSol*, 11(35), 101-108.
- Bravo Abreus, R., & Fabé González, I. (2018). El proceso de enseñanza aprendizaje de Historia de Cuba con el empeo e un aula virtual. *Mendive. Revista de Educación*, 16(3), 455-469.
- Canosa, L. (2000). Propuesta didáctica metodologica para el trabajo con textos martianos: material de apoyo a la docencia. (Tesis de Maestría). Instituto Superior Pedagógico. "Conrado Benítez García".
- Casares, A. (2010). Propuesta de actividades para la operacionalización con esquemas lógicos en las clases de Historia Contemporáneas del 10mo Grado en el IPVCP: Julio Antonio Mella. (Tesis de Maestría). Instituto Superior Pedagógico. "Conrado Benitez García".
- Costa, J., Valdez, M., & Ruiz, R. (2013). El papel de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Educación Física. *EFDeportes*, 18(181),
- Díaz, H. (2002). *Una vez más sobre la enseñanza de la Historia*. En, H. Díaz, *Selección de Lecturas de Historia*. Pueblo y Educación.
- González, I. (2015). El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. *Cuderno*, 109(11), 15-18.
- González, R., & Cardentey, J. (2018). Los recursos del aprendizaje: una necesaria aproximación a su uso en la formación médica. *Edumecentro*, 10(2).
- González, V. (1986). *Diccionario Cubano de Medios de Enseñanza y términos a fines*. Pueblo y Educación.
- Guanche, J. (1999). *España en la savia de Cuba. Los componentes hispánicos en los etnos cubanos*. Ciencias Sociales.

- Klingberg, L. (1985). *Introducción a la Didáctica General*. Pueblo y Educación.
- Labarrere, L., & Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Montes de Oca, N., & Machado Ramírez, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza–aprendizaje en la Educación Superior. *Rev Hum Med.*, **11(3)**, 475-488.
- Piloto, M. C. (2008). *Alternativa pedagógica para emplear la televisión educativa y libro en las clases de Historia en la escuela primaria*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.
- Plasencia, C. (2008). *Propuesta metodológica para trabajar con esquemas lógicos en la clase de Historia de Cuba I de la escuela primaria Frabic Aguilar Noriega*. (Tesis de Mestría). Instituto Superior Pedagógico. “Conrado Benitez Garcia”.
- Prats, J., & Santacana, J. (2001). *Didácticas específicas*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Pulido, M., & Benítez, L. (2008). *Aprender Historia de Cuba a través de esquemas lógicos*. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.
- Reyes González, J., & Jevey Vázquez, Á. (2018). Buenas Prácticas en la Enseñanza y el aprendizaje de la Historia desde el proyecto de investigación. *Opuntia Brava*, **6(3)**, 70-80.
- Vargas, G. (2017). Recursos Educativos Didácticos en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Cuad. Hosp. Clín.*, **58(1)**, 48-55.

32

APRENDIZAJE BASADO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO-REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN POLICIAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

LEARNING BASED ON PROBLEM SOLVING FOR CRITICAL-REFLEXIVE THINKING IN POLICE TRAINING: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

Betty Leonor Guarnizo Miranda¹

E-mail: bguarnizom@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0876-0579>

¹ Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Guarnizo Miranda, B. L. (2022). Aprendizaje basado en Resolución de Problemas para el pensamiento crítico-reflexivo en la formación policial: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 18(84), 288-291.

RESUMEN

El objetivo general consiste en fundamentar la metodología del aprendizaje basado en resolución de problemas en la mejora del pensamiento crítico-reflexivo en la formación policial desde una revisión bibliográfica. Las debilidades del pensamiento crítico reflexivo encontradas desde una visión de debilidades se percibe en la pasividad, poco compromiso, falta de criticidad y reflexión sobre los procesos de aprendizaje, falta de una toma de decisión y adoptar posición y proponer alternativas para la solución de la problemática encontrada. Ante las dificultades localizadas es posible brindar una secuencia de procesos sobre el aprendizaje basado en resolución de problemas que consiste en clarificación de los términos, la definición del problema, la lluvia de ideas para el análisis del problema, la clarificación de los aportes para el análisis, la definición de las metas de aprendizaje, ejecutar un estudio independiente y aporte de hallazgos y obtención de conclusiones que en su conjunto mejora el pensamiento crítico-reflexivo. Al final de cuentas, el aprendizaje basado en resolución de problemas es una estrategia metodológica que sigue procesos de aprendizaje situado donde el estudiante tiene la posibilidad de mejorar la problemática de su entorno mejorando las capacidades del pensamiento crítico y reflexivo desde una revisión bibliográfica.

Palabras clave:

Aprendizaje, resolución de problemas, metodología, pensamiento crítico y reflexivo.

ABSTRACT

The general objective is to base the learning methodology based on problem solving in the improvement of critical-reflective thinking in police training from a bibliographic review. The weaknesses of reflective critical thinking found from a vision of weaknesses are perceived in passivity, little commitment, lack of criticality and reflection on the learning processes, lack of decision-making and adopt a position and propose alternatives for the solution of the problem found. Faced with localized difficulties, it is possible to provide a sequence of processes on problem-based learning that consists of clarifying the terms, defining the problem, brainstorming for the analysis of the problem, clarifying the contributions for the analysis., the definition of learning goals, carry out an independent study and contribution of findings and obtaining conclusions that together improve critical-reflective thinking. At the end of the day, problem-solving-based learning is a methodological strategy that follows learning processes located where the student has the possibility of improving the problems of their environment by improving critical and reflective thinking skills from a bibliographic review.

Keywords:

Learning, problem solving, methodology, critical and reflective thinking.

INTRODUCCIÓN

Pensar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje se ha convertido hoy en día en dos habilidades de corte superior que los estudiantes deben ejecutar de manera consciente para alcanzar el éxito en la vida académica, profesional, familiar y social (Peeters & Boddu, 2016). Sin embargo, en las instituciones educativas poco o nada se desarrollan estas habilidades debido a dificultades de índole de contexto, desconocimiento, falta de estrategias o bien no lo abordan tan sólo por desarrollar cuestiones fáciles de orientación de los procesos de aprendizaje (Mesones, 2016).

Las debilidades que se observan corresponden más a la práctica antes que a la teoría. En teoría se presenta muy bien pues aparecen en los textos funcionales (currículos) con toda su implementación; sin embargo, es en la práctica donde las debilidades de evidencian de diferentes modos que obedece a diferentes factores de índole organizacional, estructural, de planificación, incluso de ejecución (Jacobs, 2016); y es más esta problemática tiene sus causas inmediatas en la formación inicial docente.

El docente es el encargado de fomentar el espíritu crítico reflexivo, sin embargo, sólo se encarga de transmitir y repetir conocimientos antes que construir y fomentar estas habilidades de orden superior (Goulet, et al., 2016). Por ello se observa estudiantes con debilidades para tomar decisiones, aplicar conocimientos, comprender aquello que es importante deslindándolo de aquello que no lo es, tomar una posición frente a un problema, saber aportar sobre una problemática inmediata, en fin; son debilidades que los estudiantes evidencian producto de una falta de apropiación y toma de consciencia de los aprendizajes que reciben. Y es más tienen dificultades para brindar soluciones a la problemática que observan en su entorno (Jackson, 2016).

A nivel nacional, Franco, et al. (2018), indican que existe necesidad de insertar en los procesos de enseñanza-aprendizaje modalidades de razonamiento de manera sistémica debido a la falta de criticidad y reflexión sobre los procesos que desarrollan los estudiantes. Por ello se debe implementar estrategias o procesos coherentes para el desarrollo de la criticidad y reflexión. En este contexto afirma que el docente debe ser guía o tutor, que incentive que el estudiante debe tener control de los procesos que desarrolla.

A partir del análisis de la problemática se enuncia el problema del siguiente modo: ¿Cuál es la fundamentación teórica del aprendizaje basado en resolución de

problemas para mejorar el pensamiento crítico-reflexivo en la formación policial desde una revisión bibliográfica?

La investigación es importante porque se busca analizar los procesos del aprendizaje basado en problemas para brindar una propuesta coherente que se oriente a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo del grupo seleccionado. Las capacidades superiores de criticidad y reflexividad de los procesos son macrocompetencias de orden superior que los estudiantes deben desarrollar teniendo en cuenta procesos adecuados partiendo de problemas de su entorno e incluyéndose con espíritu comprometido y activo de los procesos que se desarrollan. Asimismo, los procesos analizados corresponden a la clarificación de los términos, la definición del problema, la lluvia de ideas para el análisis del problema, la clarificación de los aportes para el análisis, la definición de las metas de aprendizaje, ejecutar un estudio independiente y aporte de hallazgos y obtención de conclusiones.

El objetivo general consiste en fundamentar teóricamente la metodológica de aprendizaje basado en resolución de problemas para mejorar el pensamiento crítico-reflexivo en la formación policial desde una revisión bibliográfica. Los objetivos específicos son: identificar los rasgos que presenta el pensamiento crítico-reflexivo en la formación policial desde una revisión bibliográfica. Brindar una secuencia de procesos sobre el aprendizaje basado en resolución de problemas para mejorar el pensamiento crítico-reflexivo en la formación policial desde una revisión bibliográfica. Reconocer el valor que juega aprendizaje basado en resolución de problemas en la mejora del pensamiento crítico-reflexivo en la formación policial desde una revisión bibliográfica.

METODOLOGÍA

El presente estudio corresponde al tipo de artículo de revisión bibliográfica, la misma que se realizó gracias a las bases de datos bibliográficas indexadas existentes como Ebsco, Scielo, Scopus, etc. que nos permitió buscar información relacionadas a las palabras clave de la investigación como aprendizaje, resolución de problemas, metodología, pensamiento crítico y reflexivo, en español e inglés, después de un análisis minucioso se seleccionaron 43 documentos, los mismos que nos sirvieron para establecer antecedentes de estudio relacionados al tema por un lado y por otro lado nos ayudó a fundamentar teóricamente las variables establecidas en el estudio para dar respuesta al objetivo planteado en la presente investigación, de la misma manera se ha hecho uso del gestor bibliográfica Zotero que apoyo a la organización bibliográfica estableciéndose así una técnica de fichaje de manera digital.

DESARROLLO

En el presente estudio se presentan en primer lugar los antecedentes que implican la importancia del aprendizaje centrado en la solución de dificultades en la mejora del pensamiento crítico para luego explicar las definiciones pertinentes con los enfoques teóricos que fundamentan el estudio.

El pensamiento crítico está constituido por juicios que se basan en criterios de autocorrección que es sensible al contexto. Asimismo, se considera como un mecanismo que facilita la recolección, interpretación, evaluación e identificación de referencias para tomar decisiones (García, et al., 2018).

Un pensamiento crítico reflexivo implica pensar sobre lo que se aprende, cuestionamiento de la manera de pensar, regulación del conocimiento a partir de un control consciente de los procesos, incorporación de la escucha activa de las propuestas de los otros, facilita la aplicación del aprendizaje, permite la comparación de ideas, brinda la oportunidad que el estudiante explique con sus propias palabras lo aprendido, posibilita desarrollar habilidades para continuar aprendiendo en nuevos escenarios y contextos (Olguin & Tavernin, 2018).

Por otro lado, Franco, et al. (2018), plantean que el pensamiento reflexivo es una modalidad que implica las acciones de establecer y entender un conjunto de ideas de manera sistémica partiendo de los procesos que desarrollan los estudiantes en función de sus habilidades de indagación, análisis y reflexión definiendo y llegando a conceptos valederos de la información proporcionada. A partir de esto se puede inferir que los estudiantes tienen las motivaciones para pensar su práctica escolar teniendo en cuenta determinadas posturas objetivas que le permitan brindar aportes para la resolución de dificultades, tomar decisiones acertadas y propuestas de iniciativas como soluciones asertivas.

Según Acuña (2017), los elementos metodológicos y pedagógicos para llevar a cabo el pensamiento crítico reflexivo corresponden a cuatro dimensiones: Primero se debe tener en cuenta los rasgos esenciales del pensamiento crítico partiendo del esfuerzo cognitivo para que se instale una predisposición hacia el pensar general con un esfuerzo mayor. Segundo se debe tener consideración a las habilidades de razonamiento que facilita la actuación con significados de manera precisa y lógica, simultánea, analógica y secuencia. Tercero fortalecer la sensibilidad para que se reconozca donde se puede utilizar el pensamiento crítico y metacognitivo.

El aprendizaje basado en problemas es una metodología que se centra en el alumno y se planea bajo escenarios de aprendizaje en problemas disfrazados o reales para que a partir de él se genera aprendizajes significativos y conscientes (Olmedo, et al., 2016). Con esta metodología se acerca a los estudiantes a los problemas que existen en la cotidianidad.

A partir de lo explicado el aprendizaje centrado en dificultades se conceptúa como plan de acción de aprendizaje que facilita que se adquiera conocimientos y se desarrollen competencias, valores y actitudes. En esta estrategia es el estudiante quien se potencia desea conocer más, descubre, se compromete y retroalimenta estimulándose su capacidad de liderazgo de toma de decisiones, comunicación, trabajo en equipo, creatividad, pensamiento crítico (Chrobak, 2017).

Para Díaz & López (2016), las fases del proceso de la metodología del aprendizaje basado en problemas. La clarificación de los términos es una puesta de acuerdo en común con los integrantes del equipo indicando que todos los integrantes comprenden lo mismo en razón de las conceptos e ideas clave.

La definición del problema los estudiantes deben definir el problema que van a analizar como objeto principal. Teniendo en cuenta que el problema inicial pueda ser que cambie en el proceso siendo éste circular y dinámico (Alquichire & Arrieta, 2017).

La lluvia de ideas para el análisis del problema. Se debe partir de la pregunta ¿qué es lo que conocen del problema? Esta pregunta debe ser la apertura para todos. Esto es partir de lo que conocen los estudiantes. Para ello se utiliza la lluvia de ideas.

La clarificación de los aportes para el análisis. Se pone en registro las ideas vertidas del paso anterior. Se puede trabajar mediante jerarquías, importancia, relaciones entre ideas. Se tendrá como resultado una estructura del trabajo que se investiga.

La definición de las metas de aprendizaje. Determinación de objetivos es un momento muy importante en el aprendizaje centrado en dificultades debido que las actividades deben ser orientadas por objetivos. Se redactan en infinitivo y servirá para guiar la investigación (Rodríguez, et al., 2016).

Ejecutar un estudio independiente. Esto es desarrollar la investigación. Los equipos inician la búsqueda de información, indagan y realizan interpretaciones en torno al material recogido. Por ello diseñan un plan de acción teniendo en cuenta las actividades cronogramadas para el trabajo.

Aporte de hallazgos y obtención de conclusiones. En esta parte se presentan y discuten los resultados acordes al formato presentado. Se debe cuidar la forma y contenido. Se debe tener muy presente la presentación, el índice, la paginación, citas, bibliografía, corrección ortográfica.

CONCLUSIONES

La metodología de aprendizaje basado en solución de problemas resulta importante porque se parte de un problema del entorno y avanza hasta llegar a conclusiones valederas que permiten al estudiante desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo.

El pensamiento crítico reflexivo desde una visión de debilidades se percibe pasividad, poco compromiso, falta de criticidad y reflexión sobre los procesos de aprendizaje, falta de una toma de decisión y adoptar posición y proponer alternativas para la solución de la problemática encontrada.

Ante las dificultades localizadas en la revisión bibliográfica es posible brindar una secuencia de procesos sobre el aprendizaje centrado en la solución de dificultades que consiste en clarificación de los términos, la definición del problema, la lluvia de ideas para el análisis del problema, la clarificación de los aportes para el análisis, la definición de las metas de aprendizaje, ejecutar un estudio independiente y aporte de hallazgos y obtención de conclusiones que en su conjunto mejora el pensamiento crítico-reflexivo

El aprendizaje centrado en la solución de dificultades es una estrategia metodológica que sigue procesos de aprendizaje situado donde el estudiante tiene la posibilidad de mejorar la problemática de su entorno mejorando las capacidades del pensamiento crítico y reflexivo desde una revisión bibliográfica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, J. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP. *Gestión, Competitividad e Innovación*, 5(2), 145-162.

Alquichire, S., & Arrieta, J. (2017). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 28 – 52.

Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).

Díaz Camacho, C. R., & López Regalado, O. (2016). Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para el logro de la competencia del proyecto Tuning: desarrollo de un planeamiento estratégico, táctico y operativo en los estudiantes universitarios. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 34.

Franco, J. A., Piedra, K. A., & Cunalema, J. A. (2018). Producción investigativa del pensamiento reflexivo y crítico del profesional de enfermería en el Ecuador. *Revista Publicando*, 5(15), 451-464.

García- Carpintero, E., Siles, J., Martínez, E., Martínez, E., & Manso, C. (2018). Percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través del portafolio de prácticas. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(1).

Goulet, M. H., Larue, C., & Alderson, M. (2016). Reflective Practice: A comparative Dimensional Analysis of the Concept in Nursing and Education Studies. *Nurs Forum*, 51, 139–150.

Jackson, D. (2016). Modelling graduate skill transfer from university to the workplace. *Journal of Education and Work*, 29(2), 199-231.

Jacobs, S. (2016). Reflecting learning, reflective practice. (reflective practice in nursing and/or nursing education). *Nursing*, 46(5), 62-64.

Mesones, G. (2016). Diagnóstico del pensamiento crítico en la enseñanza de la matemática en el contexto de la educación secundaria peruana. Caso de estudio. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña.

Olmedo-Buenrostro, B. A., Banda, H. M. A., Enciso, I. D., Cruz, S. A. M., Freixas, J. L. C., Mora-Brambila, A. B., & Hernández-Torres, E. (2016). Desempeño estudiantil con el aprendizaje basado en problemas: Habilidades y dificultades. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 32(2).

Peeters, M. J., & Boddu, S. H. S. (2016). Assessing development in critical thinking: One institution's experience. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(3), 271-278.

Rodríguez, M. C, Domínguez, L., Pérez, J., & Molina, J. (2016). El aprendizaje basado en problemas en estudiantes de terapia ocupacional. *Serbiluz*, 32(10), 548-568.

33

COMPETENCIA HUMORÍSTICA DOCENTE: DEFINICIÓN, MODELO Y RÚBRICA DE EVALUACIÓN

HUMOROUS TEACHING COMPETENCE: DEFINITION, MODEL AND EVALUATION RUBRIC

Alexander Toribio López¹

E-mail: pcamator@upc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9488-5396>

Angel Deroncele Acosta²

E-mail: aderoncele84@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>

¹ Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Perú.

² Universidad Internacional Iberoamericana. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2022). Competencia Humorística Docente: definición, modelo y rúbrica de evaluación. *Revista Conrado*, 18(84), 292-302.

RESUMEN

El mejoramiento de las competencias en los docentes les faculta proponer soluciones a los diversos problemas que demanda la sociedad. Asimismo, el humor utilizado por el docente en el salón de clases estimula el interés en el estudiante y genera un clima propicio para el aprendizaje. El objetivo del estudio fue analizar teóricamente marcos que definen las competencias del docente universitario, identificar las relaciones existentes entre ellos y revelar cómo el humor se puede instaurar como una competencia del docente. Para ello, se hace uso de una investigación documental hermenéutica considerando esencialmente fundamentos epistemológicos de Perrenoud y Zabalza. Se encuentra que las competencias docentes propuestas por estos autores desarrollan más las competencias profesionales que las competencias emocionales. Frente a ello, se realiza una propuesta original de Competencia Humorística Docente (CHD) basado en el método de construcción teórica que permite presentar un innovador Modelo de Competencia Humorística Docente (MCHD) diseñado para la educación superior universitaria sustentado en cinco dimensiones, así como una rúbrica de evaluación de la Competencia Humorística Docente (CHD). Se espera que estas propuestas sirvan para la reflexión, el análisis y como sustento para futuras investigaciones empíricas.

Palabras clave:

Competencia docente, competencia emocional, competencia humorística docente, competencia profesional, enseñanza superior, evaluación del docente.

ABSTRACT

The improvement of teachers' skills enables them to propose solutions to the various problems demanded by society. Likewise, the humor used by the teacher in the classroom stimulates interest in the student and generates a climate conducive to learning. The objective of the study was to theoretically analyze frameworks that define the competences of the university teacher, identify the existing relationships between them and reveal how humor can be established as a competence of the teacher. To do this, a hermeneutical documentary research is used, essentially considering the epistemological foundations of Perrenoud and Zabalza. It is found that the teaching competencies proposed by these authors develop professional competencies more than emotional competencies. Faced with this, an original proposal of Teaching Humorous Competence (CHD) is made based on the method of theoretical construction that allows presenting an innovative Model of Teaching Humorous Competence (MCHD) designed for university higher education based on five dimensions, as well as a Evaluation rubric for Teaching Humorous Competence (CHD). It is expected that these proposals will serve for reflection, analysis and as support for future empirical research.

Keywords:

Teaching competence, emotional competence, humorous teaching competence, professional competence, higher education, teacher evaluation.

INTRODUCCIÓN

Hasta la década de los noventa, la investigación y el estudio de la educación se centraba principalmente en los procesos propios de la enseñanza. Recién a inicios de los años 2000 la educación basada en competencias empezó a cobrar mayor importancia, como consecuencia de la evolución del conocimiento como agente dinamizador de la economía y de la competitividad de los mercados (Torres et al., 2014). En este sentido, la formación de los docentes, fundamentada en adquirir las competencias profesionales necesarias para desempeñar adecuadamente su labor, se ha transformado en una prioridad estratégica de las políticas educativas (Zabalza, 2012a).

En principio, es pertinente señalar que no existe un acuerdo sobre una definición única para competencias (Esteban & Menjívar, 2012; Perrenoud, 2014), pues este concepto se considera polisémico, complejo y multidimensional. Tan alto es su grado de complejidad *que “el mismo concepto de competencia merecería ser desarrollado ampliamente”* (Perrenoud, 2007, p.10). En esta línea, autores como Ruiz & Aguilar (2017), identificaron hasta 40 definiciones de competencias, en un análisis de contenido dentro del ámbito universitario en las últimas cuatro décadas.

A pesar de su complejidad, se abordarán las definiciones más relevantes de este concepto. Por ejemplo, una competencia simboliza la *“capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”* (Perrenoud, 2007, p. 11). Por lo tanto, la competencia activa recursos específicos del docente, conocimientos, habilidades y actitudes, en una situación única y pertinente, involucrando esquemas de pensamiento complejo para determinar y realizar las acciones que le permitan resolver la situación que enfrenta (Perrenoud, 2007).

Mientras que, para Zabalza (2017), la competencia es *“un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”* (p. 62). Para Pimienta (2012), el concepto de competencia es simplemente estar calificado para realizar una actividad específica. De igual forma, para Torres, et al. (2014), una competencia contempla un grupo de aptitudes que se despliegan en procedimientos *“para que las personas sean competentes en múltiples aspectos (sociales, cognitivos, culturales, afectivos, laborales, productivos), mismos que se construyen y desarrollan a partir de las motivaciones internas de cada quien”* (p. 134). Por consiguiente, las competencias usualmente están relacionadas a la acción, la práctica y el saber actuar (Ruiz & Aguilar, 2017).

Respecto a su composición, según Zabalza & Lodeiro (2019), las competencias están compuestas de tres

elementos básicos: conocimiento, habilidades y actitudes, aunque el peso de cada elemento puede variar de acuerdo al tipo de competencia. Mientras que para Pimienta (2012), el constructo de competencia adquiere forma en la convergencia de tres dimensiones: i) el saber conocer, entendido como el conjunto de conocimientos factuales y declarativos en la forma de conceptos, hechos, teorías y principios; ii) el saber hacer, referido a las habilidades de pensamiento y destrezas y; finalmente iii) el saber ser, que es la predisposición y conducta persistente, reflejada en las normas, valores y actitudes.

Por otra parte, Esteban & Menjívar (2012), identifican tres enfoques para los conceptos de competencia: i) enfoque utilitarista, relacionado al dominio de las destrezas; ii) enfoque racionalista, focalizado en consolidar lo aprendido; y iii) enfoque funcionalista, cuyo eje clave es emplear lo aprendido. Así también, Zabalza (2012b), refiere que son tres los discursos que se han sobrepuesto alrededor del debate de las competencias: a) discurso conceptual, referido a la clarificación de su sentido, significado y contribución a la formación, b) discurso técnico, de carácter más operativo, para incluir las competencias en el diseño curricular y, c) discurso cultural, siendo el marco actitudinal y cognitivo, sobre una actitud positiva que abrace el cambio en el quehacer del docente.

Sobre la importancia de las competencias, éstas emergen de la necesidad de brindar soluciones a los problemas que la sociedad demanda, en un contexto particular de la profesión y como resultado de una formación-reflexión de su práctica docente (Pimienta, 2012). Las competencias no deben ser un fin en sí mismo, por lo tanto, no se espera que los docentes hagan cosas de manera automática, sino se pretende que los docentes se desempeñen adecuadamente resolviendo los problemas que se presenten.

Al respecto, Torres, et al. (2014), señalan que las competencias docentes permiten: a) perfeccionar conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan que el docente pueda desempeñarse adecuadamente en distintos entornos de la sociedad, b) formar ciudadanos aptos para integrarse a la vida social, c) mejorar la calidad educativa mediante la evolución de valores y actitudes y, d) responder a la demanda del proceso productivo, a las estructuras de las organizaciones laborales y a la actualización continua e innovadora de su profesión. En la docencia universitaria las competencias juegan un papel trascendental al unir el conocimiento especializado y la práctica docente (Zabalza, 2017).

Entonces, el concepto de competencia se caracteriza por ser *“un constructo complejo, dinámico, multifacético,*

multivariado, multidimensional, relacionado con una situación multidisciplinaria y un contexto específico” (Esteban & Menjívar, 2012, p. 25)

La importancia y complejidad de las competencias docentes las ha llevado a ser un campo estudiado y de interés en el ámbito académico y científico. Sin embargo, el apogeo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), acelerados por la pandemia del COVID-19, ha centrado la atención y el interés de los investigadores a profundizar en una competencia en específico: la competencia digital docente. Este mayor interés científico ha extendido la literatura científica disponible, permitiendo a los investigadores realizar múltiples revisiones sistemáticas de literatura sobre este tópico (Spante, et al., 2018; Sánchez-Caballé, et al., 2020; Zhao, et al., 2021) o a realizar validaciones de instrumentos para intentar medirla (Tourón, et al., 2018).

El mayor interés por la competencia digital docente ha ocasionado un rezago investigativo de las competencias emocionales, que se deben desarrollar a la par de las competencias profesionales para conseguir una formación integral del docente y lograr un adecuado balance entre lo profesional y lo personal, que permitirá al docente realizar su labor más allá del cumplimiento de un currículo (Hernández, 2017).

Una de las competencias emocionales rezagadas es la competencia humorística. Linares-Bernabéu (2017), señala a la competencia humorística, en el proceso de enseñanza del español como segunda lengua (E/L2), como una subcompetencia de la competencia comunicativa, que consiste en que el estudiante pueda conocer elementos lingüísticos específicos y contextualizados, tener la capacidad sociolingüística de reconocimiento de expresiones e intenciones, y la capacidad práctica de usar de manera funcional estos elementos al comunicarse. En otra denominación Jiménez & Palenzuela (2021), consideran la competencia humorística como un *“fenómeno transversal: neurológico, psicológico y lingüístico”* (p. 1). Estos elementos permiten constatar que para lograr la competencia humorística a nivel de aprendizaje relevante se necesitan superar concepciones pedagógicas tradicionales y en su lugar dinamizar innovaciones educativas que permitan su contextualización y desarrollo (Palacios, et al., 2021).

De esta manera, el acercamiento científico hacia la competencia humorística se ha enfocado dentro del ámbito lingüístico y en las destrezas adquiridas por el estudiante, como sujeto de estudio, mas no en las capacidades o habilidades del docente universitario, generando una brecha en el conocimiento. Frente a esto, el objetivo del

estudio será: analizar descriptivamente los grandes marcos que definen las competencias del docente universitario, identificar las relaciones existentes entre ellos y encontrar un lugar en el que pueda emerger el humor como una competencia del docente.

MATERIALES Y MÉTODOS

En este estudio se utilizó una técnica de investigación documental hermenéutica desarrollando procedimientos del método de construcción teórica (Deroncele, 2022) que permitió integrar las teorías sustantivas de competencias docentes descritas por Perrenoud (2007, 2014); y Zabalza (2012ab, 2017) y resignificar la competencia humorística docente.

Para la elección de los documentos, se seleccionó los dos grandes marcos que definen las competencias del docente universitario, específicamente se seleccionaron los textos científicos de competencias de Perrenoud (2007, 2014); y de Zabalza (2012ab, 2017), los mismos que fueron coleccionados, leídos y luego analizados para la obtención de resultados mediante la interpretación hermenéutica.

La hermenéutica intenta comprender las cosas a través del enfrentamiento de diferentes puntos de vista, y luego de ello utilizar el criterio para resolver determinada situación (Mora-Escalante, 2016). Además, *“el arte de la hermenéutica no consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino en captar aquello que en realidad ha querido decir”* (Gadamer, 1998, p.62, como se citó en Mora-Escalante, 2016).

Posterior a la descripción de los marcos de competencias de los autores señalados, se realizó una clasificación en cuatro cuadrantes, utilizando los ejes emocional-profesional y alumno-docente, para identificar los cuadrantes con menor presencia de competencias. Este análisis dio paso a la discusión correspondiente para la propuesta de una Competencia Humorística Docente (CHD), basada en las tres dimensiones que debe tener una competencia según Pimienta (2012), y la posterior propuesta de una rúbrica para su evaluación.

Financiación: Los autores reconocen el financiamiento a la Dirección de Investigación de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas Código: A-187-2021-2 para este estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Uno de los marcos más conocidos a nivel internacional es el de las diez competencias del docente universitario de Zabalza (2012ab, 2017), y aunque ciertas competencias se solapan entre sí, abarcan un número importante

de dimensiones, lo que lo convierte en un marco sólido de referencia de la calidad docente. Las diez competencias de Zabalza (2012ab, 2017) se sintetizan a continuación:

1. Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, que consiste en la capacidad del docente de tomar decisiones para planificar su asignatura, equilibrando las exigencias de la institución, de la materia y las propias, utilizando diversos procedimientos para lograr transmitir los contenidos, otorgarles propósito y facilitar los aprendizajes. Esta competencia incluye la correcta selección de los recursos disponibles, la evaluación y la articulación entre materias. La planificación se fundamenta principalmente en tres pilares: los conocimientos, la meta a lograr y la estrategia (tareas, proceso y evaluación).
2. Selección y preparación de los contenidos disciplinares, referida a una correcta selección del contenido científico distinguiendo entre lo principal y lo secundario, lo apropiado y lo suficiente. Esta selección se realizará en función de las necesidades formativas del estudiante y de lo que se desea conseguir de él en la asignatura. Además, es clave que la elección de los temas genere una secuencia natural que permita la conexión entre lo que ya se enseñó, lo que se está enseñando y lo que se enseñará en el futuro. Para lograr adecuadamente esta selección, secuenciación, estructuración y presentación, el docente debe ser experto en la asignatura que enseña.
3. Competencia comunicativa, entendida como la habilidad que tiene el docente para explicar adecuadamente su materia, a través de una correcta gestión didáctica de la información y las destrezas que desea traspasar a sus alumnos. Es decir, es la manera en que los docentes codifican y transportan los conocimientos, convirtiendo los contenidos en mensajes educativos. La competencia está compuesta principalmente de cuatro operaciones: la producción comunicativa, el refuerzo de la comprensibilidad, la organización interna de los mensajes y la connotación afectiva de dichos mensajes.
4. Manejo de las nuevas tecnologías, conceptualizada como el manejo adecuado de los medios tecnológicos por parte del docente, y cómo estos medios se integran a su instrucción, la mejoran y la transforman. Las tecnologías de la información (TIC) permiten al docente producir materiales multimedia y digitales para utilizarlos en su labor profesional y facilitan una mayor interacción con el estudiante, mejorando así la calidad de la enseñanza. El rol del docente se centra en ser un orientador del alumno, dentro de un océano de información, convirtiéndolo en un guía del aprendizaje.
5. Diseño de la metodología y organización de actividades, pues el desarrollo adecuado de los espacios de aprendizaje favorece el entendimiento de los conocimientos nuevos. El docente debe ser capaz de diseñar y organizar estos ambientes. Esta competencia incluye la habilidad del docente para elegir y organizar las tareas, como unidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, elegir su variedad y su complejidad cognitiva, buscando que éstas se conviertan en actividades interesantes y pertinentes para sus estudiantes.
6. Comunicación y relación con los alumnos, referida a aquella capacidad que tiene el docente para construir una relación interpersonal con sus alumnos de manera intencional, con el objetivo de influenciar y provocar cambios en sus conocimientos, conductas, sentimientos y comportamientos. En esta competencia el docente tiene la habilidad de hacer frente a importantes retos que pueden afectar en el clima de su clase, tales como: clases con un gran número de alumnos, diversidad del tipo de liderazgo del docente y grados de autonomía permitidos para la innovación.
7. Tutoría, entendida como la capacidad del docente para guiar de cerca y de manera prudente el desarrollo personal y académico del estudiante, reforzando su autoconcepto y su autoestima, extinguiendo la incertidumbre, la soledad y los conflictos internos que se generan en el alumno por su inexperiencia. Para dominar esta competencia es necesario que el docente cuente con cualidades específicas como una buena disposición, credibilidad y paciencia, evolucionando de su función de enseñante, a un rol de acompañamiento, orientación y formación para sus estudiantes.
8. Evaluación, siendo ésta la aptitud del docente de diseñar procesos tales como la recolección de información sobre el aprendizaje logrado, la valoración de la información recopilada y la toma de decisiones basada en los resultados obtenidos. Estas decisiones pueden involucrar una reorientación o reajuste de la enseñanza, o la corrección de las deficiencias identificadas en el proceso formativo del estudiante. Esta competencia repercute fuertemente en la moral y autoestima de los estudiantes, y se ve afectada por la normatividad de la institución y las características del proyecto formativo y de acreditación de la universidad donde se enseña.
9. Reflexión e investigación sobre la enseñanza, en esta competencia el docente tiene que ser hábil en la investigación, como eje crucial de la universidad e impulsor de la calidad educativa. El docente debe ser capaz de reflexionar, investigar y publicar sobre la docencia y sus procesos, y no dejar estos puntos exclusivamente a los psicólogos o pedagogos. Asimismo, el docente debe tener la habilidad para utilizar la investigación para analizar las situaciones asociadas al desarrollo de su proceso de enseñanza,

cuestionando continuamente si los métodos o recursos utilizados son los óptimos para lograr un mejor aprendizaje.

10. Identificación con la institución y trabajo en equipo, considerada una competencia transversal. Consiste en que el docente desarrolle el sentido de pertenencia a una universidad o facultad, con un alto grado de intensidad e implicación y contrarrestando el daño individualismo. De esta forma, el docente debe coordinar y participar activamente en lograr los objetivos y ejecutar el plan formativo de la institución donde labora. Esto facilita la realización de las tareas asignadas y mejora la efectividad de los elementos que integran el equipo. El trabajo en equipo involucra hacer uso de la disposición a colaborar, la disponibilidad, la coordinación, la solidaridad y el apoyo mutuo.

Las diez competencias profesionales del docente universitario de Zabalza (2012ab, 2017) han sido medidas por Esteban & Menjivar (2012), en profesores universitarios y en estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Nacional de Nicaragua-León, la Universidad de Costa Rica, la Universidad de Panamá y la Universidad de El Salvador. Esteban & Menjivar (2012), utilizan un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) con triangulación de datos y de fuentes de información y de métodos. Concluyen que *“los docentes deben mejorar sus habilidades, conocimientos y actitudes en relación con el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación”*. (p. 188)

De igual manera, Zabalza & Lodeiro (2019), recogen las impresiones de experiencias concretas de evaluación de estas diez competencias a una muestra de diez docentes universitarios en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana) a través un enfoque cualitativo, y utilizando entrevistas a profundidad concluyen que los docentes mantienen *“una actitud reflexiva y crítica que les permite identificar los problemas, analizarlos en busca de posibles causas, formular los retos que tienen y proponer posibles cursos de acción para aproximarse, poco a poco, al cumplimiento de sus expectativas”*. (p. 44)

Por otro lado, aunque enfocado a los maestros de primaria y secundaria, pero extrapolable a la educación superior, se encuentra el marco las diez nuevas competencias para enseñar de Perrenoud (2007, 2014), cuyas principales características se describen a continuación:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje, referido al conocimiento que debe tener el docente de los contenidos que desea enseñar, y ser capaz de encontrar los contenidos esenciales y relacionarlos a los objetivos y a las situaciones/actividades de aprendizaje. Esto incluye la capacidad de construir

secuencias didácticas (tareas y proyectos), utilizando las representaciones anteriores de los estudiantes como punto de apoyo, reestructurando su visión del mundo, ayudándoles a superar obstáculos cognitivos y aprender de sus errores, comprometiendo a los estudiantes en proyectos y labores de investigación apasionantes para adquirir conocimientos.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes, es decir, tener la capacidad de anticiparse y controlar la heterogeneidad de sus alumnos. En base a ello, enfrentar las situaciones difíciles de aprendizaje y no dejar al margen a los estudiantes que tienen mayor necesidad de aprender. Esta competencia incluye además la adquisición de un panorama longitudinal de los objetivos de aprendizaje, inventar, elegir y modular las diferentes actividades de enseñanza, observar continuamente, evaluar formativamente a los estudiantes en diversas condiciones de aprendizaje y tomar decisiones en base al progreso de los estudiantes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, donde el docente conozca cómo luchar contra la heterogeneidad en el mismo grupo, a través del uso de una didáctica diferenciada y una estructura por fases de aprendizaje. No todos los estudiantes parten de niveles similares de conocimientos previos, ni tienen los mismos intereses, incluso tienen formas distintas de aprender. Entonces, los docentes pueden crear espacios-tiempos de formación, impulsando una responsabilidad individualizada donde se trabaje bien con aquellos estudiantes que tienen dificultad para aprender y motivar a los que están más avanzados, fomentando además la cooperación activa entre los estudiantes para la enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, de tal forma que el docente pueda generar y mantener el deseo de conocer y favorecer la determinación de aprender en sus estudiantes. Para ello, debe conocer, comprender y dominar los mecanismos didácticos y psicológicos que le ayuden a lograr esta competencia. El docente debe establecer relaciones entre el conocimiento y la práctica, y debe darle significado. Así, el profesor puede ofrecer diversas actividades de formación individuales, que motiven al estudiante a desarrollar su aprendizaje, haciéndose preguntas y ejecutando sus propios proyectos.
5. Trabajar en equipo, entendida como la capacidad que tiene el docente para elaborar un proyecto de equipo donde se puedan discutir ideas y prácticas didácticas, dirigir reuniones con liderazgo, formando parte de un colectivo autorregulado, competitivo y cooperativo. Debe saber trabajar en grupo en el momento oportuno, en función del problema o proyecto común que se pretende resolver, y también debe saber cuándo no hacerlo. Asimismo, debe obtener la habilidad para solucionar las dificultades propias del

trabajo en equipo, como los bloqueos, la resistencia, las crisis, los conflictos y la competencia interna entre sus miembros.

6. Participar en la gestión de la escuela/universidad, referida a que el docente sea capaz de elaborar, negociar y formar un proyecto de la institución donde labora. De tal forma que pueda gestionar los recursos de la escuela/universidad, y así indirectamente contribuir a la creación de espacios y experiencias de formación. Esta competencia involucra integrar y coordinar con distintos componentes de la sociedad: la familia, el barrio, la comunidad y la cultura, mediante la resolución de conflictos, la negociación y la comunicación. Además de ordenar y evolucionar la participación democrática de los alumnos desde una dimensión pedagógica.
7. Informar e implicar a los padres, en la que el docente tiene la habilidad para organizar y dirigir reuniones informativas y de debate con los líderes de familia, implicándolos en la edificación de los conocimientos de sus estudiantes. Esta competencia posiblemente no se aplicaría a la realidad del docente universitario, que enseña a mayores de edad, en teoría independientes y responsables de sí mismos, que no requieren de la implicación de los padres en su enseñanza al nivel universitario, a diferencia de un alumno regular de primaria o secundaria.
8. Utilizar las nuevas tecnologías, de tal forma que el docente pueda usar los diferentes programas, páginas web o aplicaciones para crear y editar documentos y materiales didácticos, explotando al máximo el potencial didáctico de los mismos, orientándolos a sus objetivos de enseñanza. Esta competencia involucra, además, conocer los recursos documentales que están disponibles en los soportes digitales, seleccionar y compartir dichos recursos, poder comunicarse a través de la tecnología, pero también poder trabajar, pensar, elegir y decidir en torno a ella. Es decir, esta competencia se aleja de lo técnico y se acerca más a lo epistemológico, lo didáctico y lo lógico.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, entendida como la capacidad de luchar contra la agresión, los prejuicios y la discriminación social, sexual o étnica que se presente en el aula. Esto será posible a través de una preparación previa de cómo actuar ante estas situaciones y mediante la generación de reglas de vida común y el establecimiento de sanciones (e incentivos) en la institución, que generen comportamientos en ese sentido, construyendo valores, una identidad cívica y moral, donde prime el respeto y la tolerancia a las diferencias, el sentimiento de justicia, la fraternidad y la responsabilidad entre sus estudiantes.

10. Organizar la propia formación continua, descrita como la destreza que debe adquirir el docente que es capaz de crear un programa propio de aprendizaje continuo y llevar un control de las competencias que adquiere, sus niveles y aquellas que le falta aún desarrollar. Asimismo, en esta competencia el docente participa activamente en la formación de competencias de sus colegas dictando talleres, congresos, liderando proyectos o actividades institucionales.

Para entender mejor el alcance de las competencias docentes descritas por Perrenoud (2007, 2014); y Zabalza (2012ab, 2017), y con el fin de encontrar una ubicación apropiada para desarrollar la Competencia Humorística Docente (CHD), se realiza una clasificación de las competencias docentes en cuatro cuadrantes, de acuerdo a su grado de afinidad con dos ejes principales: i) eje emocional-profesional, relacionada a las características intrínsecas de la adquisición de la competencia y si ésta está más cerca del estado emocional o profesional del docente y; ii) eje alumno-docente, en función del grado de involucramiento del actor principal y la orientación de la competencia. El resultado de esta clasificación y la lista de las competencias analizadas se ilustra en la Figura 1.

Diez competencias profesionales del docente universitario de Zabalza (2012ab, 2017)

1. Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Manejo de las nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Diez nuevas competencias para enseñar de Perrenoud (2007, 2014)

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

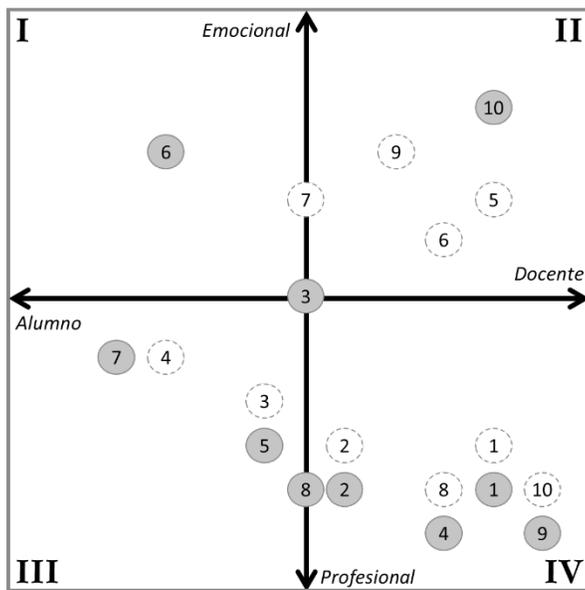


Figura 1. Clasificación de las competencias de Zabalza y Perrenoud según cuadrantes.

Según el análisis de la clasificación de las competencias en los ejes emocional-profesional y alumno-docente se encuentra que las competencias emocionales del docente (cuadrantes I y II) presentan una menor predominancia, con solo seis competencias, frente a las competencias profesionales, con catorce (cuadrantes III y IV). Existe una menor exploración y desarrollo a profundidad en el cuadrante I (emocional-alumno) donde la competencia docente de comunicarse y relacionarse con los

estudiantes planteada por Zabalza (2012ab, 2017) es la única presente.

Además, las competencias de ambos autores no reconocen la necesidad explícita de una competencia humorística del docente. Perrenoud (2007, 2014) menciona de manera muy escueta el uso del humor como un medio para enfrentar las crisis y los conflictos entre los individuos en la competencia docente de trabajar en equipo. Por otra parte, Zabalza (2012ab, 2017) también es sucinto acerca del uso del humor en sus diez competencias profesionales del docente universitario, al circunscribir al buen humor como una cualidad importante para contribuir a lograr la competencia docente de tutoría, al mismo nivel de otras cualidades ideales como la paciencia, la flexibilidad y el espíritu lúdico en el docente. Frente a este vacío epistemológico, se realiza una aportación original y novedosa: la Competencia Humorística Docente (CHD), aun a riesgo de dejar de lado aspectos importantes sin considerar.

Se inicia construyendo la definición de la Competencia Humorística Docente (CHD). Según Pimienta (2012), la estructura de la declaración de una competencia debe contener cuatro elementos distintivos: a) un verbo en presente indicativo que refleje el desempeño, b) un objeto sobre el cual aterrice la acción, c) un propósito, y finalmente, d) una condición de suficiencia. Estos cuatro elementos se visualizan en la Tabla 1.

Tabla 1. Estructura de la declaración de una competencia humorística docente.

Estructura	Texto
Verbo	Utiliza
Objeto	Humor apropiado
Finalidad	Mejorar el aprendizaje de los alumnos
Condición de idoneidad	Aplica pertinentemente los materiales didácticos humorísticos

Fuente: Elaboración propia en base a la estructura de la declaración de una competencia de Pimienta (2012).

Entonces, utilizando estos elementos, la definición de la Competencia Humorística Docente (CHD) se expresaría de esta manera: el docente utiliza el humor apropiado para mejorar el aprendizaje de los alumnos, reconociendo, apreciando, creando y aplicando pertinentemente los diferentes materiales didácticos humorísticos en diversos contextos de enseñanza.

De acuerdo a Pimienta (2012), las competencias emergen de la intersección de tres dimensiones: saber conocer, saber hacer y saber ser. Por lo tanto, estas tres

dimensiones serán el punto de partida para la creación del constructo de una competencia humorística.

El saber conocer, relacionado a los “conocimientos factuales y declarativos” (Pimienta, 2012, p. 5) de una competencia. En la Competencia Humorística Docente (CHD), el profesor debe conocer cuáles son los conceptos esenciales de la risa y del humor, las teorías generales y sustantivas asociadas a estas definiciones, y los principios que hacen que el humor pueda influir en la motivación, la atención y el aprendizaje del estudiante.

Este conocimiento permitirá al docente llevar la teoría a la práctica, con el saber hacer, orientado a las habilidades, destrezas y procedimientos de la competencia. En la Competencia Humorística Docente (CHD), el profesor debe utilizar adecuadamente el humor en la clase, haciendo uso de un humor positivo, comunicándolo adecuadamente, en la circunstancia propicia, dosificándolo entre las horas de clase y gracias a ello aprovechar al máximo sus beneficios.

Finalmente, el uso del humor en las clases por parte del docente debe ser lo más auténtico posible, esto lleva al saber ser, enlazado a las actitudes y valores que facilitan el desarrollo de una competencia. Es así, que en la Competencia Humorística Docente (CHD) el docente es capaz de mostrar una actitud de humor positivo en los diferentes aspectos de su vida y no solamente circunscrito a las aulas de clases. Esto involucra que el docente pueda utilizar el humor en diversos entornos sociales, favoreciendo sus relaciones interpersonales y perfeccionando sus habilidades comunicativas. Por lo tanto, la convergencia de estas tres dimensiones (Figura 2) formaría la competencia humorística docente (CHD).



Figura 2. Dimensiones de la competencia humorística docente (CHD).

Fuente: Elaboración propia, en base a las tres dimensiones de una competencia de Pimienta (2012).

Si bien las tres dimensiones de Pimienta (2012), son válidas, la competencia humorística docente moviliza en sí misma otras dimensiones más específicas. Por ello se propone, de manera tentativa, sujeta a un mayor debate y comprobación empírica, un Modelo de Competencia Humorística Docente (MCHD) para la educación superior universitaria. Para ello, se revelan cinco dimensiones competenciales que se despliegan en indicadores comportamentales que un profesor debe cumplir para ser humorísticamente competente:

- a. **Generar el humor positivo en clases:** Un docente que tenga la capacidad de seleccionar y crear sus propios materiales humorísticos, que sean apropiados y bien aceptados por sus estudiantes, orientados a lograr los objetivos de enseñanza y a mejorar el proceso de aprendizaje. El docente tiene la habilidad de usar el humor positivo con criterio y en el momento adecuado para potenciar sus estrategias didácticas, y tiene la capacidad de experimentar con los materiales creados y seleccionar aquellos elementos que generen los mejores resultados.
- b. **Innovar la didáctica basado en pedagogía del humor:** Un docente que tiene la destreza de usar el humor para introducir aspectos específicos del aprendizaje de un contenido o una temática, pero, sobre todo, un docente que tiene la capacidad de articular el uso del humor en la organización donde labora mediante el desarrollo de estrategias didácticas que posibiliten el desarrollo de competencias específicas en los alumnos. El docente considera al humor como un elemento afectivo y cultural necesario en el aula, que además tiene beneficios cognitivos y pedagógicos para sus estudiantes.
- c. **Instrumentar la práctica docente de manera reflexiva e investigativa:** Un docente con la habilidad de reflexionar continuamente sobre su práctica docente, abierto a la innovación educativa, que investiga sobre nuevas metodologías didácticas y se mantiene a la vanguardia en las técnicas de aprendizaje. El docente es capaz de reflexionar sobre el uso que le da al humor en sus clases, de tal forma que a través de la reflexión y la investigación encuentra como mejorar, corregir y perfeccionar su didáctica actual.
- d. **Desarrollar su aprendizaje personal:** Un docente que tiene la capacidad de aprender de forma autónoma, o a través de sus colegas, las mejores prácticas del uso del humor en el salón de clases. Revisa o realiza investigaciones relacionadas al humor y al aprendizaje. Participa de talleres sobre el humor y se capacita en esta estrategia de innovación educativa.

e. Gestionar el humor como filosofía de vida e interacción con su entorno: Un docente comprometido con el humor lo asume como una forma de vivir, manteniendo siempre un adecuado equilibrio emocional, alejando la depresión y la apatía, liberando el estrés y las tensiones. En cuanto a su personalidad, el docente que uso el humor se convierte en humilde y menos vergonzoso, le ayuda a enfrentar el cansancio, estimula su creatividad, lo llena de energía y lo motiva a enseñar.

Las cinco dimensiones descritas se configuran como unidades de análisis *“como entidades principales que captan la cualidad resultante”*(Deroncele, 2022, p.110) del Modelo de la Competencia Humorística Docente (Figura 3).

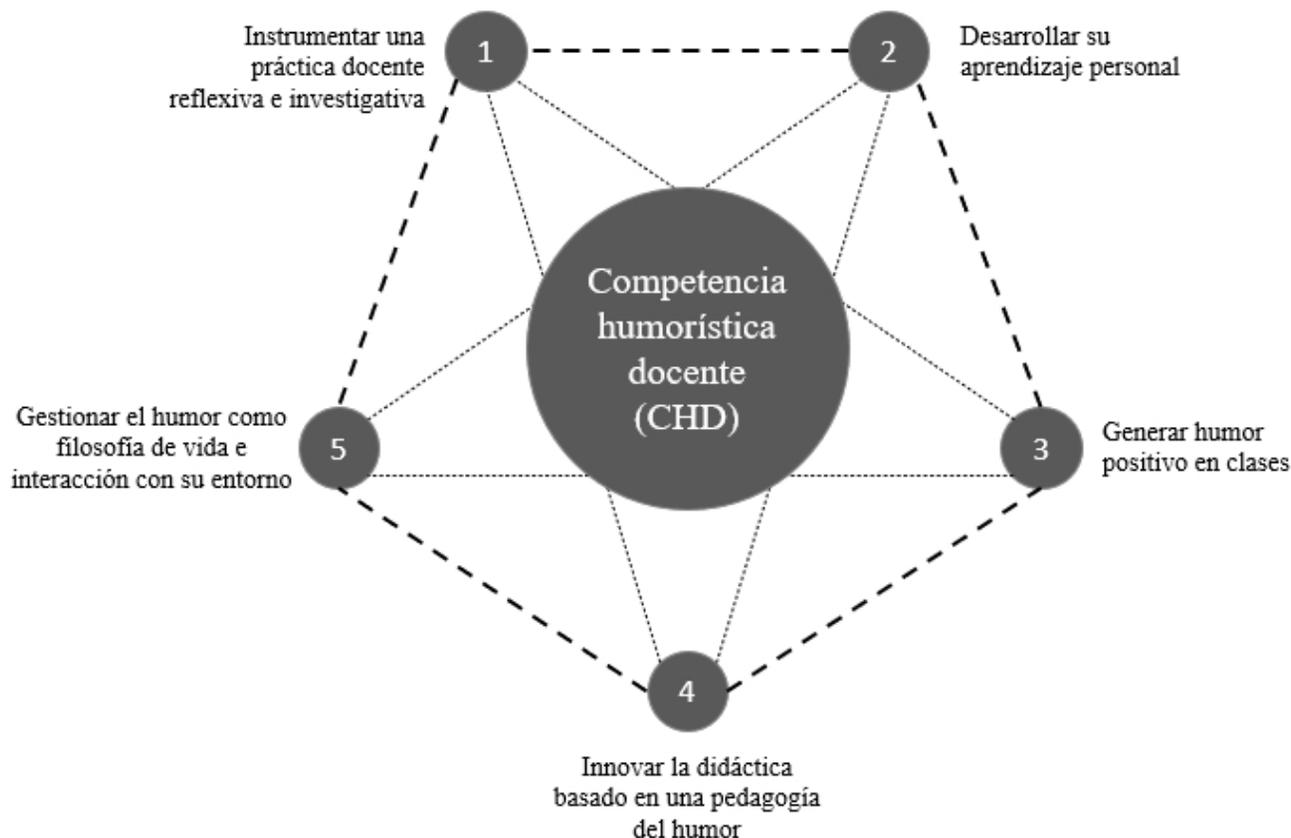


Figura 3. Modelo de la Competencia Humorística Docente (MCHD).

Por lo tanto, la formación en la Competencia Humorística Docente (CHD) debe orientarse a desarrollar en el profesor adecuadamente las tres dimensiones (saber conocer, saber hacer, saber ser) y también en fortalecer de cada una de estas cinco subdimensiones del MCHD. Este propósito llevaría a la generación de tareas integradoras y a la movilización de los recursos y conocimientos en la formación inicial del docente, que serían posteriormente evaluadas a través de una rúbrica que contenga los niveles de formación logrados en la Competencia Humorística Docente (CHD) a lo largo de la vida profesional, pues se confirma el logro de una competencia cuando la misma ha sido puesta a prueba y se evidencia una conducta verificable.

Para lograr esta intención evaluativa de la Competencia Humorística Docente (CHD), se propone una rúbrica en la Tabla 2.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación del nivel de la competencia humorística docente (CHD).

Nivel Básico	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado	Nivel Experto
Por lo general utiliza el humor de una manera positiva	Utiliza el humor para unir a la clase	Sabe exactamente cuándo y dónde usar el humor de forma eficaz	Es capaz de reconocer y crear el humor en casi todo aspecto
Es consciente del tiempo y la forma para usar el humor en clase	Utiliza el humor para incrementar la moral y disminuir la tensión de la clase	Tiene un talento especial para reconocer la oportunidad para usar el humor	Es buscado por otros docentes para orientación en este aspecto
Intenta aliviar situaciones tensas en la clase con el humor apropiado	Utiliza el humor para crear un ambiente en el aula más relajado y productivo	Reconoce cuándo y dónde el humor será contra-productivo, y se abstiene de usarlo	Utiliza el humor como una dinámica unificadora en una serie de situaciones desafiantes
Es capaz de reírse de sí mismo y con otros en clases	Permite a los estudiantes ser divertidos	Entiende que la risa hace que una clase sea más cómoda.	Reconoce y aprecia un el sentido del humor en sí mismo y en los demás

CONCLUSIONES

La Competencia Humorística Docente (CHD) es una competencia emocional con un énfasis especial en el docente como profesional que entiende que el humor es un activador e impulsor de los principales mediadores para conseguir el aprendizaje de los alumnos y es capaz de hacer uso de sus ventajas para la transmisión de los conocimientos y para lograr esto, entiende que debe adquirir una formación inicial en este sentido. Esta propuesta se realiza frente a la necesidad real de desarrollar mejor las competencias emocionales en los docentes, siendo la competencia humorística una de ellas.

A modo de constructo teórico se define la Competencia Humorística Docente (CHD) como una competencia socio-emocional específica que permite al docente instrumentar una práctica docente reflexiva e investigativa, desarrollar su aprendizaje personal, generar el humor positivo en clases, innovar la didáctica basado en una pedagogía del humor y gestionar el humor como filosofía de vida e interacción con su entorno, siendo estos procesos premisa y resultado que cristalizan en un desempeño docente contextualizado y eficiente.

Finalmente, se anima a los investigadores a contribuir en un debate más profundo sobre la Competencia Humorística Docente (CHD), sus vulnerabilidades y fortalezas, y a realizar investigaciones para diseñar un

instrumento que permita la medición empírica de esta competencia en los docentes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Deroncele Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118. _

Esteban, R. M., & Menjivar, S. V. (2012). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias: investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Ediciones OCTAEDRO.

Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 21(37), 79-92. _

Jiménez, J. L., & Palenzuela, Á. (2021). Fundamentos teóricos, neurológicos, psicológicos y lingüísticos del estudio de la competencia humorística. *Spanish in Context*, 18(1), 8-29.

Linares-Bernabéu, E. (2017). La competencia humorística en el aula de E/L2. En E. Cutillas (coord.), *Convergencia y Transversalidad en Humanidades. Actas de las VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante* (83-89). COMPOBELL, S. L.

Mora-Escalante, E. (2016). La interpretación y comprensión hermenéutica: base para transformar el cuidado de enfermería. *Index de Enfermería*, 25(1-2), 5-6.

Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad Y Sociedad*, 13(5), 134-145.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje (5ta edición)*. Editorial Graó.

Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial Graó/Colofón.

Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria: Preguntas frecuentes*. Pearson Educación de México, SA de CV.

Ruiz-Corbella, M., & Aguilar, R.-M. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 8(21).

- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., & Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, *38*(1), 63-74. _
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, *5*(1), 1-21. _
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, *14*(66), 129-145. _
- Tourón, J., Martín, D., Navarro Asensio, E., Pradas, S., & Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, *76*(269), 25-54. _
- Zabalza, M. A. (2012a). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, *20*, 5-32.
- Zabalza, M. A. (2012b). La Universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. *10*(2), 11-14. _
- Zabalza, M. A. (2017). *Competencias docentes del profesor universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. A., & Lodeiro Enjo, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(2), 29-48. _
- Zhao, Y., Pinto, A. M., & Sánchez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers and Education*, *168*, 1-14. _

34

LAMINARIO DIGITAL, HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MORFOLOGÍA MICROSCÓPICA SEMIPRESENCIAL

DIGITAL LAMINARY, METHODOLOGICAL TOOL FOR THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF BLENDED MICROSCOPIC MORPHOLOGY

Nisel Polo de la Torre¹

E-mail: nisel.polo@nauta.cu

ORCID: <http://orcid.org/2000-0003-2930-9227>

Yairis León Companioni¹

E-mail: yairis.leon@reduc.edu.cu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5381-8258>

¹Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Polo de la Torre, N., & León Companioni, Y. (2022). Laminario digital, herramienta metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Morfología microscópica semipresencial. *Revista Conrado*, 18(84), 303-309.

RESUMEN

La asignatura Morfología forma parte del Plan de estudios de la Carrera de Medicina Veterinaria, es impartida dentro de la formación básica en el primer año y tiene como objetivo brindar un conjunto de conocimientos que faciliten establecer las relaciones entre lo macroscópico y microscópico para lograr una visión sistémica del organismo animal. El componente microscópico específicamente se basa en la observación e interpretación de imágenes, objetivos que resultan difíciles de integrar y requieren el uso del microscopio, aspecto que presenta limitaciones en la modalidad de estudios semipresencial. En función de crear una oportunidad para los estudiantes de esta modalidad de estudios del Curso por encuentros, en la Universidad Ignacio Agramonte de la provincia Camagüey en Cuba, que les facilite el acceso al contenido, sin pretender sustituir el uso del microscopio, se trabajó en la elaboración de una herramienta metodológica a partir de la elaboración de un Laminario digital de las micro-preparaciones histológicas, así como una propuesta para su implementación.

Palabras clave:

Morfología, imágenes, microscopio, observación.

ABSTRACT

The Morphology course is part of the Veterinary Medicine Career Curriculum, is taught within the basic training in the first year and aims to provide a set of knowledge that facilitates establishing relationships between the macroscopic and microscopic to achieve a vision systemic of the animal organism. The microscopic component is specifically based on the observation and interpretation of images, objectives that are difficult to integrate and require the use of the microscope, an aspect that has limitations in the modality of blended studies. In order to create an opportunity for students of this type of study of the Course by encounters, at the Ignacio Agramonte University in the province of Camagüey in Cuba, to facilitate access to content, without intending to replace the use of the microscope, we worked on the elaboration of a methodological tool from the elaboration of a digital Laminar of the histological micropreparations, as well as the proposal for its implementation.

Keywords:

Morphology, images, microscope, observation.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la Morfología resulta imprescindible para las Ciencias Médicas, tanto humana como animal, con el objetivo de brindar un conjunto de conocimientos indispensables para la formación de los futuros profesionales desde el punto de vista técnico y como base para la comprensión de otras asignaturas como la Anatomía Patológica, la Fisiología, la Genética, la Bioquímica y la Biofísica, entre otras. Sobre su importancia Fabró (2016), afirma que le facilita al alumno conocer las estructuras del organismo macro y microscópicamente, así como la comprensión de los procesos fisiológicos, entendiendo a la estructura y la función como un binomio indisoluble.

Su principal método de estudio, la observación, al respecto Penissi (2018), afirma que es una competencia que todo médico debe adquirir y desarrollar, para su posterior desempeño donde la observación y el análisis constituirán una parte de su trabajo, adjudicándole a la Morfología, la responsabilidad de inducir, potenciar y educar estas competencias en los estudiantes.

Dentro de la formación de los médicos veterinarios está concebida en función de establecer el vínculo exacto entre lo microscópico y lo macroscópico, la unión estrecha del conocimiento de la estructura y función de los órganos y sistemas de órganos que componen el organismo animal. Para lo que se requiere de la implementación de estrategias de enseñanza, que al decir de Teruel, et al. (2020), se adecuen a las características de los estudiantes, con la incorporación de cambios que enriquezcan las prácticas educativas.

En la carrera de Medicina Veterinaria en Cuba, esta asignatura se imparte en el ciclo básico, durante el primer año de la carrera, precedida del estudio de la Anatomía e Histología General, con el objetivo de caracterizar de forma integral y comparada la constitución macroscópica y microscópica de los órganos y sistemas que integran el cuerpo de los animales domésticos. El Programa del Plan de Estudios E, del Ministerio de Educación Superior (MES), la define como una asignatura eminentemente práctica, que fundamenta sus conocimientos a un nivel reproductivo con invariantes y está concebida para las modalidades presencial y semipresencial, en los Cursos Regular Diurno (CRD) y por encuentros (CPE) respectivamente (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2018a).

González (2017), refiere que en los contextos de enseñanza de asignaturas relacionadas con las ciencias morfológicas subsisten dificultades en el aprendizaje con las imágenes, que suelen ser atribuidas a varias fuentes: las características de los aprendices, de las

representaciones, de las estrategias empleadas en el uso de la imagen y del contexto.

En la Universidad Ignacio Agramonte de la provincia de Camagüey, la carrera de Medicina Veterinaria no escapa a estas situaciones, la asignatura Morfología presenta dificultades, acentuadas en su componente microscópico en la modalidad semipresencial en el CPE, específicamente en las habilidades identificar y describir a partir de la observación al microscopio.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del componente microscópico de la Morfología, resulta complejo, en tal sentido Fabró (2017), sustenta la necesidad de proponer nuevas herramientas, con el empleo de los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías de la informática y las comunicaciones.

En función de crear una herramienta para los docentes y una oportunidad para los estudiantes que les facilite viabilizar la orientación y acceder al contenido del componente microscópico de la asignatura, con la premisa que la observación constituye el método de estudio fundamental, sin pretender sustituir el microscopio y con la base que la tecnología influye en el conocimiento, las percepciones y representaciones del mundo, este trabajo presenta la elaboración de un Laminario digital de las micropreparaciones histológicas, así como la propuesta metodológica para su implementación, dirigida a los estudiantes de 1er año de Medicina Veterinaria del CPE, en la Universidad de Camagüey.

DESARROLLO

A partir de la diversificación del proceso formativo en la universidad contemporánea, la selección por los estudiantes de su modalidad de estudio se vincula generalmente al tiempo del cual disponen, si están vinculados o no a una actividad laboral, los recursos disponibles y las exigencias de la sociedad (Román & Martínez, 2015). Así se introduce la modalidad semipresencial, que se caracteriza por una menor carga docente que la presencial y el proceso docente educativo se organiza mediante la combinación de actividades presenciales y trabajo independiente, con una considerable reducción de la presencia de los estudiantes con los profesores en las horas lectivas.

Hernández, et al. (2019), afirman que la flexibilidad de la semipresencialidad permite a los estudiantes, establecer su propio ritmo de aprendizaje, otorgándole mayor importancia a la utilización de medios de enseñanza aprendizaje como principal componente didáctico.

En Cuba está concebida para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle centrado en el trabajo

independiente; aspecto que implica retos, tanto para los estudiantes que deben aprender a aprender, como para los profesores que deben enseñar a aprender, es decir, requiere la ocurrencia de un cambio de roles entre los principales actores del proceso; de forma tal que el estudiante sea capaz de construir el conocimiento y el profesor orientarlo, para que lo haga de la manera correcta, elemento que impone una constante gestión en función del desarrollo de hábitos y habilidades.

La clase encuentro constituye la actividad presencial fundamental, con los objetivos de aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados; 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. La clase encuentro se clasifica a partir de los objetivos en: Clase Encuentro Orientación (CEO), Clase Encuentro Ejercitación (CEE) y Clase Encuentro de Control (CEC) Resolución Ministerial 2/2018 (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2018b).

El desarrollo histórico de esta modalidad de estudios, se ha visto marcado a partir del uso de las tecnologías y su interacción educativa en las diferentes etapas. Para Horta, et al., (2005), existen tres generaciones, la primera caracterizada por el dominio del material impreso, textos y manuales, la segunda denomina analógica, por la utilización de televisión y videos y una tercera vinculada a la introducción de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs). Carrillo, et al. (2018), aseguran que se está en medio de una revolución tecnológica en las aulas universitarias, y por tanto no se puede obviar; al contrario, debe emplearse para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, y que no se vea relegada a un aumento de recursos educativos.

El hecho de establecer las relaciones existentes entre lo macroscópico y lo microscópico, facilita la visión sistémica del organismo, pero desde el punto de vista microscópico, la observación e interpretación de imágenes a través del microscopio constituyen habilidades que resultan difíciles de lograr, para ello se requiere la realización de una adecuada observación, aprender a observar, luego realizar el análisis detallado de la estructura, que facilite la descripción.

Desde la semipresencialidad, resulta evidente que las posibilidades para el trabajo directo con el microscopio son limitadas. Como alternativa las universidades buscan en las TICs, soluciones que permitan a los estudiantes mayor aprovechamiento del tiempo de contacto con

el estudio de la Morfología microscópica (Cotter, 2001), fundamentos que sustentan Álvarez, et al. (2020), quienes resaltan las ventajas y aportes de las TICs, específicamente como complemento en el uso del microscopio óptico.

Para lograr una correcta observación e interpretación de las micropreparaciones, se deben tener en cuenta algunos aspectos elementales: los conocimientos básicos de Citología, habilidades en el manejo del microscopio y reiteración de las prácticas de observación, este último determinante. Lo que corroboran Acosta & Bergado (2018), al plantear que la interpretación de imágenes histológicas resulta difícil, debido a que los estudiantes le atribuyen poca importancia a este aspecto, sin distinguir lo principal en estas materias: la observación.

Disímiles son los ejemplos de propuestas que a través de las TICs se desarrollan e implementan durante la última década con resultados positivos, Pomares, Iglesias, & Rodríguez, et al. (2013), presentaron el "Laminario virtual de histología: ¿Por qué reconsiderar su uso didáctico?" que ofrece argumentos sobre la necesidad de reconsiderar la función educativa de las imágenes digitales en la enseñanza, Rubal & Fernández (2014), diseñan e implementan un conjunto de diapositivas para facilitar el estudio de la anatomía del Sistema Urinario, posteriormente Reyes, et al. (2016), concretan una propuesta basada en la introducción de imágenes digitales para el trabajo práctico en la Carrera de Enfermería y más recientemente Ávila, et al. (2020), desarrollaron herramientas asincrónicas para la enseñanza virtual de las Ciencias Morfológicas, basadas en un atlas virtual en formato PDF.

En la Universidad Ignacio Agramonte de la provincia de Camagüey en Cuba matriculan anualmente altas cifras de estudiantes en la carrera Medicina Veterinaria en el CPE y al término del primer año disminuyen considerablemente, dentro de las causas que inciden, la suspensión de la asignatura Morfología marca negativamente, las mayores dificultades están dadas en el componente microscópico, en las habilidades identificar y describir, a partir de la observación al microscopio.

A partir de esta problemática que se trabajó en tres momentos, primero el análisis del programa y la dosificación de la asignatura en su componente microscópico para el CPE, luego se confeccionó el Laminario digital y finalmente se diseñó una propuesta metodológica para su implementación.

Como resultado del análisis del programa y la dosificación de la asignatura Morfología en su componente microscópico para el CPE, se constató que la misma cuenta con un total de 32 horas clases, 14 destinadas a

las CEO, 14 para CEE (prácticas de laboratorio) y los 4 restantes para CEC. Organizadas en 5 temas: Sistemas Circulatorio-Respiratorio, Sistema Digestivo, Sistemas Urogenital-Tegumentario y Sistemas Neuro-Endocrino-Hemolinfopoyético. Evidenciándose además que la organización de los temas es por sistemas conforme al programa vigente, así como la planificación según establece la RM 2/2018 de las CEO, las CEE y las CEC. Específicamente en las CEE, previstas en 6 encuentros de 90 minutos de duración cada uno, se constató que al cumplimentarse los momentos de la clase encuentro, es decir, revisar el estudio independiente, orientar la realización de la práctica, el trabajo individual de observación al microscopio (entre 9 y 15 láminas, en dependencia de los sistemas en estudio y las láminas que existen en el laboratorio), la evaluación de la práctica y la orientación del nuevo estudio independiente, finalmente, el tiempo para dar cumplimiento a los objetivos de la ejercitación, de identificación, descripción y esquematización de los órganos a partir de la observación al microscopio resulta insuficiente.

La elaboración del Laminario digital, se realizó a partir de una minuciosa evaluación de las micropreparaciones histológicas que se trabajan en clases, la calidad de las láminas, así como los diferentes cortes a estudiar.

Para realizar las microfotografías se emplearon, el Microscopio: NLCD-307B con cámara (Laboratorio de Fisiología). Se realizaron las fotos, teniendo en cuenta las particularidades histológicas de cada uno de los órganos y los diferentes objetivos del microscopio (4X, 10X y 40X). Cada una se fotografió teniendo en cuenta que el producto facilite la observación detallada de las características que constituyen invariantes histológicas del sistema al que pertenece y las variantes o particularidades histológicas que facilitan la identificación y diferenciación del resto de los órganos.

Posteriormente se realizó la selección de las microfotografías de mejor calidad y se montaron en dos formatos con la utilización la Computadora Haier PC, en PowerPoint y JPEG, la utilización de estos formatos facilita el acceso de la totalidad de los estudiantes, a través de diferentes medios, PC, Tablet, Teléfonos, Cajas decodificadoras o DVD, en cada órgano se subtituló la lámina con aumento a 4X, que ofrece una mayor cantidad de elementos. (Anexo 1).

De acuerdo con Carranza & Celaya (2003), quienes desarrollaron y evaluaron un recurso similar empleando presentaciones en PowerPoint, se consideran un buen complemento para los materiales docentes, porque no les exige a quienes lo utilizan tener conocimientos, ni

entrenamiento del mundo digital muy específico, además proporciona la exploración de imágenes, mejora su comprensión, aprendizaje, y brinda la posibilidad tanto a profesores como a estudiantes para aprovechar el potencial de los entornos virtuales.

De igual forma y en concordancia con Sánchez, et al. (2010), los que enfatizaron sobre la incorporación de un recurso similar que facilita a cada estudiante recrear las prácticas según sus competencias y ritmo de trabajo, permitiéndole optimizar su tiempo de estudio, así se concibió el Laminario, sin pretender suplir la práctica, ni sustituir el uso del microscopio, sino ofrecer una opción de acercar el microscopio al estudiante a través de una herramienta para el estudio independiente tanto previo, como posterior a la práctica de laboratorio.

La respuesta a esta interrogante parte de dos premisas: primera, la necesidad de eliminar la espontaneidad, y segunda la convicción que el éxito dependerá de la orientación que haga el docente. De ahí el análisis de su uso a partir de la CEO, las Guías de Estudio Independiente y las CEE, con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con las imágenes de los órganos, ejercitar las habilidades de observación, identificación y descripción, respectivamente.

La propuesta metodológica que se propone consiste en cumplimentar tres acciones de forma lógica y ordenada:

1. Incorporar el Laminario (Anexo 1) como medio de enseñanza en las CEO, para presentar las invariantes y características de cada sistema.
2. Reelaborar las Guías de Estudio, con la introducción de ejercicios a partir de la observación de las láminas, en función de lograr la familiarización con las imágenes de los órganos, trabajar las habilidades de observación, identificación y descripción, de forma tal que el control de estos en la CEE, sirva de orientación a la práctica.

Ejemplos de ejercicios:

1. Teniendo en cuenta las invariantes estudiadas para el sistema respiratorio, realiza una observación detallada de la lámina de Cavidad nasal, vista al microscopio a 4X y responde:
 - a. ¿Qué epitelios logras identificar?
 - b. Menciona los elementos histológicos que te permiten identificarlos.
2. A partir de las características histológicas de la Cavidad nasal realiza una observación de las láminas y responde:
 - a. Regiones que la conforman. De éstas, cuáles se observan en la lámina.

- b. ¿Qué características histológicas posee cada región?
- c. Menciona el elemento histológico que te permite su identificación.
3. A partir de la observación realizada a la lámina correspondiente a la Cavidad nasal (vista al microscopio a 4X), desarrolla las actividades siguientes:
 - a. Confecciona un esquema donde señales las características histológicas del órgano.
 - b. Realiza la descripción de la misma correlacionando estructura, funciones y origen embrionario.
4. Planificar las CEE (práctica de laboratorio), a partir de las modificaciones de la Guía de Estudios.

Así se establece que las imágenes por si solas no cumplen su objetivo, resulta necesario convertirlas en objetos de aprendizaje, que faciliten su utilización en función del desarrollo de habilidades. Al igual que Pomares, et al. (2013), que concluyen su propuesta con la afirmación que la posibilidad de mejorar el impacto educativo de las imágenes digitales, está dada mediante su utilización como objetos de aprendizaje, orientados a desarrollar en los estudiantes la aptitud para la observación analítica dirigida a la interpretación de la estructura.

La adecuación de la CEE facilita la evaluación teórica del tema orientado y optimiza el tiempo para la observación al microscopio, logrando cumplir los objetivos del encuentro.

CONCLUSIONES

La elaboración e implementación de recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Morfología microscópica semipresencial constituyen para los docentes un medio de enseñanza, que le brinda la posibilidad de hacer más didácticas e interactivas las Clases Encuentro y las Guías de Estudio, valorizando el estudio independiente, así como la optimización del tiempo de las Clases Encuentros de Ejercitación. A los estudiantes, les facilitará la familiarización con las imágenes microscópicas de los órganos, cuya función no es suplir la observación al microscopio, sino facilitar el estudio independiente tanto previo, como posterior a la misma y contribuir al desarrollo de habilidades en función de la observación, identificación y descripción de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, L. M., & Bergado, B. (2018). Entornos constructivos de aprendizaje. Aplicación en las Ciencias Morfológicas. (Ponencia). Morfovirtual, 2018. *IV Congreso virtual de Ciencias Morfológicas. EDUMED*. La Habana. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wcEk4GotevcJ:edumedhabana2018.id.cu/>
- Álvarez, M., Álvarez, A., Angulo, M., Cristóbal, J. & Bravo, M. (2020). Learning Analytics in Human Histology reveals different student's clusters and different academic performance. *14th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, España.
- Ávila, R. F., Samar, M. E., & Fernández, J. E. (2020). Herramientas asincrónicas para la enseñanza virtual de las Ciencias Morfológicas: uso de un sitio web para la difusión de un atlas virtual. (Ponencia). Morfovirtual 2020. V Congreso virtual de Ciencias Morfológicas. La Habana, Cuba.
- Carranza, M. L., & Celaya, G. (2003). Una estrategia para favorecer la comprensión y el aprendizaje en las ciencias morfológicas: presentaciones en PowerPoint. *Relieve*, *9*(2), 139-159. _
- Carrillo, M. E., Cascales, A., & López, A. (2018). Apps para el aprendizaje de idiomas en la Universidad de Murcia. *RED*, *58*(13), 2-18.
- Cotter, J. R. (2001). Laboratory instruction in Histology at the University at Buffalo: Recent replacement of microscope exercises with computer applications. *Anatomical Record*, *265*(5), 212-221.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2018a). *Plan de Estudio E. Carrera de Medicina Veterinaria. Programa de la Disciplina Morfología*. MES.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2018b). *Reglamento Metodológico para la Educación Superior Cubana. Resolución No. 2/2018*. MES.
- Fabró, A. P. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Morfológicas mediante entornos virtuales. (Ponencia). Morfovirtual 2016. *III Congreso virtual de Ciencias Morfológicas*. La Habana, Cuba.

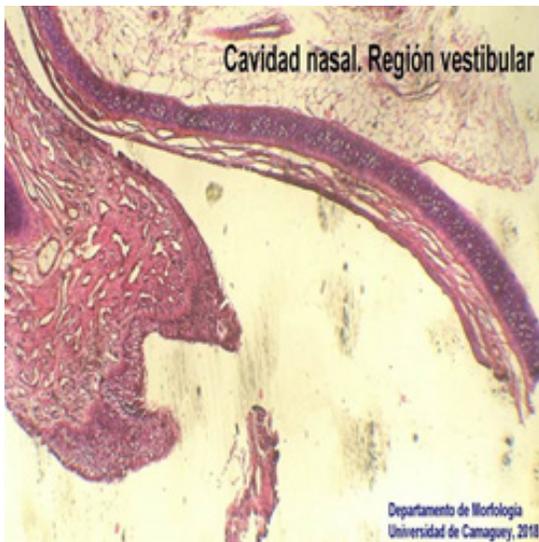
- Fabro, A. P. (2017). Los recursos tecnológicos virtuales como favorecedores de la enseñanza y los aprendizajes de ciencias morfológicas. *Uni-pluri/versidad*, **17(2)**, 81-87. _
- González, N. V. (2017). La importancia del contexto para el uso efectivo de imágenes en el aula universitaria. *Revista Enseñanza de las Ciencias. (No. Extraordinario)*. 4901-4905. _
- Hernández, A., González, M., & Viñas, G. (2019). Estrategia de formación docente y modalidad semipresencial. *Revista Conrado*, **15(66)**, 145-155. _
- Horta, M., Marcet, M., García, B. N. & Montalván, J. Y. (2005). La educación semipresencial en Cuba y la utilización de las técnicas de información y las comunicaciones. *Innovación Educativa*. **5(1)**, 49-54. _
- Penissi, A.B. (2018). Enseñanza aprendizaje de la Histología Médica: ¿Presencialidad o virtualidad? *Revista Argentina de Anatomía Clínica*, **10(1)**, 9-10. _
- Pomares, E., Iglesias, B., & Rodríguez, I. (2013). *Laminario virtual de histología: ¿por qué reconsiderar su uso didáctico?* (Ponencia). III Jornada de Educación Médica. La Habana, Cuba.
- Reyes, M. E., Jiménez, M., & Laurelio, O. M. (2016). Laminario para el trabajo práctico en la asignatura enfermería clínico quirúrgica. (Ponencia). Morfovirtual 2016. *Tercer Congreso virtual de Ciencias Morfológicas*. La Habana, Cuba.
- Román, E., & Martínez, Y. (2015). La semipresencialidad y la clase encuentro centrada en el proceso de dirección del trabajo independiente. *Revista Cubana de Educación Superior*, **34(2)**, 35-43. _
- Rubal, N., & Fernández M.E. (2014). Laminario Virtual de la Anatomía del Sistema Urinario. Morfovirtual 2014. (Ponencia). *2do Congreso Virtual de Ciencias Morfológicas*. La Habana, Cuba. _
- Sánchez, L., Coria, S., Oyhanart, S.R., & Mandalunis, P.M. (2010). La fotografía digital en la Web asociada a la enseñanza de histología bucodental a estudiantes de la Carrera de Odontología, UBA. *Investigación*, **25(59)**, 9-13. _
- Teruel, M. T., Felipe, A. E., Herrera, M. F., Herrera, J. M., Guerrero, M., Dopazo, J., Díaz, M., Alzola, P., & Eyheramendy, V. (2020). Una experiencia de práctica de oralidad en la enseñanza universitaria de las ciencias morfológicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, **31(60)**, 286-305.

ANEXOS

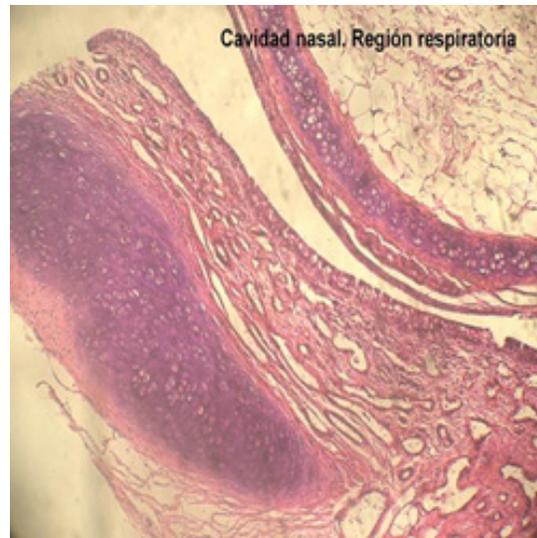
Anexo 1. Laminario digital. Sistema Respiratorio



Cavidad nasal (4X).



Cavidad nasal. Región vestibular (10X).



Cavidad nasal. Región respiratoria (10X).

35

HERRAMIENTAS DEL AULA VIRTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA DURANTE LA PANDEMIA, UNA REVISIÓN LITERARIA

VIRTUAL CLASSROOM TOOLS IN THE TEACHING OF MATHEMATICS DURING THE PANDEMIC, A LITERARY REVIEW

Mónica Maribel Muñoz Córdor¹

E-mail: mdelam@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7349-5321>

¹ Universidad Cesar Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Muñoz Córdor, M. M. (2022). Herramientas del aula virtual en la enseñanza de la Matemática durante la pandemia, una revisión literaria. *Revista Conrado*, 18(84), 310-315.

RESUMEN

La investigación es documental por tanto analizó e hizo una revisión con respecto a la bibliografía referente al tema con una temporalización de los últimos tres años: 2017 – 2020. Para tener una mejor visión y comprensión de la revisión bibliográfica realizada se utilizó el diagrama prisma. La evaluación de 20 referencias seleccionadas se realizó después de buscar en diferentes buscadores de información y datos Scopus, Ebscohost, Eric, Science Direct; la aplicación de ciertos criterios de inclusión y exclusión. El estudio se planteó como propósito analizar la utilización y manejo de las herramientas del Aula virtual durante la educación y enseñanza del área de Matemática durante la pandemia. Entonces podemos concluir que con el uso de las herramientas del aula virtual facilitará el proceso de enseñanza de la matemática.

Palabras clave:

Aula virtual, herramientas del aula virtual, proceso de enseñanza, matemática, pandemia.

ABSTRACT

The research is documentary; therefore it analyzed and made a review with respect to the bibliography regarding the subject with a timing of the last three years: 2017 - 2020. To have a better vision and understanding of the bibliographic review carried out, the prism diagram was used. The evaluation of 23 selected references was carried out after searching in different information and data search engines Scopus, Ebscohost, Eric, Science Direct; the application of certain inclusion and exclusion criteria. The purpose of the study was to analyze the use and management of the Virtual Classroom tools during the education and teaching of the area of Mathematics during the pandemic. Then we can conclude that with the use of the virtual classroom tools will facilitate the process of teaching mathematics.

Keywords:

Virtual classroom, virtual classroom tools, teaching process, mathematics, pandemic.

INTRODUCCIÓN

En Perú, con el Covid-19, tuvimos que adaptarnos a una nueva realidad, porque con el distanciamiento social obligatorio y la necesidad de proteger la salud de estudiantes y docentes, diferentes instituciones educativas, escuelas, Universidades, públicas y privadas, ofrecen cursos de manera virtual en lugar de la presencial (Huanca, et al., 2020)

Esta situación empujó a humanizar las clases de matemáticas de formas que no se habían hecho anteriormente. Por lo cual, la conclusión de esta experiencia es que la construcción de la comunidad debe hacerse de forma intencionada y activa (Kurianski, et al., 2021).

Los sistemas educativos en muchos países del mundo se están moviendo hacia un nuevo paradigma de aprendizaje personalizado, que se acopla a las necesidades de los alumnos, permite elegir trayectorias educativas individuales y respeta habilidades y cualidades únicas (Zhiyenbayeva, et al., 2021).

Las competencias de la tecnología en el ámbito de la comunicación e información (TIC), por parte de la plana docente se refiere a un grupo de saberes, habilidades y conocimientos esenciales para utilizar las diferentes herramientas de tecnología para hacer realidad los recursos académicos más completos en la práctica diaria (Barroso, et al., 2019).

La utilización de las plataformas virtuales en la actualidad en mercados de Blackboard, Microsoft Teams, Moodle, Zoom o Collaborate ha ido creciendo rápidamente. Pues muchas empresas se están adaptando al enfoque virtual. Por ende, cada mercad que vende este tipo de actualizaciones cada día se emergente en el avance y creación de propuestas innovadoras, útiles, digitales para la educación. En la pandemia actual por COVID-19 ha generado un entorno de grandes retos y desafíos. Ante esta situación, surge una pregunta de investigación: ¿Cómo utilizar las herramientas del aula virtual en la enseñanza de las matemáticas durante la pandemia?

Según el enfoque de la ontología de sistemas, el aula virtual puede verse como un sistema físico que consta de cinco elementos relacionados conocidos como: composición, entorno, mecanismo, estructura y superestructura de arquitectura. En este cuadro, tutores, estudiantes y espacios de formación virtual son componentes o componentes del aula virtual; los centros de formación virtual y las redes informáticas y de telecomunicaciones como entornos, ya que son objetos diferentes de los componentes asociados a ellos; Procesos internos que hacen funcionar el aula virtual. Es decir, mecanismos de tutoría,

conferencias asistidas por ordenador y formación de tutores virtuales; las interacciones en los espacios virtuales y las estrategias de tutoría en estos espacios forman la estructura; Mientras que los modelos de aprendizaje-enseñanza vía virtual u online y las teorías de instrucción/enseñanza que sustentan la tutoría son la superestructura de la tutoría virtual, ya que son el conjunto de sistemas conceptuales que facilitan sus mecanismos (Rozo & Peña, 2012).

De acuerdo al estudio presente tuvo como finalidad: Analizar el uso y manejo de las herramientas del Aula virtual en la enseñanza de la Matemática durante la pandemia.

Por tanto, es necesario diseñar nuevos entornos y acciones educativas que se propongan ser una política educativa propia del ciberespacio, que requiere la formación de las personas, para que éstas tengan la capacidad de actuar de manera competente en situaciones tan diferentes a este entorno. En consecuencia, la enseñanza de la matemática, va a iniciar con un nuevo proceso dentro de la virtualidad, que va a estar apoyado con el uso de las herramientas del aula virtual, somos conscientes que los estudiantes deben saber usarlas de manera óptima para favorecer su aprendizaje, en donde el docente se convierte en mediador vital.

El entorno virtual en la Web es conocido como un espacio para el aprendizaje en línea (EVA). Ante ello, EVA consciente el progreso y desarrollo de diferentes actividades académicas sin la necesidad de que los profesores y los estudiantes coincidan en el horario o en lugar. Estos son espacios que poseen dimensiones tecnológicas, que además incluyen diferentes herramientas y aplicaciones virtuales sobre las que se construye, soporte o infraestructura del entorno para el progreso y aplicación de las propuestas académicas. La dimensión señala que es un entorno humano y social y, fundamentalmente flexible y cambiante, fundado en las interacciones creadas entre docentes y estudiantes mediante de la planificación y resolución de las actividades educativas. Como sustrato tecnológico de los EVA aparecen los Sistemas de Gestión de Aprendizaje Virtual (SGAV) que no son más que paquetes informáticos sobre la Web con fines educativos. La plataforma virtual de educación debe integrar diferentes herramientas para lograr el aprendizaje mediante la enseñanza virtual, dando lugar a una educación y formación no presencial o llamada también e-learning, o una educación mixta (b-learning), cuyo fin es la combinación de la educación virtual con las vivencias y experiencias den las clases presenciales.

METODOLOGÍA

En el presente artículo se realizaron búsquedas bibliográficas referidas entre los años 2017 – 2020, en bases de datos Scopus, Ebscohost, Eric, Science Direct, que se inició desde noviembre hasta diciembre del año 2020, para detectar investigaciones que plasmen los desafíos que la formación académica virtual posee en todos sus procesos de formación y enseñanza en el área de matemática en tiempos de pandemia. Para ello se realizó la búsqueda mediante los operadores booleanos como “AND” u “OR”: además de priorizar descriptores y palabras claves como “Aula Virtual”. “Herramientas virtuales”, “Enseñanza de la Matemática”, “Pandemia”, esto con el fin de filtrar información relacionada con el fenómeno de estudio. Asimismo, resaltar que durante la búsqueda no se hizo ninguna restricción de tiempo, diseño o idioma. La búsqueda se bañó en hurgar investigaciones y artículos completos en diferentes bases de datos. No obstante, se tomó como relevante a los resúmenes para la redacción de este artículo. Ante ello se identificó estudios que fueron adicionales mediante una evaluación correcta de las referencias de las investigaciones seleccionadas.

Se elaboró un diagrama prisma con la finalidad de que permita tener una mejor visión y comprensión de la revisión bibliográfica realizada de acuerdo a las palabras claves, así también se evidencian los criterios de exclusión para el desarrollo del estudio.

La información recopilada de los artículos científicos y artículos de revisión esta citada en el presente artículo bajo las normas APA séptima edición y el gestor de bibliografías Mendeley.

RESULTADOS

Se exponen los hallazgos resultantes de la búsqueda de información relacionada con la temática en diferentes bases de datos, como Scopus, Ebscohost, Science Direct, Eric teniendo 23 artículos seleccionados de acuerdo a los criterios establecidos y que corresponden a los años 2017-2020. A continuación, se presenta el siguiente cuadro en la que se observan las variables de búsqueda con operadores lógicos (Tabla 1).

Tabla 1. Cuadro de variables de búsqueda con operadores booleanos.

Base de datos	Variables de búsqueda con operadores lógicos	General	Avanzada	%
SCOPUS	(TITLE-ABS-KEY ("aula virtual") OR TITLE-ABS-KEY ("herramienta virtual")) AND PUBYEAR > 2017 AND PUBYEAR < 2021 AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "Spanish"))	38	16	42
EBSCOHOST	"aula virtual" OR "herramientas virtuales de aprendizaje" AND "matemáticas" AND "pandemia"	34	19	56
ERIC	"aulas virtuales" OR "herramientas virtuales de aprendizaje" AND "pandemia" AND "educación"	48	12	25
SCIENCE DIRECT	"aula virtual" AND "herramienta virtual" AND EDUCATION	12	7	58

En los que respecta a los buscadores podemos observar que en la base de datos Scopus se encontró como referencia general 38 documentos, quedando como referencia avanzada 16, que representa el 42%. En la base de datos Ebscohost se encontró como referencia general 34, quedando 19 documentos como referencia avanzada, que equivale al 56%. En la base de datos Eric se encontró 48 documentos en referencia general, quedando 12 como referencia avanzada que equivale al 25%. Finalmente, en Science Direct 12 documentos se encontró en referencia general, quedando 7 como referencia avanzada que equivale al 58%. Estos documentos serán útiles para esta investigación.

Se elaboró un diagrama de prisma cuya finalidad es que permita tener una mejor visión y comprensión de la revisión bibliográfica realizada de acuerdo a las palabras claves, hubo un total de 132 artículos identificados, se eliminaron investigaciones por estar duplicadas quedando 33, inmediatamente se revisaron los títulos de resumen de acuerdo a los objetivos descartando 10. Finalmente, se evaluaron los textos completos por idiomas distinto y no contar con la estructura de artículos, se excluyeron 66 documentos, quedando un total de 23 artículos incluidos que son relevantes para esta investigación (Figura 1).

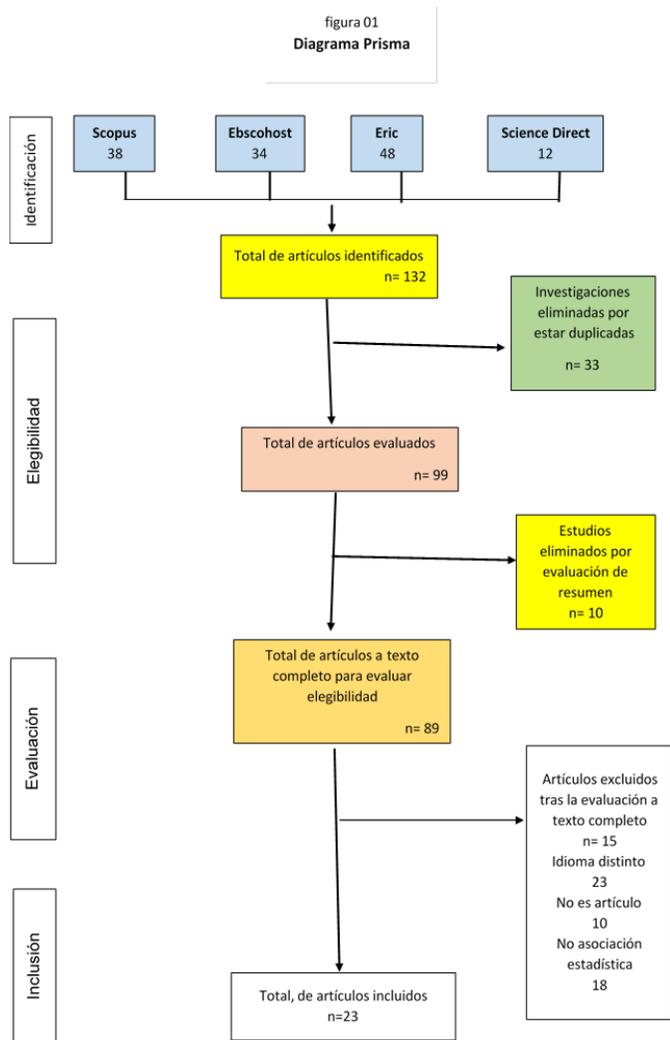


Figura. Diagrama de prisma.

La base datos plasmada contiene un mayor porcentaje de información lo encontramos en Science Direct con 58%, le sigue Ebscohost con un 56%, seguido Scopus con 42% y finalmente Eric con un 25%. Las búsquedas avanzadas con los operadores lógicos que ha permitido seleccionar las investigaciones que están acordes al tema de investigación.

En las investigaciones de Sánchez (2020); y Cuevas, et al. (2020), manifiestan que los métodos digitales en este tiempo de pandemia brindan facilidades para el proceso de formación y enseñanza de las matemáticas, cuyas herramientas son variadas, donde el formador o profesor se convierte en mediador y el alumno generara su propio conocimiento.

Hernández (2020), en su estudio trata sobre el significado de adquirir e implementar un enfoque de formación social

en los cursos de matemáticas de la educación secundaria superior, en el contexto del distanciamiento social en el contexto de la pandemia COVID19. En primer lugar, se concluye que la formación social de la matemática de secundaria conlleva plantear desafíos a los estudiantes, lo que hace que interactúen con los conocimientos disciplinarios y entre ellos, aprovechando la ventaja de tener la información al alcance de la mano en Internet.

En las investigaciones de Gaviño, et al. (2019); y Flores, et al. (2020), se centra en conocer el aprendizaje que obtienen con los cursos que se ofrecen a través de la plataforma virtual Moodle. Aplicó para la recolección de información encuesta a los estudiantes, también contribuye a la investigación aplicada, utilizando técnicas de diseño de aulas virtuales para abordar problemas como la usabilidad del equipo remoto.

El estudio de Del Carmen, et al. (2020), su único objetivo es desarrollar un sitio web en la plataforma Moodle con entornos de aprendizaje personalizados que integren un sistema de consejería y refuercen la instrucción para los estudiantes, utilizó una metodología ingeniería web.

En la investigación de Navarro (2020), se plantean reflexiones y estudios de viabilidad relacionados con la calidad de la educación y el uso de experiencias exitosas para renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de Márquez (2020), trata de combinar la experiencia del aula invertida con el aprendizaje móvil y el aprendizaje mixto, en el marco de las matemáticas. Ocaña, et al. (2019), desarrollaron un proyecto de innovación pedagógica durante dos semestres con el fin de ver si el uso de la retroalimentación en línea mejoraba los conocimientos de matemática en los alumnos. Los hallazgos de cada examen mostro que los alumnos durante los semestres si analizan, esto indica que hay una mejora en el desempeño y con relación a los conceptos de matemática entre los estudiantes que ingresan a las preguntas en línea en comparación de los que no usan esas plataformas.

Albarracín (2019), presenta una investigación basada en el uso de videojuegos en la clase de matemáticas, el rol de los videojuegos en la actividad y cómo complementar la actividad del juego para usar videojuegos comerciales como contexto, escenas ricas para promover la habilidad matemática de los alumnos.

González (2019), en su estudio plantea el diseño de una plataforma virtual para brindar enseñanzas en el área de matemática a los alumnos de 3er grado de un centro educativo den Colombia, Neira, esto serviría como una

herramienta para fortalecer la función neurocognitiva del autoaprendizaje.

Entre 2019 y 2020 hubo un aumento porcentual considerable de investigaciones relacionadas al tema, sobre todo el último año. Es importante mencionar que los artículos revisados los autores hacen uso de términos como: tecnologías de la información y la comunicación, aula virtual, proceso de enseñanza y aprendizaje, trabajo colaborativo, sistema educativo. En cuanto los métodos que han sido abordados en los artículos revisados muestra el uso de estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos.

De acuerdo a la realidad que estamos viviendo y teniendo en cuenta que la matemática para algunos estudiantes es difícil de comprender, como lo detallan los diversos autores en sus resultados, se centran en que las herramientas virtuales facilitarán el proceso de enseñanza de las matemáticas en los profesores, lo cual desarrollara y evidenciara su creatividad digital incorporando nuevas metodologías llegando a la comprensión del estudiante y acercándoles al conocimiento matemático por medio del uso de estas herramientas del aula virtual.

CONCLUSIONES

Las plataformas virtuales y aulas en línea son una alternativa adecuada para fomentar el aprendizaje de los alumnos a través de las TIC, ya que tienen como objetivo fomentar un programa de enseñanza y aprendizaje colaborativo donde los estudiantes deben saber escoger y tomar correctamente sus decisiones con respecto al aprendizaje y su formación para establecer su propio ritmo, para que se convierta en un protagonista activo.

El docente debe crear un ambiente apropiado, logrando una buena metodología de impartición de la asignatura que admita al alumno edificar sus conocimientos propios a base de sus propias experiencias y materiales didácticos, recursos y actividades que posee con facilidad, por lo que el formador docente sigue en pie para direccionarlo durante todo el procesos. Las plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje poseen un papel crucial y creativo durante la formación de los alumnos. Por ende este tipo de espacios virtuales los alumnos pueden conectarse entre sí y absorber conocimientos, experiencias y saberes novedosos y lograr analizar y reflexionar que colaboran y van más allá de la posición de simples oyentes de mensajes. El uso de los entornos antes mencionados permite el surgimiento de estrategias que permiten el establecimiento de un nuevo paradigma de enseñanza.

El entorno de la enfermedad pandémica provee temas de aprendizaje que tienen que ser aprovechado por el profesor, más que nada si consideramos la tecnología

como una herramienta o recurso alternativo para hacer más interactivo el proceso de educación-aprendizaje en estos tiempos difíciles en los que la realidad es omnipotente. Además, hay que enseñar matemáticas para explicar los fenómenos que realmente sucedieron, ya que en este entorno de Coronavirus-19, los estudiantes saben que el aumento de infecciones se manifiesta en una tasa exponencial.

Esta revisión encuentra que todos los estudios consultados son congruentes al reforzar que la educación matemática virtual durante la pandemia mejorará el aprendizaje matemático y facilitará el proceso de educación matemática y ayudará a los maestros a utilizar sus herramientas y estrategias interactivas de capacidad digital, el análisis de métodos apropiados de enseñanza de las matemáticas mediante sistemas virtuales puede permitir a los docentes orientar su aprendizaje, además, los estudiantes serán los protagonistas en la construcción de sus propios conocimientos, la comprensión de los contenidos permitirá desarrollar habilidades y competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarracín, L. (2019). Una guía práctica para el uso de videojuegos en el aula de Matemáticas. *Revista de Educación, 10*, 101-119.
- Barroso, J., Matos, V., & Aguilar, S. (2019). Análisis de los recursos, usos y competencias tecnológicas del profesorado universitario para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación, 80*(1), 193–217.
- Cuevas, A., Delgado, M., González, O., Martínez, M., & Orozco, J. (2020). *La encrucijada de la enseñanza en línea en tiempos de pandemia*. El cálculo y su enseñanza, 15.
- Del Carmen, Y., Del Carmen, H., & Felipe, A. (2020). *Plataforma web de recursos didácticos*. *Pistas Educativas, 42*(137), 809–829.
- Flores, J., Cucuri, M., & Sánchez, H. (2020). *Análisis del aprendizaje, en las cátedras de matemática y física, impartidas mediante plataforma virtual Moodle*. *Dominio de las Ciencias, 6*(3), 1216–1231.
- Gaviño, G., González, C., & Sánchez, Á. (2019). *Sistema para la enseñanza de control y monitoreo de variables a través de Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje EVEA) en Cuaem Valle de México*. *Revista Investigación Operacional, 40*(2), 210–218.

- González, L. (2019). *El Aula Virtual como Herramienta para aumentar el Grado de Satisfacción en el Aprendizaje de las Matemáticas*. Información Tecnológica, *30*(1), 203–214.
- Hernández, F. (2020). *El reto de la socioformación en cursos de matemáticas para bachillerato*. (Ponencia). Quinto Congreso Internacional de Investigación en Socioformación y Sociedad del Conocimiento (CISFOR-2020). Cuernavaca, México.
- Huanca, J., Supo, F., Sucari, R., & Supo, L. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Innovaciones Educativas*, *22*(Especial), 115–128.
- Kurianski, K., Marzorcchi, A., & Soto, R. (2021). Tools for humanizing mathematics classes in a virtual world (and beyond). *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*.
- Márquez, J. (2020). Tecnologías emergentes aplicadas en la enseñanza de las matemáticas. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, *38*.
- Navarro Hudiel, S. J. (2020). Tendencias en el uso de recursos y herramientas de la tecnología educativa en la educación universitaria ante la pandemia COVID-19. *El Higo Revista Científica*, *10*(2), 111–122.
- Ocaña, A., Pulido, D., Gil, S., & Zuluaga, M. (2019). Cambios en el desempeño de estudiantes de pensamiento matemático desde la evaluación formativa con un banco de preguntas en línea. *Interdisciplinaria*, *36*(1), 7-22.
- Rozo Sandoval, A., & Peña Sánchez, J. (2012). Investigar la educación virtual desde una experiencia concreta, reflexiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y técnicas. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, *5*(9), 51-66.
- Sánchez, C. (2020). Herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas durante la pandemia COVID-19. *Hamut'ay*, *7*(2), 46–57.
- Zhiyenbayeva, N., Belyanova, E., Petunina, I., Dmitrichenkova, S., & Dolzhich, E. (2021). Personalized Computer Support of Performance Rates and Education Process in High School: Case Study of Engineering Students. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, *11*(2), 135–153.

36

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

METHODOLOGICAL STRATEGY FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR UNIVERSITY STUDENTS

Alex Javier Peñafiel Palacios¹

E-mail: ub.alexpenafiel@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0352-1365>

Alexandra Dolores Molina Manzo¹

E-mail: ub.alexandramolina@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4778-512X>

Patty Elizabeth Del Pozo Franco¹

E-mail: ub.pattydelpozo@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0799-6165>

Federico Miguel Estrella Gómez¹

E-mail: ub.federicoestrella@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4446-665X>

¹ Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Peñafiel Palacios, A. J., Molina Manzo, A. D., Del Pozo Franco, P. E., & Estrella Gómez, F. M. (2022). Estrategia metodológica para la educación ambiental en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 18(84), 316-323.

RESUMEN

La sociedad en casi dos décadas del siglo XXI, con la influencia acelerada de los avances científicos tecnológicos, los retos de la gestión del conocimiento y de la información, exige un ser humano que logre la convivencia en plena armonía con el entorno ambiental. Es por ello que se requieren instrumentos que se dirijan a la educación ambiental de los estudiantes universitarios. En su desarrollo se utilizaron los siguientes métodos: del nivel teórico el Inductivo– Deductivo, Analítico–Sintético, dentro de los empíricos se encuentran la encuesta, la observación y el pre-experimento, además, se emplearon los estadísticos matemáticos. Se expone como objetivo elaborar una estrategia metodológica para la educación ambiental en estudiantes universitarios, en correspondencia con las potencialidades de la universidad. Mediante el criterio de experto se logró comprobar la factibilidad teórica de la estrategia metodológica presentada.

Palabras clave:

Estrategia, educación, formación, ambiental.

ABSTRACT

Society in almost two decades of the 21st century, with the accelerated influence of technological scientific advances, the challenges of knowledge and information management, demands a human being that achieves coexistence in full harmony with the environmental surroundings. That is why instruments are required that are directed to the environmental education of university students. In its development the following methods were used: from the theoretical level the Inductive-Deductive, Analytical-Synthetic, within the empirical ones are the survey, the observation and the pre-experiment, in addition, mathematical statistics were used. The objective is to elaborate a methodological strategy for environmental education in university students, in correspondence with the potentialities of the university. The theoretical feasibility of the methodological strategy presented was verified by means of the expert's criterion.

Keywords:

Strategy, education, formation, environmental.

INTRODUCCIÓN

El acercamiento a una determinada problemática ambiental puede ser formal, no formal o informal, aunque cada una de ellas y en conjunto llevan implícitamente a una formación, un estado de conocimiento y a una consolidación de “criterios” de nuestras actitudes y acciones en la vida diaria.

Los problemas ambientales ya no aparecen como independientes, sino que constituyen elementos que se relacionan entre sí y configuran una realidad diferente a la simple acumulación de todos ellos. No podemos limitarnos en percibir esta crisis como un conflicto entre determinados planteamientos sobre el mundo y sobre la vida, de manera inadecuada (Beck, 2004). Es por eso que se debe educar a la población para lograr evitar estos problemas ambientales (Massey, 2021).

Es por ello que la formación ambiental dirigida a profesionales y técnicos como futuros especialistas en la materia, se desarrolla en espacios, principalmente académicos; esta formación responde a planteamientos y necesidades específicas, aunque como se mencionó anteriormente, queda la incertidumbre de si los problemas ambientales que estamos resolviendo son realmente los problemas que habrá que resolver, o tendremos que replantearlos y redimensionarlos (Ongon, 2021).

Educar como proceso permite la construcción, la reconstrucción y la reflexión de conocimientos, conductas de valores y el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas. La educación como mecanismo de adaptación cultural del ser humano al ambiente. Aspectos que han sido sistematizado por Caduto (1992).

La educación, como factor de cambio y desarrollo, se considera el instrumento más eficaz para resolver la problemática ambiental como una de las mayores preocupaciones que presenta la humanidad. Es por ello que el cuidado del medio ambiente es tarea de todos los sectores de la sociedad (Castellanos, 2021).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1985), en una magna Conferencia sobre Educación Ambiental, plantea los objetivos de la educación ambiental:

- Comprender la naturaleza compleja del ambiente resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales.
- Percibir la importancia del ambiente en las actividades de desarrollo económico, social y cultural.
- Mostrar las interdependencias económicas, políticas y ecológicas del mundo moderno en el que las

decisiones y los comportamientos de todos los países pueden tener consecuencias de alcance internacional.

- Comprender la relación entre los factores físicos, biológicos y socioeconómicos del ambiente, así como su evolución y su modificación en el tiempo.

Sobre las bases de los criterios antes expuestos, se asume que la educación ambiental debe ir dirigida a toda la humanidad debido a que es un problema que incumbe a todos (Wood & Walton, 1990). Sin embargo, en correspondencia a las potencialidades que tienen los estudiantes universitarios y las universidades en sí mismo hacen que este sector de la población sea uno de los que deban ser observados desde una arista investigativa.

En correspondencia con estas últimas ideas, se comparte lo sistematizado por Medina & Paramo (2014), pues es un referente importante para esta investigación, pues en él se considera que en América Latina, en el período comprendido entre el año 2000 y el 2013, los resultados permiten observar que, a pesar del gran auge que ha tenido el desarrollo de programas y experiencias en educación ambiental en la región, son pocos los referentes teóricos y metodológicos que exploran de manera sistemática su efectividad en la formación de las personas en esta temática.

Según lo planteado por Espinosa & Diazgranado (2016), los temas relacionados con la educación ambiental han recibido la atención de las direcciones gubernamentales de diferentes países. Tal es el caso de Ecuador, los que han logrado leyes y otras disposiciones a favor de la protección del medio ambiente y de la educación ambiental de la ciudadanía.

Por otra parte, los investigadores Febres-Cordero & Florián (2002), han considerado que la educación ambiental debe generar cambios en la calidad de vida, en la conducta personal y en las relaciones humanas, que lleven a la solidaridad y el cuidado hacia todas las formas de vida y el planeta.

La educación ambiental se puede desarrollar en diferentes contextos y donde confluyan múltiples saberes. Pero sin lugar a duda la universidad y sus recursos humanos y materiales desempeñan un rol protagónico en la transformación que se requiere en la sociedad actual. Es por ello que esta investigación se dirige hacia este último contexto.

En el caso particular de la universidad han sido diversos los intercambios internacionales para redefinir sus objetivos, de manera que se constituya en una institución cada vez más pertinente. Por lo que la elaboración de

estrategias que contribuyan a solucionar los problemas de sociedad contribuye a este fin.

En aras de observar cómo se ha comportado la temática de educación ambiental en las universidades, se realiza una búsqueda bibliográfica donde sobresalen autores como Aparicio, et al. (2014). Del análisis de estos y del diagnóstico recurrente realizado en varias carreras de la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), con la aplicación de métodos empíricos como la observación, la revisión de documentos y la encuesta. Se encontraron un grupo de limitaciones que las tratan esta temática, dentro de ellas sobresalen:

- Se carecen de estrategias metodológicas orientadas a como orientar a los estudiantes universitarios en materia ambiental.
- No se aprovechan suficientemente las potencialidades de las universidades para la educación ambiental.

En aras de darle solución a la temática antes planteada se formula el siguiente objetivo de investigación: elaborar una estrategia metodológica para la educación ambiental en estudiantes universitarios, en correspondencia con las potencialidades de la universidad.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se enmarca en el ámbito de la educación ambiental en el contexto de la universidad, y se asume un enfoque cuali-cuantitativo con la aplicación de métodos y técnicas que permitieron comprender el proceso investigativo, en función de darle cumplimiento a cada uno de los objetivos propuestos en el proceso.

Las etapas utilizadas son las recomendadas por De Armas, et al. (2003), se contextualizan y se estructuran de la siguiente forma:

Primera etapa: estudio teórico previo y diagnóstico de necesidades. Esta implica el establecimiento de los fundamentos científicos del proceso de investigación.

Segunda etapa: construcción de la estrategia metodológica para la educación ambiental en estudiantes universitarios

Tercera etapa: valoración del nivel de pertinencia de la estrategia metodológica para la educación ambiental de estudiantes universitarios.

Por lo que existe una relación importante entre cada una de las etapas declaradas en el proceso de investigación. Además de constituir esta una guía para tener en cuenta para desarrollar todo el proceso desarrollado en esta investigación científica.

El método analítico-sintético: permitió penetrar en la esencia del fenómeno objeto de estudio y establecer los componentes teóricos de la investigación, su fundamentación, el diseño de soluciones y el análisis de los resultados.

Inductivo-deductivo: está presente a lo largo del proceso investigativo en el establecimiento de los referentes teórico-metodológicos de la educación ambiental, en la determinación del diagnóstico, en la fundamentación de la estrategia metodológica presentada.

El análisis documental, proporcionó información acerca temática en estudio y sirvió para determinar las principales características de esta temática.

La encuesta se utilizó para constatar el nivel de conocimiento de los expertos consultados para la investigación.

La observación no estructurada permitió evaluar la realidad de la temática en estudio y se detectaron las principales dificultades.

El Criterio de expertos a través del método Delphi: se utilizó en la construcción y valoración teórica de la estrategia metodológica para la educación ambiental en estudiantes universitarios.

Se utilizó la estadística descriptiva particularmente el análisis de la distribución de frecuencias absolutas y relativas. Además de aplicar el coeficiente de concordancia de Kendall para conocer el nivel de pertinencia de la propuesta presentada.

Son varios los autores que han sistematizado la estrategia como resultado científico, sin embargo, en la presente investigación se asume lo planteado por Valle Lima (2007), *“el proceso de planificación, organización, desarrollo, control y evaluación de la Educación, considerando los recursos de que se disponen y los resultados del trabajo para lograr determinados objetivos”*.

Sobre la base de estos argumentos la estrategia metodológica presentada contiene la siguiente estructura: objetivo, etapas (1, 2, 3,4) y acciones para su concreción (figura 1).

Por lo que presenta como **Objetivo general**: Potenciar el desarrollo de la educación ambiental en estudiantes universitarios, en correspondencia con las potencialidades de la universidad.

Objetivos específicos

-Caracterizar el comportamiento de la educación ambiental en estudiantes universitarios

-Brindar positiva influencia a la preparación de los factores de la universidad para lograr instrumentar la educación ambiental en estudiantes universitarios.

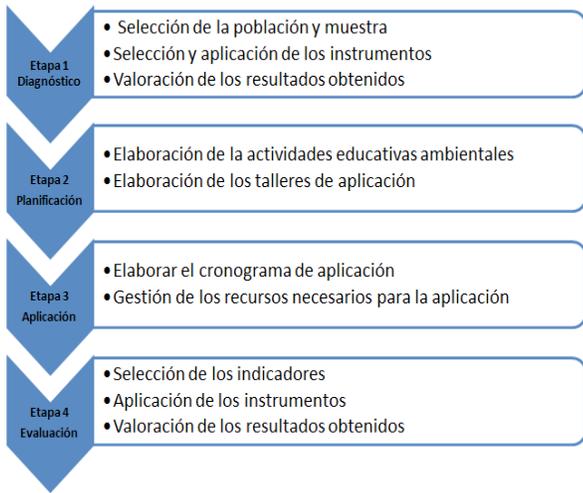


Figura 1. Representación esquemática de la estrategia metodológica elaborada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados de la valoración teórica de la estrategia metodológico para la educación ambiental de estudiantes universitarios, para ello se empleó el criterio de expertos, con el que se obtiene el consenso de opiniones informadas acerca de la propuesta presentada con toda la estructura, elementos y componentes. Para ello, se cumplieron los siguientes pasos:

Paso 1 Selección de los expertos

Según los criterios sistematizados por Barén (2021), se entiende por experto tanto al individuo en sí como a un grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema en cuestión y hacer recomendaciones respecto a sus momentos fundamentales, con un máximo de competencia.

Los expertos fueron seleccionados atendiendo a la disposición a participar en la valoración de la propuesta, el prestigio profesional, la autocrítica, la capacidad de análisis, con una experiencia de más de 10 años en la educación universitaria.

En los posibles expertos, fueron considerados 24 especialistas procedentes de diferentes universidades del Ecuador.

Con el propósito de determinar el coeficiente de competencia (K) para su definitiva selección como experto, se elaboró y aplicó una encuesta (figura 2) que posibilita determinar el coeficiente de conocimiento (Kc) y el coeficiente de argumentación (Ka). $K = \frac{1}{2} (Kc+Ka)$.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Figura 2. Nivel de conocimiento de los posibles expertos.

Marque con una cruz (x) en la casilla que le corresponda, el grado de conocimientos que usted posee acerca del tema de investigación que se desarrolla (educación ambiental), valorándolo en una escala de 0 a 10, (considerando 0 como no tener absolutamente ningún conocimiento y 10 el de poseer pleno conocimiento de la problemática tratada).

Mientras que la segunda pregunta de la encuesta se orienta hacia: En la siguiente tabla marque con una X en la(s) cuadrícula(s) que usted considere que ha(n) influido las fuentes de argumentación propuestas en la adquisición de los conocimientos sobre el tema en cuestión.

Tabla 1. Autovaloración del nivel de competencia de los expertos.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	A(Alto)	M(Medio)	B(Bajo)
Análisis teóricos realizados por usted			
Su experiencia en el tema			
Trabajos de autores nacionales consultados			
Trabajos de autores extranjeros consultados			
Su propio conocimiento del estado del problema en Cuba y en el extranjero			
Su intuición			

Paso 2 Determinación del coeficiente de competencia (K).

El coeficiente de argumentación se evalúa en las categorías alto (A), medio (M) o bajo (B), mide el grado de influencia de diferentes fuentes en el conocimiento que poseen (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados del procesamiento del coeficiente de competencia.

Experto	Análisis teóricos	Expe-riencia	Autores nacionales	Autores extra.	Problema extra.	Intuición	Ka	Kc	K
1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
2	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
3	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
4	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
5	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
6	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	1
7	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1	0,95
8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1	0,95
9	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	1	0,95
10	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	0,95
11	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,8	0,9
12	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9
13	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	1	0,9
14	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	1	0,9
15	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9
16	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,8	0,9
17	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9
18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,7	0,85
19	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,85
20	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,7	1	0,85
21	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,85
22	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,85
23	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8
24	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8

Los 24 posibles expertos, poseen un coeficiente de conocimiento KC entre 0,90 y 1. Lo cual los hace formar parte de la muestra de expertos investigada. Pues todos se encuentran en el valor alto según la escala presentada a continuación.

0,8 <= K <= 1 coeficiente alto

0,5 <= K < 0,8 coeficiente medio

0,25 <= K < 0,5 coeficiente bajo

Los 24 expertos seleccionados son profesores universitarios, 17 másteres en ciencias, 7 son licenciados. Todos poseen más de 10 años de experiencia en la enseñanza universitaria y sin haber cambiado de trabajo durante ese lapso.

Posteriormente se elabora y se aplica una guía para la evaluación de la propuesta por los expertos en un primer momento, con el objetivo de conocer las opiniones sobre la estrategia que se propone. En la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos de la valoración de los expertos a la estrategia propuesta.

Tabla 3. Resultados de la evaluación realizada por los expertos a los aspectos propuestos.

Expertos	Aspectos				
	A1	A2	A3	A4	A5
E1	MA	MA	MA	BA	MA
E2	BA	MA	MA	MA	BA
E3	MA	MA	BA	A	MA

E4	BA	A	BA	MA	BA
E5	A	BA	MA	MA	A
E6	MA	MA	BA	BA	MA
E7	BA	MA	MA	MA	BA
E8	MA	MA	A	MA	MA
E9	MA	BA	MA	BA	MA
E10	PA	MA	MA	MA	BA
E11	MA	MA	BA	MA	MA
E12	BA	BA	BA	MA	BA
E13	MA	MA	MA	A	MA
E14	BA	MA	A	MA	BA
E15	BA	MA	BA	BA	BA
E16	MA	BA	MA	BA	MA
E17	BA	MA	MA	MA	BA
E18	MA	MA	BA	MA	MA
E19	BA	MA	BA	BA	MA
E20	A	MA	MA	MA	A
E21	MA	MA	BA	BA	MA
E22	BA	BA	MA	MA	BA
E23	MA	MA	BA	A	MA
E24	MA	BA	MA	MA	MA

Paso 3 Determinación del grado de concordancia de los expertos

Para la concordancia se procesaron los resultados de las valoraciones emitidas por los expertos mediante el coeficiente de concordancia de Kendall (W), cuyo resultado fue $W=0,83$ con significación $p=0,0001$.

Paso 4 Análisis de los resultados

Lo anterior, revela la aceptación de la estrategia presentada, por parte de los 24 expertos consultados.

El instrumento aplicado solicitaba valoraciones cualitativas acerca de la propuesta, que aportaron importantes ideas para su perfeccionamiento como son: debe brindarse mayor atención a la evaluación de impacto de la estrategia y tener en cuenta las exigencias sociales crecientes respecto a la educación ambiental en el contexto universitario; de igual manera, potenciar el diagnóstico de los estudiantes respecto a la estrategia a la que se aspira, así como deben quedar claras cuáles son las nuevas relaciones que se generan.

Estas sugerencias, además de tenerse en cuenta, fueron a su vez generadoras de otras reflexiones que ayudaron significativamente al mejoramiento de la estrategia en su versión definitiva.

En aras de resolver los problemas en este contexto fue valorada de muy adecuada. La opinión que vertieron los expertos respecto a la estructura de la estrategia por componentes, etapas y acciones para su ejecución en la práctica universitaria también fue de muy adecuada.

Todos los expertos consultados coincidieron con las cualidades que se manifiestan en la estrategia, que fueron marcando pautas en la construcción de esta, tales como su carácter participativo, su enfoque humanista e interdisciplinario y su visión transformadora e integradora en las acciones de la educación ambiental en el contexto universitario, asignándole la categoría de muy adecuado.

La expresión de cómo se transforman los estudiantes vinculados a la estrategia que tributa al desempeño profesional de los mismos en materia ambiental, fue evaluado como muy adecuado.

Los resultados anteriores evidencian una valoración teórica favorable y las posibilidades de aplicación de la estrategia metodológica para la educación ambiental en estudiantes universitarios, en correspondencia con las potencialidades de la universidad.

En la Constitución de la República (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), particularmente en el artículo número. 26 manifiesta *“La educación superior y el buen vivir. La educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza”* (p.9). Esto fue una premisa importante en la elaboración de la estrategia metodológica que se presenta en esta investigación.

Por otra parte, otro documento normativo importante revisado en la presente investigación es el Código Orgánico Ambiental del Ecuador aprobado por la Asamblea Nacional (Ecuador. Presidencia de la República, 2017) según el artículo número 16. de la educación ambiental, señala: La EA promoverá la concienciación, aprendizaje y enseñanza de conocimientos, competencias, valores deberes, derechos y conductas en la población, para la protección y conservación del ambiente y el desarrollo sostenible. Será un eje transversal de las estrategias, programas y planes de los diferentes niveles y modalidades de educación formal y no formal (p.16). Aspectos tenidos en cuenta para la selección de las actividades educativas seleccionadas en la estrategia metodológica.

Es importante abordar que, en el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1982), hace referencia que para lograr instrumentar la educación ambiental en cualquier contexto se requiere de la comprensión de los problemas ambientales y a un entrenamiento técnico (capacitación) para el manejo de los ecosistemas, en función de una adecuada calidad de vida. Sobre estos argumentos es que se presentan en la estrategia elaborada los talleres de preparación del personal implicado en el estudio como un componente esencial en el armonioso funcionamiento de la estrategia en el contexto universitario.

Caduto (1992), plantea que entre los objetivos ambientales de la educación ambiental, para interrelacionar lo actitudinal con lo conceptual, aplicada en el sistema educativo, se requiere de desarrollar la concienciación ante situaciones socio-ambientales, y mejorar la capacidad de plantearse problemas, debatirlos, construir opiniones propias, difundir esas problemáticas y sus propuestas de solución, promover la sensibilización de las propias actitudes y comportamientos habituales, en el entorno,

mediante la valoración de las repercusiones de impactos importantes y desarrollar un conocimiento de la dinámica del entorno, la actitud y capacidad de disfrutar el ambiente, armónicamente, entre el uso individual y colectivo.

Los aspectos antes declarados son de gran valía para lograr elaborar y aplicar estrategias para la educación ambiental, en el caso particular de la presentada en esta investigación se tuvieron en cuenta todas ellos. Pues son las premisas básicas para concretar el éxito de la implementación de la educación ambiental en las universidades.

Por último, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2017), de Ecuador considera que para lograr instrumentar la educación ambiental en las universidades se requiere tener presente el discutir en clases en las asignaturas vinculadas a la educación ambiental, todo lo referente a la legislación ambiental del país, el Plan Nacional “Todo Una Vida y los objetivos vinculados al tema, así como las experiencias que han sido divulgadas por los diferentes organismos internacionales y encuentros de discusión sobre esta temática. Cuestión importante en el proceso de sensibilización que demanda esta temática.

CONCLUSIONES

El estudio de los referentes teóricos sirvió de base para fundamentar el proceso de educación ambiental en estudiantes universitarios, lo cual revela la necesidad recurrente de encauzar las investigaciones a la búsqueda de alternativas que permitan el perfeccionamiento de esta temática.

Los expertos reconocen la relevancia de las etapas, acciones y actividades educativas asumidas en la estrategia metodológica, por lo que valoran el nivel de factibilidad teórica de Muy Adecuado. Asimismo, su puesta en práctica provocó un perfeccionamiento de la educación ambiental en el contexto universitario la mejora de la calidad de este.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio López, J. L., Rodríguez Alviso, C., Beltrán Rosas, J., & Sampedro Rosas, M. L. (2014). Transversalidad del eje medio ambiente en educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1(1), 163-172.
- Barén Zambrano, F. D. (2021). *Estrategia de capacitación para docentes que laboran como profesores de Educación Física en la Educación Básica*. (Tesis de maestría). Universidad de Guayaquil.
- Beck, U. (2004). Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial. Paidós.

- Caduto, M. (1992). Guía para la enseñanza de valores ambientales. Programa Internacional de Educación Ambiental. UNESCO-PNUMA.
- Castellanos, P. (2021). From environmental education to education for sustainable development in higher education: a systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1982). Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, (1982) Proyecto para el establecimiento de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. ORPAL-PNUMA.
- De Armas Ramírez, N., Lorences González, J., & Perdomo Vázquez, J. M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela.
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República. Registro Oficial N. 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Ecuador. Presidencia de la República. (2017). Código Orgánico Ambiental. Registro Oficial Suplemento N. 983. https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/01/CODIGO_ORGANICO_AMBIENTE.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
- Espinosa Ramírez, J. A., & Diazgranado Bricuyet, L. M. (2016). La formación ambiental de los estudiantes. Recomendaciones para su consideración en la universidad. *Universidad y Sociedad*, 8(3), 13 -22.
- Febres-Cordero, M. E., & Florián, D. (2002). Políticas de educación ambiental y formación de capacidades para el desarrollo sustentable. De Río a Johannesburgo. La transición hacia el desarrollo sustentable. (Ponencia). *Seminario organizado por el PNUMA/INE-SEMARNAT/Universidad Autónoma Metropolitana*. México D. F, México.
- Massey, K., (2021). Young people, sexuality and the age of pornography. *Sexuality and culture*, 25(1), 318-336.
- Medina, I., & Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 55-72.
- Ongon, S. (2021). The Effect of Integrated Instructional Activities of Environmental Education by Using Community-Based Learning and Active Learning. *Journal of Curriculum and Teaching*, 10(2), 42-57.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1985). Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. UNESCO-PNUMA.
- Valle, A. (2007). Modelo para obtener una estrategia pedagógica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Wood, D., & Walton, D. (1990). Cómo planificar un programa de educación ambiental. (Cuadernos de la FAO). IIED y USFWS.

37

FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA EN DOCENTES Y ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN PERÚ

CITIZENSHIP AND CIVIC TRAINING IN SECONDARY TEACHERS AND STUDENTS IN PERU

Juana Rocío Solís Jara¹

E-mail: jsoliss@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0097-4473>

¹ Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Solís Jara, J. R. (2022). Formación ciudadana y cívica en docentes y estudiantes de secundaria en Perú. *Revista Conrado*, 18(84), 324-331.

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito determinar las características de la formación ciudadana y cívica en docentes y estudiantes de primero de secundaria de educación básica regular desde una revisión del estado del arte. Se partió de una revisión de la problemática que involucra a los estudiantes desde su contexto de situación y formación familiar y académica. El análisis facilitó que es indispensable alcanzar una convivencia democrática, respeto a los valores sociales, desarrollo personal y social dentro de una sociedad compleja para alcanzar un ciudadano con un perfil que refleje conductas y actitudes sociales adecuadas a los tiempos modernos. Por ello se consideró comprender los rasgos de formación ciudadana y cívica que facilitan una buena convivencia y desarrollo democrático dentro de una sociedad pluralista corresponde a principios y valores, identidad, formación ciudadana, derechos y deberes. Para ello se tomó los valores que involucran a la formación como la responsabilidad, equidad y respeto a la persona humana dentro de un ambiente y espacios de armonía.

Palabras clave:

Formación, ciudadana, cívica, convivencia, valores, principios.

ABSTRACT

The purpose of the research was to determine the characteristics of citizenship and civic education in teachers and students of first year of secondary school of regular basic education from a review of the state of the art. It was based on a review of the problem that involves students from their context of situation and family and academic training. The analysis facilitated that it is essential to achieve democratic coexistence, respect for social values, personal and social development within a complex society to achieve a citizen with a profile that reflects behaviors and social attitudes appropriate to modern times. For this reason, it was considered to understand the features of citizen and civic education that facilitate good coexistence and democratic development within a pluralistic society corresponds to principles and values, identity, citizen education, rights and duties. For this, the values that involve training such as responsibility, equity and respect for the human person within an environment and spaces of harmony were taken.

Keywords:

Formation, citizen, civic, coexistence, values, principles.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día nos enfrentamos a nuevas formas de ser y actuar como ciudadanos donde la convivencia y la interacción dentro de una cultura de paz es la aspiración en la formación de toda persona. Por ello la formación ciudadana y cívica se enfrenta a un desafío de sensibilización, motivación, adquisición, construcción y reflexión de los procesos y evaluación para alcanzar las competencias y capacidades inmersos en un perfil adecuado a los tiempos modernos. Todo esto implica generar ambientes adecuados para alcanzar el respeto a la libertad de derecho de las personas para el desarrollo de las capacidades y competencias cívicas y ciudadanas en los estudiantes y docentes. Esto implica el fomento de una convivencia democrática con el respeto de derechos fundamentales (Jara, et al., 2019).

El plan de estudios de ciudadanía global ha avanzado en el conocimiento de los alumnos acerca de la responsabilidad social y los conceptos cívicos, especialmente la conciencia cívica, la justicia social y la diversidad. Para ello, los educadores necesitan implementar el rediseño del plan de estudios, generando una mayor facilidad del desarrollo de la responsabilidad social en los estudiantes y una participación beneficiosa en proyectos de servicio comunitario (Wren, 2021).

Así mismo, Rapanta, et al. (2020), argumentan que un plan de estudios que se basa en divulgar la alfabetización cultural por medio del diálogo y la argumentación cumplen el papel fundamental de una educación ciudadana "eficaz y transformadora". Siendo así, los planes de lecciones dialógicos que se centran al desarrollo de colocar la alfabetización cultural pueden servir como un plan de estudios de educación ciudadana innovador y adaptativo en diversos ámbitos.

En el Perú el marco del buen desempeño docente se constituye en una búsqueda para el desarrollo de la formación ciudadana y cívica poniendo como base aprendizajes fundamentales con la aspiración de cambios en los saberes, relaciones y práctica en la institución educativa. Sin embargo, los niveles de proceso e inicio que prevalecen en los estudiantes como reporte de calificativos de SIAGIE evidencian serias dificultades en el desarrollo de capacidades y competencias en el área; cuyas causas se orientan a determinar el inadecuado uso de estrategias participativas y dinámicas, situación que no permite que los estudiantes alcancen un desarrollo autónomo y alto rendimiento académico (Ministerio de Educación, 2016).

La formación ciudadana y cívica se orienta a generar ambientes adecuados, cimbras de confianza y bienestar para

una convivencia democrática sin exclusión ni discriminación social. Esto se asocia a la formación de una cultura cívica con capacidades y actitudes que faciliten el fortalecimiento de capacidades de identidad. A esto se suma el respeto y valoración por la diversidad sin exclusiones dentro de un marco intercultural con práctica de democrática de equidad, justicia y libertad (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, 2018).

El ejercicio de la ciudadanía se direcciona al desarrollo de capacidades y actitudes dentro y fuera de la entidad educativa, lo que implica la participación efectiva en los procesos de planificación, organización, ejecución de proyectos que se vinculan a la problemática del contexto. Sin embargo, todavía persisten actividades de tipo pedagógica que se prioriza el memorismo, recepción pasiva, reproducción memorística, dejando atrás la iniciativa, la opinión propia, derecho a la libertad y expresión con el cumplimiento de normas de conductas para el desarrollo de la cultura y ejercicio ciudadano (Beuchat-Reichardt, 2016).

Teniendo en cuenta la problemática se enuncia el problema siguiente: ¿Cómo se presenta la formación ciudadana y cívica en docentes y estudiantes de primero de secundaria de educación básica regular?

La investigación resulta importante debido que busca caracterizar la formación ciudadana y cívica en docentes y estudiantes de primero de secundaria desde una visión para la revisión del estado del arte en el contexto inmediato y utilizando fuentes actuales. Las características de la formación ciudadana y cívica se evidencian en las relaciones e interacciones de la convivencia social en la familia, escuela, espacios sociales y en la sociedad en su conjunto con bases sólidas en principios democráticos, participativos, valorativos, entre otros. Las dimensiones que se analizan corresponden a dos competencias del currículo con sus respectivas capacidades que los involucran.

El propósito general corresponde a determinar las características de la formación ciudadana y cívica en docentes y estudiantes de primero de secundaria de educación básica regular desde una revisión del estado del arte. Los objetivos específicos son reconocer las capacidades y sus implicancias en la formación ciudadana y cívica de los estudiantes de primero de secundaria de educación básica. Explicar los rasgos de formación ciudadana y cívica que facilitan una buena convivencia y desarrollo democrático dentro de una sociedad pluralista. Identificar los valores que involucran a la formación ciudadana y cívica desde una revisión del estado del arte.

METODOLOGÍA

La investigación se ha desarrollado teniendo como sustento procesos de analíticos de tipo bibliométricos sobre temática de formación ciudadana y cívica desde una revisión de la literatura más relevante y actualizada sobre el tema. Por lo explicado, la metodología que se utiliza en el desarrollo del artículo corresponde a revisión bibliográfica en el que se tiene en cuenta la utilización del gestor bibliográfico Mendeley para la gestión de información que se adecua al trabajo.

La información bibliográfica se encuentra en formatos digitalizados lo que facilita una labor de procesamiento confiable y ágil para la configuración del artículo donde se ha empleado las bases de datos Scopus que está organizado con un amplio repertorio bibliográfico global teniendo como base una variedad de publicaciones científicas de importancia a nivel mundial en las diferentes áreas del conocimiento. Estos almacenes de información mundial permiten el acceso a publicaciones variadas y actuales que son recursos para implementar la investigación.

Para el acceso se ha utilizado la biblioteca virtual institucional de la plataforma “Trilce” de la Universidad César Vallejo. Para tal fin se ha utilizado criterios para buscar información como: TITLE-ABS-KEY (“ e_government “) AND TITLE-ABS-KEY (“ public management “), este criterio para buscar información facilitó la localización de 204 investigaciones que se ha tomado para la evaluación. Se utilizó la herramienta VOSviewer, que es un software para la organización de y visualización de redes bibliométricas lo que facilita la distinción de dos mapas bibliográficos uno se relaciona con los elementos que se investigan y el otro con la identificación de grupos relacionados.

De este grupo de documentos se han seleccionado 25 investigaciones que valieron de sustento para el desarrollo del artículo, así como el uso de Mendeley que es un gestor de información especializado. Este permite que la información se almacene y registre en espacios como la nube, facilita el registro de metadatos indexados (autores, año, resultados, resumen, tipo de documento, revista, editorial situación que facilita la automatización de estándares, estilo de modo automático. Esta herramienta permitió el desarrollo del presente artículo de revisión bibliográfica sobre formación ciudadano y cívica.

DESARROLLO

Zúñiga, et al. (2020), en su estudio enfatizan en la necesidad de influencia positiva de la escuela en la formación del ciudadano. La investigación fue cualitativo interpretativo de caso múltiple teniendo como muestra 8 institucionales pilotos del país. En los resultados se evidencia que

los planes de formación ciudadana carecen de responsabilidad y acompañamiento de parte de los docentes y directivos; existe una carencia de reflexión sobre el perfil del ciudadano que se quiere formar; los planes de formación se diseñan sólo para el cumplimiento de la normativa.

La formación ciudadana y cívica tiene por objetivo el desarrollo de competencias que faciliten la toma de conciencia e importancia en la vida cotidiana teniendo como base el valor de respeto por los acuerdos establecidos y por el estado de una convivencia para fortalecer la identidad intercultural de la sociedad. Por otro lado, la ciudadanía se entiende como espacio que facilita lo cognitivo considerando la variedad de conocimientos que han ocurrido como experiencia histórica; asimismo lo socio afectivo se relaciona con el lugar donde se ha nacido, sus personajes, instituciones y tradiciones que firmarán un corpus de ideas que permitirá el ordenamiento de la convivencia escolar fortaleciendo la identidad (Aparicio, 2019).

Esta perspectiva facilitará la interacción solidaria con derechos legítimos permitiendo la actuación de mediación de conflictos en las partes involucradas. También se brinda importancia para el cumplimiento de leyes y normas como base para una justa convivencia que minimicen el impacto del contexto inmediato. Lo importante es generar espacios de convivencia donde los estudiantes interactúen bajo principios, deberes y derechos promoviendo espacios para los futuros ciudadanos que se comprometan en la problemática del contexto. Esto se alcanzará con la participación de un estamento de actores para la puesta en discusión de los deberes y derechos y su aplicación a la búsqueda del compromiso y cooperación de las personas buscando la profundización del conocimiento y los hechos históricos sociales de la actualidad para el establecimiento de un diálogo e intercambio de opiniones para la búsqueda del bien común.

La teoría humanista propuesta por Rogers (2011), centra su atención en la persona del ser humano como ser social, biológico, material y espiritual. Esta teoría implica un conocimiento profundo de la naturaleza humana, la inteligencia, las emociones, deseos, expectativas y sentimientos. Para esta teoría el hombre es complejo que puede determinar sus objetivos, tomar decisiones, metas, propone cambios, entre otros. Por ser complejo se constituye en una unidad con deseos de autorrealización personal y social con capacidades de adaptación, creación, modificación que se convierte en constructores de un nuevo devenir (Moliner, et al., 2016).

La teoría humanista llevado al aprendizaje se torna significativo cuando trastoca el desarrollo de la inteligencia,

la naturaleza física, emociones, sentimientos y motivaciones y se relaciona consigo mismo y con los demás. Los principios que favorecen climas apropiados son compañerismo, flexibilidad, tolerancia, respeto, participación, compañerismo y participación social. De aquí que el proceso de aprendizaje debe ser personalizado sin grados ni evaluaciones buscando experiencias agradables con tendencia autorreguladoras que faciliten la solución de problemas (Hahn, 2016).

La formación ciudadana como concepto de ciudadanía tiene sus inicios en gracia clásica que se buscó que se gobierne a sí mismo y elabore normas y leyes para los demás (De Jesús, 2018). De aquí que la ciudadanía es una capacidad política para la intervención de la cosa pública. Se considera ciudadanos aquellas personas que han cumplido determinada edad para ser considerados ciudadanos con otros requisitos que corresponden a un estado específico. En la mayoría de países se considera que la persona ha adquirido la ciudadanía cuando ha adquirido el derecho de sufragio dentro de un país democrático dentro de un cúmulo de valores, actitudes y conductas democráticas (Beuchat-Reichardt, 2016).

La educación ciudadana se orienta a la formación de personas que poseen habilidades básicas para el desarrollo y la vida democrática. Esto tiene que ver con la capacitación de personas autónomas para la formulación de propuestas para la identidad, responsabilidades y derechos para la participación en la vida cotidiana, pública y cívica para tomar decisiones que impliquen una mejora en la condición de vida (Castro, 2018). En este sentido la formación ciudadana debe aportar a la vida democrática, la gobernabilidad preparando personas calificadas con una cultura de civismo para desarrollar juicios críticos para ponerlo en práctica (Martínez, et al., 2016).

La construcción de una ciudadanía se constituye en proceso complejos que se genera desde abajo atravesando la vida de las personas, del estado y la familia. Esto implica la práctica de un conjunto de deberes y procesos para tomar decisiones y procesos de socialización. Procesos por medio de los cuales la persona se transforma en un agente activo de la sociedad. De aquí que el ejercicio ciudadano requiere de una formación en el ejercicio y conciencia de los derechos fundamentales para alcanzar la identidad personal, con personas conscientes. De aquí con el perfil de ciudadanos fuertes se hace posible tener personas con derechos y deberes sólidos y responsabilidades sociales (Zúñiga, et al., 2020).

Las prácticas docentes que se desarrollan en la formación de ciudadanos sostienen que la investigación la formación docente se prioriza que se enseñe a pensar

y saber sobre cómo se enseña. Asimismo, la calidad de la enseñanza se entiende como un proceso complicado dependiendo del contexto de situación debido que los procesos de enseñanza y aprendizaje se limitan a espacios específicos. Por ello la calidad de la enseñanza se liga a un entorno cultural y local. Por ello se busca prácticas efectivas para el desarrollo de aprendizajes efectivos (Chile. Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

La formación ciudadana y cívica se constituye en una tarea de la sociedad que se dirige a la organización del sistema educativo lo que implica convivencia social, comportamiento, sentimientos, actitudes responsables. Se trata de brindar una educación para el crecimiento y vivencia en los aprendizajes en la escuela. La formación ciudadana y cívica se fundamenta en el enfoque socioconstructivista y competencias definiéndose como un conjunto de experiencias de aprendizaje organizado que se fomenta la mejora integral como personas responsables y libres en la tareas y decisiones personales que implican una demanda en la participación ciudadana (Salgado, 2019).

El proceso de formación ciudadana empieza cuando existe una reflexión sobre la necesidad de una recta conducta que debe llevar el ciudadano en la formación de motivaciones e intereses que promueven la conducta del ciudadano en base a un soporte del sistema de valores que deben ser reguladas por la conducta y el comportamiento en las actividades dentro de una sociedad (Vallejos-Silva, 2016).

El ciudadano se define como persona que comprende la problemática social proponiendo soluciones que las personas deben asumirlo como parte de una sociedad justa y que piensa en el desarrollo de un país; muestra capacidades de cooperación y competición a partir de medios pacíficos y racionales participando de modo responsable en la vida social.

Las competencias del currículo según el Ministerio de Educación (2016), de Perú del área de formación ciudadana y cívica son “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”.

La competencia construye su identidad está orientado para que el estudiante conozca y tenga una valoración de su cuerpo, las formas de sentir, actuar, pensar desde las identidades diferentes que lo definen de manera étnica, histórica, cultural, sexual, social, ambiental, de género que se da como producto de la interacción continua entre las personas y los diferentes entornos donde se desenvuelve la escuela, comunidad y familia. La construcción debe ser una construcción real y no ideal con rasgos que

lo evidencian como único; lo que implica que se combine con las capacidades siguientes:

Se valora a sí mismo que corresponde al estudiante a reconocer los rasgos, limitaciones, potencialidades y cualidades que los hace evidenciarse y saber quién es, que se acepte, se sienta bien consigo mismo y con los demás; con capacidades de autoaceptación y con capacidades para hacerse cargo de desafíos y lograr sus metas; así como se reconozca como partícipe de una comunidad determinada con sentido de pertenencia a la comunidad, escuela, familia y país.

La autoregulación de emociones que implica que el estudiante se reconozca y tome conciencia de sus propias emociones expresándolas de modo adecuado atendiendo al contexto y asumiendo las consecuencias de sus actos a favor del bienestar de sí mismo y de los demás.

Reflexiona y argumenta éticamente implica que el estudiante comprenda situaciones diarias para el reconocimiento de valores que se encuentren en ellas y que se asuman posiciones que tengan como base principios éticos y razonamientos éticos. Esto implica la toma de conciencia de las acciones y decisiones propias en base a una reflexión profunda sobre procesos y principios que se han asumido y los resultados incidan directamente en sí mismos y en los otros.

Vive su sexualidad de manera responsable y holística acorde a los periodos de madurez y desarrollo con una toma de conciencia sobre sí mismo como varón o mujer teniendo en cuenta la identidad sexual, imagen corporal y género valorando y comprendiendo su cuerpo. Esto implica el establecimiento de relaciones entre varones y mujeres de igualdad, armonía desprovista de violencia, poniendo en práctica conductas de autocuidado evitando conductas riesgosas que impliquen el bienestar que vayan en contra de los derechos de sexualidad y reproducción.

La competencia convive y participa democráticamente implica que el estudiante se debe relacionar de modo justo y equitativo valorando que las personas son sujetos de deberes y derechos. Esto implica una predisposición para la comprensión, conocimiento del aporte cultural con respeto a las diferencias individuales y grupales. Asimismo, implica la crítica frente a los asuntos que implican al ciudadano y que contribuyen a una construcción de bien común de manera general para que se consolide el proceso democrático de derechos humanos. La competencia involucra la combinación de las capacidades siguientes:

Interactúa con todas las personas que implica el reconocimiento de los derechos y preocupación por los otros, respetando las diferencias y enriqueciéndolas con ellas. Esto implica la actuación contra las formas variadas de discriminación de origen étnico, discapacidad, lengua, género, edad, orientación sexual, fenotipo, nivel socioeconómico, entre otras reflexionando sobre acciones y conductas que tienden a la vulneración de una sana convivencia democrática.

Construye normas y asume acuerdo y leyes que implican que los estudiantes tengan una participación construyendo normas apropiadas, respeto a ellas y la evaluación en función de principios que tienen como base; asimismo cumpliendo normas, leyes acuerdos o principios que sirven para la convivencia con el manejo de conceptos e información que se relacionan con la sana convivencia con equidad, libertad y respeto haciendo suyos los principios de la democracia como la secularidad, incertidumbre, autofundación, ética, público y la complejidad.

Manejo de conflictos de modo constructivo para la actuación con asertividad y empatía poniendo en práctica estrategias y pautas para la resolución creativa y pacífica y se contribuya a tener una comunidad en democracia. Para ello parte de la comprensión de los conflictos que forman parte de la relación e interacción de las personas en la sociedad desarrollando determinados criterios para una evaluación de situaciones que impliquen mejoras de comportamientos y conductas.

Delibera asuntos públicos que implica la participación en procesos reflexivos y dialógicos sobre asuntos donde se involucran a todos con el planteamiento de diferentes puntos de vista que se orientan al bien común. Esta implica la construcción de una propia construcción en asuntos que se basan en argumentos de racionalidad, estado de derechos, institucionalidad, principios de la democracia valorando y contraponiendo posiciones diversas.

Participación en las acciones promoción de bienestar común para la propuesta de una gestión de iniciativas que se vinculan al interés común promocionando y defendiendo los derechos humanos en la comunidad y escuela apropiándose y utilizándose de una canal y mecanismo de participación en democracia.

Objetivo 1: reconocer las capacidades y sus implicancias en la formación ciudadana y cívica de los estudiantes de primero de secundaria de educación básica.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016), de Perú las competencias del área de formación ciudadana y cívica son “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente”. La primera se orienta a que el

estudiante conozca y tenga una valoración de su cuerpo, las formas de sentir, actuar, pensar desde las identidades diferentes que lo definen de manera étnica, histórica, cultural, sexual, social, ambiental, de género que se da como producto de la interacción continua entre las personas; la autoregulación de emociones que implica que el estudiante se reconozca y tome conciencia de sus propias emociones expresándolas de modo adecuado atendiendo al contexto y asumiendo las consecuencias de sus actos a favor del bienestar de sí mismo y de los demás. La reflexión y argumentación éticamente implica que el estudiante comprenda situaciones diarias para el reconocimiento de valores que se encuentren en ellas y que se asuman posiciones que tengan como base principios éticos y razonamientos éticos. La vivencia de la sexualidad de manera responsable y holística acorde a los periodos de madurez y desarrollo con una toma de conciencia sobre sí mismo como varón o mujer teniendo en cuenta la identidad sexual, imagen corporal y género valorando y comprendiendo su cuerpo.

La segunda competencia implica que el estudiante se debe relacionar de modo justo y equitativo valorando que las personas son sujetos de deberes y derechos. Asimismo, implica la crítica frente a los asuntos que implican al ciudadano y que contribuyen a una construcción de bien común de manera general para que se consolide el proceso democrático de derechos humanos. Esta competencia involucra la combinación de las capacidades interactúa con todas las personas que implica el reconocimiento de los derechos y preocupación por los otros; manejo de conflictos de modo constructivo para la actuación con asertividad y empatía poniendo en práctica estrategias y pautas para la resolución creativa y pacífica y se contribuya a tener una comunidad en democracia. La deliberación de asuntos públicos que implica la participación en procesos reflexivos y dialógicos sobre asuntos donde se involucran a todos con el planteamiento de diferentes puntos de vista que se orientan al bien común. La participación en las acciones promoción de bienestar común para la propuesta de una gestión de iniciativas que se vinculan al interés común promocionando y defendiendo los derechos humanos en la comunidad y escuela apropiándose y utilizándose de una canal y mecanismo de participación en democracia.

Por ello, Alcántara- Marcelo (2019), demuestra la existencia de relación directa entre las dos variables; mientras que en las conclusiones se evidencia que el 70% de estudiantes presentan el nivel regular en aprendizaje del área de formación ciudadana y cívica.

Objetivo 2: explicar los rasgos de formación ciudadana y cívica que facilitan una buena convivencia y desarrollo democrático dentro de una sociedad pluralista.

La formación ciudadana y cívica se orienta a la formación de personas que poseen habilidades básicas para el desarrollo y la vida democrática (Martínez, et al., 2016). La construcción de una ciudadanía se constituye en proceso complejos que se genera desde abajo atravesando la vida de las personas, del estado y la familia. Esto implica la práctica de un conjunto de deberes y procesos para la toma de decisiones y procesos de socialización (Zúñiga, et al., 2020). La formación ciudadana y cívica se fundamenta en el enfoque socioconstructivista y competencias definiéndose como un conjunto de experiencias de aprendizaje organizado que se fomenta la mejora integral como personas responsables y libres en la tareas y decisiones personales que implican una demanda en la participación ciudadana.

Asimismo, Zúñiga, et al. (2020), en su investigación enfatiza en la necesidad de influencia positiva de la escuela en la formación del ciudadano que se evidencia que los planes de formación ciudadana carecen de responsabilidad y acompañamiento de parte de los docentes y directivos; existe una carencia de reflexión sobre el perfil del ciudadano que se quiere formar; los planes de formación se diseñan sólo para el cumplimiento de la normativa.

Objetivo 3: identificar los valores que involucran a la formación ciudadana y cívica desde una revisión del estado del arte.

Los valores que implica la formación ciudadana y cívica corresponde a los valores de respeto, responsabilidad y justicia que debe ser desarrollado en las prácticas docentes que se desarrollan en la formación de ciudadanos sostienen que la investigación la formación docente se prioriza que se enseñe a pensar y saber sobre cómo se enseña. Asimismo, la calidad de la enseñanza se entiende como un proceso complicado dependiendo del contexto de situación debido que los procesos de enseñanza y aprendizaje se limitan a espacios específicos. Por ello la calidad de la enseñanza se liga a un entorno cultural y local (Chile. Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

En este contexto se considera la formación ciudadana y cívica se constituye en una tarea de la sociedad que se dirige a la organización del sistema educativo lo que implica convivencia social, comportamiento, sentimientos, actitudes responsables. Se trata de brindar una educación para el crecimiento y vivencia en los aprendizajes en la escuela. Esto se desarrolla en base al proceso de formación ciudadana empieza cuando existe una reflexión sobre la necesidad de una recta conducta que debe llevar

el ciudadano en la formación de motivaciones e intereses que promueven la conducta del ciudadano en base a un soporte del sistema de valores que deben ser reguladas por la conducta y el comportamiento en las actividades dentro de una sociedad (Vallejos-Silva, 2016).

CONCLUSIONES

Las características de la formación ciudadana y cívica en docentes y estudiantes de primero de secundaria de educación básica regular desde una revisión del estado del arte corresponden a una convivencia democrática, respeto a los valores sociales, desarrollo personal y social dentro de una sociedad compleja.

Las capacidades que envuelven la formación ciudadana y cívica corresponde a las competencias del currículo construye su identidad y convive y participa democráticamente que tienen implicancias en la formación ciudadana y cívica de los estudiantes de primero de secundaria de educación básica tomando como base la sana convivencia democrática, respeto a los principios y valores éticos.

Los rasgos de formación ciudadana y cívica que facilitan una buena convivencia y desarrollo democrático dentro de una sociedad pluralista corresponde a principios y valores, identidad, formación ciudadana, derechos y deberes.

Los valores que involucran a la formación ciudadana y cívica desde una revisión del estado del arte corresponden a la responsabilidad, equidad y respeto a la persona humana dentro de un ambiente y espacios de armonía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara-Marcelo, J. (2019). Inteligencia emocional y aprendizaje en el área de formación ciudadana y cívica en una institución educativa de Santiago, Ica. (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo. Perú.
- Aparicio, V. (2019). Estrategias de aprendizaje en el área de formación ciudadana y cívica, en las estudiantes del 5° grado de educación secundaria de la IE Parroquial "Niño Jesús de Praga", Castilla-Piura. (Tesis de maestría). Universidad de Piura.
- Beuchat-Reichardt, M. (2016). Formación ciudadana y autorregulación: conceptos claves para la práctica educativa. *El profesional de la información*, 26(1), 114-124.
- Castro, R. (2018). Formación continua para mejorar los aprendizajes del Área Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica de la Institución Educativa Pública 34622 – Oxapampa (Trabajo de segunda especialidad). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora. http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacion-lectora/FORMACION_CIUADADANA.pdf
- De Jesús, H. (2018). Los nuevos espacios sociales para la construcción de la identidad líquida. Un acercamiento al pensamiento de Zygmunt Bauman. *Revista de Filosofía UIS*, 17(2), 209–225.
- Hahn, C. L. (2016). Pedagogy in citizenship education research: A comparative perspective. *Citizenship Teaching & Learning*, 11(2), 121- 137.
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, 51, 350-381.
- Martínez, F., Taut, S., & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, (49) 15-29.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P., & Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116–129.
- Perú. Ministerio de Educación. (2016). Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana. MINEDUC.
- Rapanta, C., Vrikki, M., & Evagorou, M. (2020). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, 32(3), 475-494.
- Rogers, C. (2011). Teoría humanista. <http://teoria-humanista3.blogspot.com/2011/01/carl-rogers.html>
- Salgado M. (2019). Efecto de mapas cognitivos como estrategias didácticas en el aprendizaje del área de Desarrollo personal, ciudadanía y cívica en los estudiantes del primer grado de educación secundaria en el colegio nacional de Yarinacocha de Ucayali, 2019 (Tesis de maestría). Universidad Católica Los ÁngelesChimbote.
- Vallejos Silva, N. F. (2016). Supuestos y marcos conceptuales de Formación Ciudadana que subyacen en el Currículo Ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la enseñanza básica chilena. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(45).

Wren, S. (2021). Improving Emirati students' social responsibility competence through global citizenship education. Emerald Publishing Limited, 17(2), 80-94.

Zúñiga, C., Ojeda, P. Neira, P., Cortes, T., & Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la educación*, 52.

38

FEATURES OF REFLECTION OF SUBSTANTIVATES WITH CORRELATIVE ADJECTIVES IN EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE

CARACTERÍSTICAS DE REFLEXIÓN DE SUSTANTIVOS CON AJECTIVOS CORRELATIVOS EN DICCIONARIOS EXPLICATIVOS DE LA LENGUA RUSA

Gunel Chingiz Gizi Mamedova¹

E-mail: g.memmedova2010@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0928-2967>

¹ Institute of Information Technology of ANAS. Azerbaijan.

Suggested citation (APA, 7th edition)

Mamedova, G. C. G. (2022). Features of reflection of substantivates with correlative adjectives in explanatory dictionaries of the russian language. *Revista Conrado*, 18(84), 332-336.

ABSTRACT

Substantiated adjectives (substantivates) constitute a large category of words in modern Russian. Substantiated adjectives were studied mainly in the historical-lexicological, morphological, and derivational aspects. However, the reflection of substantivates in the explanatory dictionaries of the Russian language has not been systematically studied. In the Russian language, substantivates are distinguished that have correlative adjectives, and substantivates that do not have correlative adjectives. Substantivates that have correlative adjectives combine the meanings of both the adjective and the noun. Thus, the objective of this work is to analyze the substantivation process of the adjectives of the adjectives in the Russian language, taking as a reference the syntactic analysis of these words provided by different dictionaries of the language.

Keywords:

Substantiated adjective, semantic rethinking, reflection in dictionaries, homonymy of parts of speech.

RESUMEN

Los adjetivos fundamentados constituyen una gran categoría de palabras en ruso moderno. Los adjetivos fundamentados fueron estudiados principalmente en los aspectos histórico-lexicológico, morfológico y derivacional. Sin embargo, la reflexión de adjetivos sustantivos en los diccionarios explicativos del idioma ruso no se ha estudiado sistemáticamente. En el idioma ruso, se distinguen los sustantivos que tienen adjetivos correlativos, y los sustantivos que no tienen adjetivos correlativos. Destilados que tienen adjetivos correlativos combinan los significados tanto del adjetivo como del sustantivo. Así, el objetivo de este trabajo es analizar el proceso de sustantivación de los adjetivos de los adjetivos en el idioma ruso tomando como referencia el análisis sintáctico de estas palabras aportado por diversos diccionarios del idioma.

Palabras clave:

Adjetivo sustantivado, replanteamiento semántico, reflexión en diccionarios, homonimia de partes del habla.

INTRODUCTION

A common contemporary definition of grammar is the underlying structure of a language that any native speaker of that language knows intuitively. The systematic description of the features of a language is also a grammar. These features are the phonology (sound), morphology (system of word formation), syntax (patterns of word arrangement), and semantics (meaning). Depending on the grammarian's approach, a grammar can be prescriptive (i.e., provide rules for correct usage), descriptive (i.e., describe how a language is actually used), or generative (i.e., provide instructions for the production of an infinite number of sentences in a language). The traditional focus of inquiry has been on morphology and syntax, and for some contemporary linguists (and many traditional grammarians) this is the only proper domain of the subject.

In any language the parts of speech occupy an important place. In the case of Russian adjectives are quite important and complicated. Numerous lexical, semantic and syntactic aspects of the adjective development have been analyzed from various perspectives. For example, Tolstoj (1957), repeatedly stresses the semantic aspect of compounding, as well as the lexical meaning of adjectives, as important for the choice between the short and the long forms in Old Church Slavonic (hereafter OCS). Jakubinskij (1952), considers lexical and semantic aspects of definiteness crucial for understanding the evolution of adjectives in Russian.

Gippius (1993), analyzes the semantic side of the problem, explaining the predisposition of certain adjectives for the pronominal ending by their affinity with pronouns and too much variation and the morphological redundancy of the connecting vowel once the previously compound form fused into a single unanalyzable unit. The most comprehensive and up-to-date examination of the history of adjectives can be found in a separate volume of the Historical Grammar of the Old Russian language (Kuznecov, et al., 2006). Despite all this, there are factors that have not received sufficient attention (Bratishenko, 2019).

In the explanatory dictionaries of the Russian language, substantiated adjectives are characterized in different ways: in some dictionaries they are presented independently as two different words, in others they are in the same dictionary entry of the adjective, only marked in the meaning noun; or their substantive meaning is noted. However, the particularities of this type of words have not been abundantly addressed in previous studies; and given the semantic complexities that they may present was

the main motivation to carry out this work. Thus, the objective of this paper is to analyze the evolution of the substantiated adjectives taking as reference various Russian dictionaries.

DEVELOPMENT

There are no special problems in the lexicographical description of substantives that do not have correlative adjectives, since these units are presented by lexicographers as ordinary nouns, without any labels. The problem arises when describing incomplete substantiation, since substantiation is a lengthy process, and the moment an adjective becomes finally a noun, it is difficult to say. Mikhalev (2014), correctly notes, «interpretation» in the meaning, can be understood as follows: it is no longer an adjective, but not a noun yet.

According to the degree of use in the meaning of nouns and according to the degree of lexicalization (phraseologization), substantives that have correlative adjectives can be divided into different types. For example, words with the highest degree of lexicalization and with a full degree of substantiation are: weekend, city, fuel, first, second, root, night, cold, control room, left, acquaintance, brownie, operating room, invoice, vacation pay, tips, future, past, sleeping pills, etc. All of them are motivated by their respective producers, however, in their semantics there is one strong and not explained by their components, an additional component that makes them nouns and gives them the right to independent existence. Therefore, they should be reflected in the explanatory dictionaries separately, have an independent dictionary entry. This, in principle, is the case in explanatory dictionaries, however, there are some discrepancies.

For clarity, let us turn to the «Dictionary of the Russian language» by Ozhegov (1983), and the «Big Explanatory Dictionary of the Russian Language». For example, a substantiated brownie in both dictionaries has an independent dictionary entry: *“brownie, th, m. according to superstitious ideas: a supernatural creature supposedly living in every house”* (p. 155). In this dictionary entry, the brownie is defined as an ordinary noun with the reference word «creature», which has nothing to do with adjectives, except as an adjective declension, a supernatural being that supposedly lives in every home.

Another definition is: “Brownie, th; m. In popular beliefs: a good or evil spirit living in the house. Further there is a detailed description of the brownie from all sides: what kind of brownie is; in what guise is shown; what he loves, what he does not like; what are his abilities. In general, this dictionary explains all words in more detail, since the purpose of this dictionary is to give the most complete

description of the word (its spelling, meaning, sphere of functioning, compatibility). But the most important thing is that the “Great Dictionary of Russian language” presents the brownie as an ordinary noun with the phrase good or evil spirit with the supporting word spirit.

The substantive future as a lexicalized substantive is quite rightly given in an independent article, for example: “the future is his»: the period of time that will follow the present; upcoming events, (opposites: past). Another examples are: foresee the future, work for the future, in the distant, near future, further destiny, the future of the nation (humanity), the future of the plant, the future of science, worry about the future of children (Kuznetsov, 2001). There is a complete independent characteristic of the word future in this examples, which has completely passed from the category of a participle to the category of a noun.

Interestingly, the noun past is in the dictionary entry of the adjective past. Let's compare past: antecedent to the present, past, former. For example: past glory, last winter, spring, last year, last week. Past: about the past time, the past life, glorious, distant past, the past cannot be reversed, end the past (change your lifestyle), in the past (Kuznetsov, 2001).

Everything noted is also observed in the lexicographic description of the hypnotic substantivate. In the «Dictionary of the Russian language» (Evgeniev, 1984) it is inside the dictionary entry of the adjective hypnotic under its 2nd meaning marked in the meaning, however in Ozhegov (1983), does not stand out as a separate meaning of the adjective hypnotic, but dissolves in the same meaning with the mark “noun”, and in the “Big Explanatory Dictionary of the Russian Language» (Kuznetsov, 2001) the substantive hypnotic occupies a separate dictionary entry. Another example of this case happened with “sleeping pills”: pills to induce sleep, lulling. A drug that induces sleep (Evgeniev, 1984).

It should be noted that in the 50-60s of the twentieth century, the adjective hypnotic in the neuter gender was also used in the meaning of a noun, but did not have an independent representation, therefore it was rightfully within the dictionary entry of the adjective; and in the 80s of the twentieth century it had an equal use both as an adjective and as a noun. This contradicts the lexical and grammatical characteristics of the parts of speech. Therefore, the authors of the «Big Explanatory Dictionary of the Russian Language» at the beginning of the XXI century, when almost everyone already associates the word sleeping pill with a drug that induces sleep, assign it a separate place, like all other nouns.

The second in the degree of lexicalization and substantiation of the group includes, for example, words such as: newcomer, beggars, rich, adults, seniors, relatives, loved ones, black, bay, final, attributed, present, past, dairy, conifers, citrus fruits, sonorous, sibilant, vowel, consonant and others. The substantivates of this group have more vivid semantics than the words of the first group. Their sound and form already presupposes the subject with which they are combined. Therefore, they easily discard the object they define and are used in the meaning of nouns. It can be emphasized that 50% of these substantivates contain both the meaning of the adjective and the meaning of the noun. Thus, they should be given in one dictionary entry marked “in meaning», which is mainly done in the explanatory dictionaries of the Russian language, however, there are sometimes some inaccuracies. For example, a visitor's substantivate functions both as an adjective and as a noun, although most of all it is presented as a noun. Nevertheless, in none of the dictionaries a visitor is not given independently as a noun, but is explained in the article of an adjective marked “in meaning. noun». And it is right. Let's compare:

“Newcomer, th, -ee. Arrived, coming from <...> in meaning noun newcomer. Ex: The one who came to the botanical garden from the hot country where the palm tree grew» (Evgeniev, 1984). “Newcomer. Arrived, arrived from; not local, visiting actors, visiting guest. Ex: A visitor from the provinces. “Newcomer. Who Came from somewhere, not from here». (Ozhegov, 1983, p. 523)

As can be seen, an academic dictionary explains the substantive of a visitor marked “in the sign noun « while in The Great Explanatory Dictionary of the Russian Language is expressed as a transitional phenomena in the system of parts of speech, and Ozhegov (1983), explains it as an adjective, but gives an example of a noun. However, in all cases newcomer is an adjective-noun, that is, an adjective equally used both as a noun and as an adjective. The proof of this is that in dictionaries these words are given sometimes as an adjective, sometimes as a noun.

From linguistic terms, words such as vowel, consonant, hissing, sonorous, etc. can also be attributed to this (second group) substantivates with correlative adjectives. These words are also used as adjectives with the words sound, letter, and as nouns. Therefore, the explanatory dictionaries of the Russian language represent them as incomplete substantivates. For example:

“Vowel”. 1. About the sounds of speech: formed with less participation of noises in the oral cavity than a consonant sound (compare the consonant). Vowel sounds of the Russian language.|| The same in meaning. noun vowel,

vowel, m. (often in this meaning use vowel,). Vowels of the Russian language. Vowel under stress. 2. About letters: depicting a vowel sound in writing. Vowel. || The same in meaning. Noun vowel. The vowel "e" (Ushakova, 2007). "Vowel". Formed by the free passage of air through the oral cavity (about the sounds of speech). Vowel sound. | in meaning noun vowel. Vowels under stress" (Chernyshev, 1965). "Vowel". About the sounds of speech (a, o, e, u, y, s), formed with less participation of noises in the oral cavity than consonants, as well as the letters representing such sounds. Unstressed vowels (Ozhegov, 1983). "Vowel". It does not encounter obstacles from the speech organs in the process of its formation and does not generate noise (about the sounds of speech and the letters denoting them). Unstressed vowel" (Kuznetsov, 2001).

Thus, explanatory dictionaries give a vowel as an adjective with an indication of its other generic endings, however, at the end of the article, each of these dictionaries also notes its substantive use: the first two dictionaries are labeled «in meaning. », the latter without this label. In the same way, other terms are presented - incomplete substantivata.

The third group includes male and female contextual substantivates such as smart, stupid, blind, single, lazy, brave, rich, poor, old, good, bad, beautiful, young, cute, persistent and others, denoting different personality characteristics. Whistle to the clever, and he already understands; The strong in spirit does not lose heart; The guilty one is exposed by his deed; The good one is not given away, but the bad one does not want to be taken; neuter: new, old, funny, bitter, sweet, gifted, necessary, superfluous, great, kind, alien, cherished, pure and others, with meanings something material, important, evaluative. For example: Too much talk only hurts yourself; The clean will not stick to the filthy; You won't be rich for someone else, etc.

Noteworthy is the difference between contextual substantivates in their use in the forms of number: according to our data, the substantivates of the singular dominate. Such adjectives assert a personal character according to a characteristic specific to him. Substantiated (contextually) plural adjectives express a higher degree of typification and generalization. For example: Gifts and the wise blind; Fortitude and happiness helps; For the silent, the road is longer, etc. In explanatory dictionaries, these words are reflected as ordinary adjectives. For example:

"Wise". 1. Gifted with a great mind and possessing knowledge of life, experience. A wise man. Wise wanderer. 2. Based on deep understanding, knowledge of smth., Experience. Wise laws. A wise decision. Listen to wise

advice. Listen to wise speeches. <Wise, adv. (2 characters). Speak wisely. To act is wise. Wisdom" (Kuznetsov, 2001); "Wise". 1. Possessing a great mind. A wise old man. 2. Based on great knowledge, experience. Wise policy. A wise decision. It is wise (adv.) To act. || noun wisdom, and, well." (Ozhegov, 1983); "Wise". 1. Gifted with a great mind and possessing knowledge of life, experience. A wise man. A wise commander<...>". (Evgeniev, 1984)

In all three dictionaries, the wise is represented as an ordinary qualitative adjective with an indication of the forms of other genders and a short form, the corresponding lexical meanings, the adverb and noun formed from him. But none of the dictionaries contain any indication of its use in the meaning of a noun.

The meanings of other contextual substantivates are reflected in the same way. For example:

"Beloved". Most loved. Favorite writer. Favorite color" (Ozhegov, 1983).

"Lazy". Inclined to laziness, to idleness; avoiding labor. Lazy student. Unwilling to do smth., Shirking smth. <...> || Expressive laziness. Lazy pose ... || 2. Slow, unhurried (about movements, gait, etc.) ... <...> || transfer Slow moving, slow. <...> 3. Prepared in a faster way (about food). Lazy cabbage rolls. Lazy dumplings". (Evgeniev, 1984, p. 174).

"Married". Having a wife; married (anonym: single). Married man. How long have you been married? He is married to my sister ... // Peculiar to a married person. Married life. Married position. Be in a married position". (Kuznetsov, 2001, p. 302)

If you ask anyone what question the words good or bad answer and to what part of speech they relate, then the answer will be the same: what? However, even these classic examples of adjectives can be substantiated in speech: Let's not talk about the bad, remember only the good. How much good he did to me. You are good one. Come on, my dear!

The substantive meaning and use of the adjective good is noted in the «Dictionary of the Russian language» (Evgeniev, 1984). The Big Explanatory Dictionary of the Russian Language even singled out the good, the good into an independent article with a reference to the good one and at the end of the dictionary entry of this adjective explains its meaning (Kuznetsov, 2001, p. 1452). All this testifies to the fact that any adjective in one context or another can be subjected to semantic rethinking, that is, substantiation.

CONCLUSIONS

For the most reliable reflection of substantivized adjectives, their lexico-grammatical characteristics in explanatory dictionaries, the lexicographer needs to know the features of substantiation as a historical, morphological-syntactic process leading to a change in the semantics of a word, its part of speech and status.

This will provide an opportunity for constructing dictionary entries, which would take into account the typology of substantivized words.

REFERENCES

- Bratishenko, E. (2019). Everything old is new again: Another look into the history of Russian adjectives. *Russian Linguistics*, 43(1), 41–64.
- Chernyshev, V. I. (1965). *Dictionary of the modern Russian literary language (1950-1965)* (Vol. 1–17). Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR.
- Evgeniev, A. P. (1984). *Dictionary of the Russian language (1981-1984)* (Vol. 1–4). Russian language.
- Gippius, A. A. (1993). Morfoložičeskie, leksičeskie i sintaksičeskie faktory v sklonenii drevnerusskix člennyx prilagatel'nyx. *Issledovanija Po Slavjanskomu i Istoričeskomu Jazykoznaniju. Pamjati Professora GA Xaburgaeva*, 66–84.
- Jakubinskij, L. P. (1952). Iz istorii imeni prilagatel'nogo. Institut jazykoznanija. *Doklady i Soobščeniya*, 1, 52–61.
- Kuznecov, A. M., Iordanidi, S. I., & Krys'ko, V. B. (2006). *Prilagatel'nye* (Vol. 1–3). Istoričeskaja grammatika drevnerusskogo jazyka.
- Kuznetsov, S. A. (2001). *Great Dictionary of Russian language*. The Russian Academy of Sciences. Institute for Linguistic Research.
- Mikhalev, G. I. (2014). *Substantiation of adjectives of the Russian language as a subject of lexicographic description*, 5–16.
- Ozhegov, S. I. (1983). *Dictionary of the Russian language*. Russian language.
- Tolstoj, N. I. (1957). O značenii kratkix i polnyx prilagatel'nyx v staroslavjanskom jazyke. *Voprosy Slavjanskogo Jazykoznanija*, 2, 43–122.
- Ushakova, D. N. (2007). *Explanatory dictionary of the Russian language*. Astrel.

39

PROSPECTIVA DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA DESDE LA ESCUELA, UNA REVISIÓN LITERARIA

PROSPECTIVE OF A DEMOCRATIC CITIZENSHIP FROM THE SCHOOL, A LITERARY REVIEW

Luz Maribel Llempën Acuña¹

E-mail: llempen@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9578-3102>

Flor Delia Heredia Llatas¹

E-mail: fheredia@ucv.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6260-9960>

¹ Universidad César Vallejo. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Llempën Acuña, L. M., & Heredia Llatas, F. D. (2022). Prospectiva de una ciudadanía democrática desde la escuela, una revisión literaria. *Revista Conrado*, 18(84), 337-343.

RESUMEN

Actualmente, ejercer la ciudadanía democrática es un tema relevante en la formación del ser humano; existe una realidad marcada sobre la actitud y comportamiento de los estudiantes de las escuelas frente a su actuar diario, encontramos entre ellos características como la pasividad, la falta de autonomía para la toma de decisiones, temor para la participación en la escuela, poco desarrollo de su capacidad democrática para el ejercicio de deberes y derechos. El propósito de este artículo es Conocer debilidades y fortalezas del desarrollo de la formación ciudadana democrática en las escuelas, así como analizar, interpretar e identificar los estudios realizados sobre la formación ciudadana democrática; asimismo, como parte de la metodología se realizó la búsqueda de artículos indexados en las diversas bases de datos, tales como SCOPUS y SCIELO; de donde se seleccionaron un total de 20 artículos publicados en los últimos años. Se concluye que, se debe fortalecer la formación de la ciudadanía democrática en los estudiantes con el fin de desarrollar capacidades de orden superior y donde prime el compromiso y la responsabilidad social y que garantice la educación en y para la vida.

Palabras clave:

Democracia, ciudadanía, participación, escuela, educación.

ABSTRACT

Currently, exercising democratic citizenship is a relevant issue in the formation of the human being; There is a marked reality about the attitude and behavior of school students in relation to their daily actions, we find among them characteristics such as passivity, lack of autonomy for decision-making, fear of participation in school, little development of their democratic capacity for the exercise of duties and rights. The purpose of this article is to know the weaknesses and strengths of the development of democratic citizenship training in schools, as well as to analyze, interpret and identify the studies carried out on democratic citizenship training; Likewise, as part of the methodology, a search was carried out for articles indexed in the various databases, such as SCOPUS and SCIELO; from which a total of 20 articles published in recent years were selected. It is concluded that, the formation of democratic citizenship in students must be strengthened in order to develop higher-order capacities and where commitment and social responsibility prevail and that guarantees education in and for life.

Keywords:

Democracy, citizenship, participation, school, education.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, se observa que aún los niños, niñas, adolescentes y jóvenes muestran temor o están en una situación de incertidumbre para el desarrollo de su autonomía; es decir, no actúan solos, son dependientes para tomar decisiones, siempre está presente un adulto o sus progenitores. De allí que se plantea la prospectiva de una ciudadanía democrática desde la escuela, una revisión literaria, un estudio sustentado en la revisión bibliográfica que contribuye a la formación de la ciudadanía democrática.

En este contexto, algunos autores han afirmado que una escuela democrática no solo enseña valores sino basa la gestión democrática, con una buena participación, convivencia y formación para ello se debe considerar los cimientos de un centro democrático: la inclusión, la aprobación, el respeto, la equidad, y la libertad de elegir y expresar; además, se debe fortalecer los conocimientos de los docentes para que puedan cambiar la escuela actual y así lograr una escuela democrática (Grau, et al., 2019). Otros señalan que para desarrollar la democracia en los espacios educativos se necesita la creación de un espacio de seguridad y confidencialidad en el centro para que los escolares aprendan y experimenten sus habilidades democráticas (García & Montero, 2017).

Recordar que, la democracia se consolida como la mejor manera de arreglar nuestras vidas institucionales en nuestro contexto cultural (Del Prete & Vallejos, 2021); por lo tanto, es importante trabajar prácticas democráticas, pues estas herramientas permiten logro del ejercicio de la democracia (Villegas, 2019). De este modo, la formación ciudadana se verá fortalecida si se promueve en los estudiantes su autonomía y la construcción de valores sociales; aspectos que les permitirán una actuación democrática (Ríos & Herrera, 2021). Solo así confirmaremos que somos los educadores los que debemos constituir la escuela como un sitio democrático para la formación de la ciudadanía (Louzao, et al., 2020).

En efecto, estudios sostienen que, un comportamiento que tenga como cimiento la democracia y la vida en sociedad se reflejará en una formación ciudadana que mueva la aprehensión de conocimientos, actitudes y valores (Barros, et al., 2020). Al promover mecanismos de participación democrática en los escolares tendría un impacto efectivo, responsable y relevante de los estudiantes con la democracia (Stojnic, 2020). En consecuencia, se necesita formar un ciudadano que actúe con justicia, con respeto, ser solidario y asuma un compromiso consigo mismo y su entorno en el cual se desenvuelve (Vargas, 2021). Estudios realizados aseveran que las prácticas

democráticas solo pueden darse a partir de una acción escolar cotidiana de acuerdo con la realidad concreta de cada escuela (Collet, 2020).

Otros estudios confirman que en las escuelas para desarrollar la democracia desde un análisis crítico e integrador se debe trabajar en cuatro áreas trascendentales: gobernabilidad, habitabilidad, ética y alteridad (Feu & Abril, 2021). Así concuerda con un estudio que sostiene que, para una vida ciudadana plena, el liderazgo compartido y democrático debe contribuir para que la escuela constituya en un lugar en el cual prime el respeto, la solidaridad, la inclusión donde el centro de la cultura escolar sea la formación ciudadana y la búsqueda del bien común y que se reoriente el servicio hacia la promoción de una vida democrática (Lagos, et al., 2021).

Otras investigaciones muestran que las diversas formas de participación juvenil en el nivel secundaria y las modalidades como estas se asocian, resulta primordial para evidenciar esa diversidad. Destacan entonces, los movimientos estudiantiles donde la movilización de capacidades y experiencias es más homogénea, uniforme y permanente (Núñez, et al., 2021). En este sentido, la intervención y la mejora de la convivencia corresponden a los elementos necesarios para entender y promover la organización de una escuela democrática (Urbina, et al., 2020). Por eso, autores coinciden en aseverar que, la formación en democracia debe ser básico para todos los individuos que forman parte de la nación incluidos todos sin distinción de cualquier índole (Escobar, 2021).

A partir de la realidad, se debe fomentar desde la escuela el rol de la ciudadanía mediante la participación activa de los escolares en espacios donde se tengan 'voz' y poder de elección (Larrondo, 2019). Por tal razón, se reafirma que formar democráticamente favorece el compromiso y participación de los ciudadanos, porque dada su importancia permite que el ciudadano actúe libre de imposiciones en todos los aspectos, se vive en democracia el proceso educativo (Novoa, et al., 2019).

Por lo mencionado, cobra sentido en el enfoque de derecho, que reconoce a los estudiantes con deberes que interactúan en el mundo social, propiciando la vida en democracia (Melo & Natal, 2020). Del mismo modo, debemos organizarnos como una comunidad democrática, donde el ciudadano sea miembro activo y desarrolle sus competencias y pueda participar en múltiples situaciones en su contexto y actuar diario (Zambrano, 2018). Ya que, en otras circunstancias la estabilidad democrática y los cambios educativos consiguieron situar una lectura controversial del contexto social y político del país en las instituciones educativas (Jaramillo & Amaya, 2020).

Por consiguiente, esta revisión tiene la finalidad de destacar evidencia científica sobre la ciudadanía democrática, basada en la recopilación de artículos científicos; asimismo, permite identificar las estrategias y escenarios que permitan poner en práctica la participación activa de los ciudadanos. ante lo mencionado formulamos la pregunta ¿Cuánto influirá la revisión literaria sobre ciudadanía democrática en la construcción de una propuesta en las escuelas? Pues este estudio está sustentando en el enfoque de la ciudadanía plena, que busca que todo ser humano, sin distinción alguna, pueda ejercer plenamente sus derechos. En el cumplimiento de los derechos se debe proceder responsablemente en los compromisos entre semejantes, sociedad y el universo. En la búsqueda de una sociedad con libertad y justicia, es prioritario el acatamiento con responsabilidad y concurrencia de derechos y obligaciones por cada miembro de la sociedad, así como el orden institucional que se aplica para dicha finalidad.

Este artículo tiene como objetivo general conocer las fortalezas y debilidades del desarrollo de la formación ciudadana en las escuelas. Entre sus objetivos específicos destacan: analizar los estudios realizados sobre la formación ciudadana democrática en los escolares; interpretar la información relevante de los estudios sobre la ciudadanía democrática; identificar las mejores estrategias desarrolladas para la formación de la ciudadanía democrática en la escuela.

METODOLOGÍA

La metodología empleada corresponde a la investigación y selección de artículos científicos, referentes al tema tratado: prospectiva de una ciudadanía democrática desde la escuela, una revisión literaria. En este estudio, se ha procurado realizar la revisión exhaustiva de veinte (20) artículos indexados en diferentes bases de datos, tales como Scopus y Scielo que garantizan mayor confiabilidad y validez de la información. Estos artículos han sido cuidadosamente seleccionados a partir de criterios estandarizados establecidos, como el año en que fue

publicado, para lo cual se debe considerar investigaciones con un tiempo de cinco (5) años desde la fecha de su publicación, año 2017 hasta la actualidad. En la tabla 1, podemos observar el total de artículos seleccionados por año. De los artículos priorizados para este estudio, en su mayoría, pertenecen a la base de datos de Scopus.

Durante el proceso de la búsqueda de artículos fue necesario la utilización de palabras clave relacionadas con el tema; sin embargo, para reducir la cantidad de artículos iniciales, se incluyeron diversos filtros como fecha de publicación (desde el 2017) y las áreas de investigación, obteniendo como resultado solo los estudios realizados durante los años establecidos como rango y de acuerdo a la palabra clave escrita para la búsqueda.

Tabla 1. Distribución de artículos utilizados como referencia, según año de publicación y base de datos.

BASE DE DATOS	AÑO DE PUBLICACIÓN					TOTAL
	2017	2018	2019	2020	2021	
SCOPUS	1	1	3	7	6	18
SCIELO			1	1		2
Total	1	1	4	8	6	20

Después de la selección de los artículos, se creó una bitácora en la cual se consideró los siguientes datos: título, año de publicación, clase de artículo, campos de estudio, revista de publicación, indexación, asunto revisado, cita examinada, cita parafraseada, posible empleo en el artículo a escribir, referencias bibliográficas y link o DOI con el fin de que el artículo se redacte de manera pertinente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la búsqueda se resumen en la tabla 2, en la que se presenta el número inicial de artículos explorados en las diferentes bases de datos a través de las palabras clave, la total de artículos depurados tomando como ítem el año en que se publicó y las disciplinas de investigación y es como detalle a continuación:

Tabla 2. Criterios de búsqueda de selección y cantidad de artículos recopilados.

BASE DE DATOS	MOTOR DE BÚSQUEDA	FILTROS UTILIZADOS	TOTAL DE ARTÍCULOS		
			SIN FILTROS	CON FILTROS	SELECCIONADOS
SCOPÙS	Ciudadanía democrática	Acceso abierto Año 2017-2020	14	4	1
	Escuela democrática	Acceso abierto Año 2017-2020	13	8	2
	Concepción sobre la formación ciudadana	Acceso abierto Años 2017- 2021	2	1	1
	Reflexiones y orientaciones para una escuela democrática	Acceso abierto Año 2017-2021	1	1	1
	Formación democrática	Acceso abierto Año 2017-2021	6	2	1
	Educación democrática	Acceso abierto Año 2017-2021	29	11	1
	Ciudadanía y participación	Acceso directo Año 2018-2021	31	7	2
	Cultura de paz y formación ciudadana	Acceso directo Año 2017- 2021	1	1	1
	Competencias ciudadana	Acceso directo Año 2018, 2020	3	2	1
	Participación estudiantil	Acceso directo Año 2017- 2018	18	7	2
	Valores democráticos	Acceso directo Año 2018- 2021	9	1	1
	Dimensión ciudadana	Acceso directo Año 2017- 2021	38	18	1
	Prácticas ciudadanas	Acceso directo Año 2018, 2019	7	2	1
	Dimensión de la democracia	Acceso directo Año 2017-2020	46	16	1
SCIELO	Convivencia democrática	Acceso directo Año 2020	5	1	1
	Sociedad democrática	Acceso directo Años 2020	1	1	1
	Percepciones escuela democrática	Acceso directo Año 2019	1	1	1

Tabla 3. Distribución de los artículos según aporte destacado.

Nº	TÍTULO DEL ARTÍCULO	CONCEPTO /APORTE DESTACADO	CONTEXTUALIZACIÓN	AUTOR
1	Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España	Una escuela democrática basa la gestión con una buena participación, convivencia y formación	Este aporte me servirá para poder desarrollar con los estudiantes actividades que le permitan conocer estrategias, y pongan en práctica sus competencias demostrando una gestión democrática con valores y principios	Grau, et al.,2019
2	Cuando la democracia volvió a la escuela: participación política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la transición	Se debe fomentar desde la escuela el rol de la ciudadanía mediante la participación activa de los escolares en espacios donde se tengan 'voz' y poder de elección	Este aporte servirá para poder lograr la participación democrática con las organizaciones lideradas por estudiantes quienes asuman la decisión de las líneas de acción, para su participación con autonomía	Larrondo, 2019
3	Participación estudiantil, Institucionalidad Escolar y Ciudadanía Democrática: Desafíos Pendientes desde la Experiencia Peruana	Al promover mecanismos de participación democrática en los escolares tendrá un impacto efectivo, responsable y relevante de los estudiantes con la democracia	Lo utilizaré organizando a los estudiantes en equipos democráticos con responsabilidades donde se haga uso de los deberes y derechos de manera democrática y lograr una formación integral de los escolares	Stojnic, 2020
4	Las relaciones entre la escuela y las familias desde una perspectiva democrática: ejes de análisis y propuestas para la equidad	las prácticas democráticas solo pueden darse a partir de una acción escolar cotidiana de acuerdo con la realidad concreta de cada escuela	Esta cita me permitirá convertir a la escuela como un escenario donde se pueda promover el desarrollo de prácticas democráticas como estrategia pertinente para involucrar a toda la comunidad educativa y formar ciudadanos democráticos útiles a nuestra sociedad	Collet, 2020
5	Concepciones sobre Formación Ciudadana de Líderes Escolar de la Araucanía, Chile	El liderazgo compartido y democrático debe contribuir para que la escuela se constituya en un lugar en el cual prime el respeto, la solidaridad y la inclusión	Esta estrategia me va a permitir incorporar en el trabajo que realizaré, pues permitirá que los estudiantes alcancen una formación ciudadana practicando el bien común, y las virtudes y valores que todo buen ciudadano debe tener, esto lograremos con el desarrollo de un liderazgo democrático..	Lagos, et al., 2021

En esta parte trataremos sobre los aspectos resultantes del estudio y los discutimos usando la teoría coherente con el tema y los antecedentes de la investigación. El propósito de este artículo es conocer las fortalezas y debilidades de la formación ciudadana democrática desde la escuela, siendo de vital importancia en la actualidad, por el hecho mismo, de encontrar en las escuelas el poco desarrollo de la formación ciudadana sustentada en la vida democrática, esto reviste de mayor urgencia el cambio de enfoque curricular hacia el desarrollo de la ciudadanía democrática que se debe impartir desde la escuela con fines de obtener estudiantes educados en valores y principios éticos con una clara conciencia y compromiso social. Con características comunes, se encuentra el trabajo realizados por Stojnic (2020), quien afirma que al promover mecanismos de participación democrática en los escolares tendría un impacto efectivo, responsable y relevante de los estudiantes con la democracia.

Asimismo, guarda similitud con Lagos, et al. (2021), que afirman que el liderazgo compartido y democrático debe contribuir para que la escuela se constituya en un lugar en el cual prime el respeto, la solidaridad y la inclusión. También coincide con lo que dice Collet (202), las prácticas democráticas solo pueden darse a partir de una acción escolar cotidiana de acuerdo con la realidad concreta de cada escuela. Estas afirmaciones realizadas están dadas porque a través de los estudios han ido encontrando algunas fortalezas y debilidades en las escuelas donde fue el escenario de la investigación y coincidentemente manifiestan que es necesario fortalecer el liderazgo compartido y la implementación de ciertos principios generales para lograr que todos los integrantes de un colegio actúen responsablemente y garanticen una práctica cotidiana en la escuela.

Del análisis de los resultados, que se obtuvo de la literatura revisada para la implementación de la formación ciudadana democrática en la escuela, podemos mencionar, que el mayor problema que se ha identificado es la pasividad con lo que actúan los estudiantes y su poco compromiso social; habiéndose analizado los resultados se han encontrado coincidencias en las falencias en la escuela en relación a la formación ciudadana. Esto constituye la gran debilidad sobre la que hay que tomar decisiones para superarlo; en efecto, se afirma en este artículo denominado prospectiva de una ciudadanía democrática desde la escuela que se debe priorizar la formación ciudadana democrática desde los escolares si se quiere tener ciudadanos responsables en el ejercicio de sus deberes y derechos y que asuman compromisos con la sociedad y busquen permanentemente el bien común.

En los estudios realizados sobre la formación ciudadana democrática en los escolares se ha priorizado estudios que garantizan la formación ciudadana democrática y que han sido seleccionados cuidadosamente. Con rasgos comunes encontramos los estudios realizados por Larrondo (2019), el cual realiza un análisis sobre el tema y afirma que se debe fomentar desde la escuela el rol de la ciudadanía mediante la participación activa de los escolares en espacios donde se tengan 'voz' y poder de elección.

Novoa, et al. (2019), al analizar el tema de la ciudadanía democrática afirma que formar democráticamente favorece el compromiso y participación de los ciudadanos, porque dada su importancia permite que el ciudadano actúe libre de imposiciones en todos los aspectos, se vive en democracia el proceso educativo.

Del análisis de la información sobre la ciudadanía democrática, se tiene que los estudios que han realizado se han basado en diagnosticar la problemática de las escuelas sobre la formación de la ciudadanía, encontrándose algunas falencias, por ello plantean que reorientar la escuela desde la forma de enseñar y la creación de escenarios de participación estudiantil pueden promover la ciudadanía democrática para coadyuvar a la formación de una sociedad más equitativa, justa y solidaria donde sus ciudadanos sean responsables y actúen con sentido común.

Sobre la ciudadanía democrática he tomado en cuenta estudios realizados por autores que han interpretado la realidad de la escuela y han planteado algunas alternativas de solución, lo mismo que se contempla en este artículo que al interpretar la información relevante investigada me ha llevado a plantear puntos de vista divergentes sobre la formación ciudadana democrática desde la escuela ya que es imprescindible que los escolares ejerzan deberes y derechos con responsabilidad si se busca una sociedad con justicia e igualdad.

Grau, et al. (2019), plantean que una escuela democrática basa la gestión con una buena participación, convivencia y formación. Por su parte, Zambrano (2018), es del criterio que debemos organizarnos como una comunidad democrática, donde el ciudadano sea miembro activo y desarrolle sus competencias y pueda participar en múltiples situaciones en su contexto y actuar diario.

De la interpretación de la información relevante sobre la ciudadanía democrática, podemos concluir que los estudios han confirmado que se necesita la formación de la ciudadanía democrática, ya que requiere que los escolares puedan participar de forma activa en la construcción de su autonomía y la mejora permanente de la convivencia

escolar, todos ellos han encontrado algunas falencias en la escuela, por ello, plantean que se deben desarrollar las competencias de los estudiantes para que sea miembro activo en la comunidad escolar y que gestiones la convivencia plena entre los miembros que lo conforman; en este sentido cobra vital importancia, el desarrollo de la autonomía y el fortalecimiento de sus habilidades de orden superior.

Se deben aplicar estrategias para fomentar la formación de la ciudadanía democrática en la escuela; ante esta situación, se ha considerado identificar algunas de ellas, las que más han dado resultados y que puedan ser tomadas en cuenta al momento de implementar la formación de la ciudadanía democrática en la escuela.

Los estudios realizados por Núñez, et al. (2021), refieren que las diversas formas de participación juvenil en el nivel secundaria, resulta básicos para demostrar esa diversidad. Destacan entonces, los movimientos estudiantiles donde la movilización de capacidades y experiencias es más homogénea, uniforme y permanente.

También coincide con lo expresado por Feu & Abril (2021), que como estrategia para la formación democrática debemos desarrollar la democracia desde un análisis crítico e integrador y se debe trabajar en cuatro áreas trascendentales: gobernabilidad, habitabilidad, ética y alteridad.

La integración de la escuela en el desarrollo de competencias ciudadanas ha sido una de las debilidades de la escuela, estas falencias encontradas, han sido determinantes para que los autores realicen investigaciones importantes donde han puesto en escena estrategias participación estudiantil para promover la ciudadanía democrática y que han dado resultados positivos en este campo; por ello, es de suma importancia que desde la escuela se implementen estrategias para fortalecer la ciudadanía democrática a través de la organización de la escuela y la creación de espacios de participación estudiantil.

CONCLUSIONES

Las escuelas poseen fortalezas importantes como favorecer el compromiso y la intervención de los ciudadanos y el desarrollo de competencias ciudadanas para el ejercicio de sus deberes y derechos. Entre las debilidades del desarrollo de la formación ciudadana es que los currículos no contemplan prácticas democráticas y los docentes no promueven el desarrollo de competencias de la ciudadanía democrática.

Asimismo, los estudios realizados sobre la formación ciudadana democrática en los escolares han determinado aspectos fundamentales para ser considerados en el

análisis, encontrándose como resultados que la ciudadanía democrática es poca desarrollada a nivel escolar y ha sido concluyente que, el desarrollo de estas habilidades es necesario para la formación de ciudadanos.

Además; la ciudadanía democrática en su mayor interpretación, es fundamental para la construcción de la autonomía de los ciudadanos y su actuación responsable en sociedad donde los principios éticos son la base de su desenvolvimiento social y su criterio justo y solidario sea la búsqueda del bien común. Por último, todos los estudios realizados han implementado las mejores estrategias para la formación de la ciudadanía democrática en la escuela, considerando para ello la organización al interior de la misma y creando los espacios de participación estudiantil para los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades democráticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, D., Lastre, G., García, E., & Ruiz, L. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 25(11), 285-299.
- Collet, J. (2020). Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat. *Educar*, 56(1), 241-258.
- Del Prete, A., & Vallejos, N. (2021). Entre Individualismo y Contingencias: adolescencia OnLife y Participación Ciudadana. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 40, 145-159.
- Escobar, K. (2021). ¿Qué significa ser ciudadano e 'indio'? sobre la diversidad de formas de apelar a la ciudadanía indígena en el Cauca (Colombia), 1902-1939. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 16(3), 303-326.
- Feu, J., & Abril, P. (2021). Gender perspective as a dimension of democracy in schools. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 1-21.
- García, D., & Montero, I. (2017). Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado en la escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-16.
- Grau, R., García, L., & López, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educ Pesqui*, 45. _

- Jaramillo, J., & Amaya, F. (2020). La reorientación afectiva de la nación en tiempos de la seguridad democrática (2002-2010) y sus efectos de verdad sobre la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 13-34.
- Lagos, P., Carrillo, O., Valdebenito, V., Villagra, C., De los Santos, P., & Donoso, S. (2021). Concepciones sobre Formación Ciudadana de Líderes Escolares de La Araucanía, Chile. *Fronteras. Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 10(2), 309-323.
- Larrondo, M. (2019). Cuando la Democracia Volvió a la Escuela: Participación Política y Movimiento Estudiantil Secundario en la Argentina de la Transición (1982 - 1990). *Social and Education History*, 8(2), 197-218.
- Louzao, M., Fracos, C., & Verdeja, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 431-450.
- Melo, P., & Nata, D. (2020). La escuela pública y la sociedad democrática: la contribución de Anísio Teixeira. *Educ. Soc.* 41, 1-16.
- Novoa, A., Pirela, J., & Inciarte, A. (2019). Educación en y para la democracia. *Redalyc. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(3), 59-73.
- Núñez, P., Blanco, R., Vásquez, M., & Vommaro, P. (2021). Demandas, ámbitos y fronteras de la participación estudiantil en escuelas secundarias de ciudad de Buenos Aires. *Educación y comportamiento Político*, 42.
- Ríos, D., & Herrera, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educar*, 25(3), 1-15.
- Stojnic, L. (2020). Participación Estudiantil, Institucionalidad Escolar y Ciudadanía Democrática: Desafíos Pendientes desde la Experiencia Peruana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 49-70.
- Urbina, C., Ipinza, R., & Gutiérrez, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3).
- Vargas, M. (2020). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 61-82.
- Villegas, E. (2019). Aprendiendo Democracia. Reflexiones sobre la participación y la ciudadanía. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 24(87), 113-126.
- Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82.

40

EDUCACIÓN INICIAL Y PANDEMIA. CORRESPONSABILIDAD ESTATAL EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS Y NIÑAS

INITIAL EDUCATION AND PANDEMIC. STATE CO-RESPONSIBILITY IN THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF BOYS AND GIRLS

Eliana del Rocío Rodríguez Salcedo¹

E-mail: elianarodriguez@uti.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5062-0441>

Nelly Natalia Cáceres Sánchez²

E-mail: denatyc@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3580-1206>

Jacqueline Alexandra Agudo Durán¹

E-mail: jaketita@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9301-8119>

¹ Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.

² Ministerio de Relaciones Laborales. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Rodríguez Salcedo, E. R., Cáceres Sánchez, N. N., & Agudo Durán, J. A. (2022). Educación inicial y pandemia. Corresponsabilidad estatal en el desarrollo integral de niños y niñas. *Revista Conrado*, 18(84), 344-352.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo establecer los componentes dimensionales del derecho a la educación primaria, haciendo un acercamiento a la responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad, como coparticipes del desarrollo integral de niños y niñas en el territorio ecuatoriano. El texto problematiza las dificultades que enfrenta la educación en torno al presupuesto y accesibilidad como una de las mayores responsabilidades estatales, asimismo se analiza la situación de la primera infancia a la luz de los diferentes cuerpos normativos contrastando la salud y la educación como derechos de igual jerarquía que se encuentran en conflicto durante la actual crisis sanitaria. Metodológicamente se realizó una revisión sistemática de diversos artículos de investigación indexados en revistas científicas, así como los preceptos normativos nacionales e internacionales que llevaron a consolidar una investigación cualitativa. Entre las principales conclusiones se establece que es necesario fortalecer el sistema educativo adaptado a la nueva era digital a fin de preservar el desarrollo cognitivo e integral en los niños evitando menoscabar la educación en beneficio de la salud como derechos fundamentales.

Palabras clave:

Crisis sanitaria, desarrollo integral, educación inicial, responsabilidad estatal.

ABSTRACT

This research aims to establish the dimensional components of the right to primary education, making an approach to the responsibility of the State, family and society, as partners in the comprehensive development of boys and girls in Ecuadorian territory. The text problematizes the difficulties that education faces around the budget and accessibility as one of the greatest state responsibilities, also the situation of early childhood is analyzed in the light of the different normative bodies, contrasting health and education as rights of equal hierarchy. that are in conflict during the current health crisis. Methodologically, a systematic review of various research articles indexed in scientific journals was carried out, as well as the national and international regulatory precepts that led to the consolidation of qualitative research. Among the main conclusions, it is established that it is necessary to strengthen the educational system adapted to the new digital age in order to preserve cognitive and comprehensive development in children, avoiding undermining education for the benefit of health as fundamental rights.

Keywords:

Health crisis, comprehensive development, initial education, state responsibility.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, en el territorio ecuatoriano, diariamente, nace un promedio de 771 niños y niñas. Tomando como referencia que la población nacional se acerca a los diecisiete millones y medio de personas, esta es una cifra bastante considerable, puesto que niños y niñas aproximan un veinticinco por ciento de la población total (Ecuador. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2021)

Antes de la declaratoria de emergencia sanitaria, el Estado ya enfrentaba algunas dificultades en su sistema educativo afectando de forma directa e indirecta a la niñez ecuatoriana. Proteger en conjunto todos los derechos fundamentales se ha convertido en un verdadero reto, puesto que, al intentar salvaguardar la salud, la educación ha pasado a un segundo plano ocasionando una colisión estructural de derechos.

La crisis sanitaria que enfrentan todos los países del mundo articula una coyuntura atípica que ha desestabilizado los diferentes avances en el ámbito social, cultural y económico. Esto lleva a cuestionar ¿por qué los niños y niñas se han ido transformando en víctimas ocultas del Covid-19? no precisamente por el alto riesgo de contagio que enfrentan, sino más bien por el masivo cierre físico de escuelas durante estos casi dos años.

La educación en casa, en conjunto con la reducción del presupuesto estatal, interrumpe significativamente el aprendizaje aumentando la deserción escolar. *“En Ecuador, solo el 37% de los hogares tiene acceso a internet lo que significa que 6 de cada 10 niños no pueden continuar sus estudios a través de plataformas digitales”* (Vohlonen, 2020)

La primera infancia implica un escenario de oportunidades que marcarán el desarrollo de la personalidad de jóvenes y adultos, a mediano y largo plazo. *“Los derechos de niños reconocidos como universales tienen la característica adicional de ser derechos de cumplimiento obligatorio sin distinción alguna”* (Rea Granados, 2017, p. 165). Por esta razón, es obligación estatal proporcionar los mecanismos adecuados para potenciar su desarrollo, garantizando y asegurando el pleno ejercicio de sus derechos.

El desarrollo integral de niños y niñas se posiciona como un derecho constitucional entendido como *“proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad”* (Ecuador. Asamblea Nacional

Constituyente, 2008). Parte fundamental de este proceso es responsabilidad de la familia, seguido de la sociedad con el apoyo del Estado.

Educación y salud integran el denominado *corpus iure* de los derechos por lo que es preciso que el sistema estatal garantice su dotación en favor de niños y niñas, en condiciones de igualdad y respeto a la dignidad humana. Evitando privilegiar uno en beneficio de otro, puesto que la actual crisis sanitaria ha ido creando enormes brechas respecto de la educación lo que directamente afecta el fortalecimiento del desarrollo social y económico a futuro. No se puede dejar de lado el vínculo existente entre la educación y la erradicación de la pobreza.

En el contenido de esta investigación se analiza la dimensión jurídica de los derechos de niños y niñas entorno a su educación, así como la injerencia estatal para dotar este servicio, haciendo efectivo su desarrollo integral durante la crisis sanitaria y en la post pandemia.

METODOLOGÍA

El diseño investigativo está enmarcado dentro del ámbito dogmático jurídico, su enfoque cualitativo permitió establecer la relación causa efecto entre las variables planteadas. El alcance fue descriptivo facilitando de esta manera la elaboración del análisis jurídico y crítico para establecer la funcionalidad de los derechos que se presuponen de igual jerarquía.

Salud y educación contribuyen al desarrollo integral de la personalidad y no pueden verse limitados en contextos de pandemia por esta razón se recurrió al método exegético, así como al de ponderación que ayudaron a interpretar de forma adecuada los preceptos jurídicos.

El análisis bibliográfico y documental como técnica investigativa permitió realizar una revisión sistemática de diversos artículos de investigación indexados en revistas científicas, así como los preceptos jurídicos que fortalecen el tema expuesto.

DESARROLLO

El sistema educativo en el Ecuador es el pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad, adoptar medidas para preservar la dotación de este derecho resulta indiscutible al momento de analizar el interés superior de niños, niñas y adolescentes. Esto con el propósito de alcanzar el buen vivir como uno de los principales fines del Estado, pese a enfrentar la actual crisis sanitaria que se presenta a escala universal.

Al exteriorizar la responsabilidad estatal aparece el compromiso social de combatir la desigualdad mediante

mecanismos adecuados que faciliten una vida plena para los niños y niñas sin discriminación alguna. No obstante, a efectos de mitigar la crisis sanitaria se visibiliza un creciente trance educativo que afecta a la niñez en un contexto aún mayor. Al ser la educación un derecho universal, no puede verse menoscabado bajo ninguna circunstancia, porque de hacerlo se estaría afectado al desarrollo integral de la personalidad.

La tutela de derechos en favor de la infancia ha tenido una trascendente evolución puesto que a lo largo de la historia los mismos no fueron visibilizados. Es así que las leyes francesas apenas a finales del siglo XIX garantizaron a los infantes el acceso a la educación. *“La Ley de 28 de marzo de 1882 señalaba que la educación debía ser gratuita, laica y obligatoria, situación que provocó una nueva era para la instrucción de los infantes”*. (Rea Granados, 2017, p. 155)

El desarrollo de la sociedad actual depende en gran medida del éxito de su sistema educativo, sin embargo, alcanzar estos logros resulta una tarea bastante compleja desde la esfera jurídica. Es así que empezaron a materializarse instrumentos jurídicos internacionales que otorgaban derechos a la niñez, como sucede en la primera declaración de Ginebra de 1924 (Miranda Valdebenito & González Burboa, 2016).

Un avance claramente importante desde el contexto internacional fue en 1989 la Convención sobre derechos del niño en Nueva York. Esta norma *“concibe a niños, niñas y adolescentes no solo como sujetos de protección y asistencia, sino como titulares de derechos propios y actores de su propia vida, con la capacidad y el deber de participar en asuntos que les afectan”*. (Rea Granados, 2017, p. 150)

Niños, niñas y adolescentes en el territorio ecuatoriano tienen derecho a su pleno desarrollo integral. Por esta razón surge la responsabilidad tripartita entre Estado, sociedad y familia para promover su ejercicio de manera prioritaria, atendiendo *“al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas”*. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

“Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la integridad física y psíquica; a su identidad, nombre y ciudadanía; a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación; a la seguridad social; a tener una familia y disfrutar de la convivencia familiar y comunitaria; a la participación social; al respeto de su libertad y dignidad; a ser consultados en los asuntos que les afecten; a educarse de manera prioritaria en su idioma y en los contextos culturales propios de sus pueblos y nacionalidades”. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

El Código ecuatoriano de la niñez y adolescencia acentúa esta protección integral tripartita en el marco de la garantía de su dignidad, libertad y equidad (Ecuador. Congreso Nacional, 2003). Para el efecto se define como niño o niña *“a la persona que aún no ha cumplido doce años de edad”*.

Ante la ley todos los niños y niñas son iguales por lo que está prohibido cualquier tipo de discriminación. Siendo obligación del Estado, la sociedad y la familia, en sus respectivos ámbitos, *“adoptar las medidas políticas, administrativas, económicas, legislativas, sociales y jurídicas necesarias para la plena vigencia, ejercicio efectivo, garantía, protección y exigibilidad de la totalidad de los derechos”*. (Ecuador. Congreso Nacional, 2003).

En efecto, el desarrollo integral de la infancia se manifiesta como un proceso de cambios en la base del perfeccionamiento humano que cimienta el progreso de la sociedad. Durante esta etapa *“se inician y consolidan los elementos más importantes de la personalidad: la capacidad para aprender y las estrategias para pensar; la seguridad en sí mismo y la confianza en las propias posibilidades; las formas de relacionarse con los otros”*. (Urbina-Medina, 2015, p. 159)

En efecto, parte del desarrollo integral es el acceso a la educación como uno de los deberes primordiales del Estado. En el texto constitucional se plasma la obligación de *“Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes”*. (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

“La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo”. Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008)

Centrados en el desarrollo holístico el propio texto constitucional refiere que la educación será *“participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz”* (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Estos preceptos resaltan la importancia de la construcción del conocimiento como eje estratégico para el desarrollo y construcción de la soberanía nacional.

En la observación general 13 se analiza que la educación como derecho es el principal medio que permite salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. De este modo se acepta la idea de que una de las mejores inversiones estatales es la educación. Para el efecto se debe considerar la disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021).

Estos componentes se adecuan a la responsabilidad estatal y familiar de forma compartida, no obstante, la crisis sanitaria ha disminuido el nivel de ingresos de las familias reduciendo también el acceso a servicios de salud preventiva, así como a la educación como parte del desarrollo infantil. Este no es el único problema que los niños/as enfrentan puesto que la extensa y forzada cohabitación desencadena factores de riesgo psicosocial provenientes de abuso y violencia intrafamiliar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021).

Durante la primera infancia se consolidan los cimientos de la personalidad, por esta razón el rol de la familia constituye el primer agente de socialización. *“La personalidad en la primera infancia se encuentra conformada por conductas, comportamientos, emociones, pensamientos y rasgos de carácter que se irán consolidando a lo largo del ciclo vital”* (Valarezo Encalada, et al., 2020, p. 479). Esto implica que cada niño y niña presente características individuales vinculadas a su desarrollo socio afectivo.

La necesidad de adaptación a nuevas rutinas, producto de la crisis sanitaria por Covid-19, trajo consigo el uso generalizado del internet y la permanencia de novedosas tendencias como el teletrabajo y la tele-educación. En consecuencia, parece ser que el sector más afectado es el educativo en sus diferentes niveles. Indudablemente, los niños y niñas han debido adaptarse a esta nueva modalidad que implícitamente perjudica sus derechos anclados al interés superior.

la creación de portales digitales, así como la difusión de campañas sobre higiene, autocuidado y vacunación. Estas medidas llevan a cuestionar su efectividad en post pandemia, puesto que las brechas generadas son cada vez mayores en detrimento al cuidado de la primera infancia (Carbonell García, et al., 2021).

En este contexto, priorizando la situación de niños y niñas como primera unidad de análisis, se establece que la construcción de la personalidad se genera durante diferentes etapas. De cero a doce meses el factor determinante es el apego, cuyo factor determinante es la búsqueda de estímulos para fomentar el aprendizaje por medio de vínculos afectivos. En esta etapa el desarrollo

cognitivo del niño inicia con un despertar sensorial y de descubrimiento (Valarezo Encalada, et al., 2020).

De uno a tres años los niños y niñas desarrollan un amplio sentido de autocontrol, por lo que su desarrollo social y cognitivo coadyuva al manejo adecuado de sus emociones. Entre los cuatro y seis años se fortalece la comunicación permitiendo la adaptación a un mundo altamente complejo e inminentemente social (Valarezo Encalada, et al., 2020).

Visto desde el enfoque de la vulnerabilidad y protección, los niños/as son tratados como objeto de cuidado más allá del reconocimiento de sujetos con capacidad y voz en la toma de decisiones conflictivas (Ceballos-Higueta & Otálvaro-Castro, 2021).

Una de las mayores preocupaciones del sistema educativo constituye la exclusión y deserción escolar de niños y niñas procedentes de sectores vulnerables de la sociedad. Actualmente, a nivel mundial un promedio de 123 millones de niños no se educa. En América Latina la cifra asciende a seis millones y medio de niños en edad escolar, con un riesgo de abandono de otros quince millones debido a la situación sanitaria (Garrido-Miranda & Polanco Madariaga, 2020).

Las razones de abandono entremezclan situaciones personales ligadas a la responsabilidad de la familia, carencia de recursos económicos, así como *“la falta de accesibilidad al nuevo sistema educacional. Para el efecto, en la Observación general número 25 de la Convención sobre derechos del niño se establece que en el entorno digital los derechos de los niños deben respetarse, protegerse y hacerse efectivos”* (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021)

“La posibilidad de acceder a las tecnologías digitales de forma provechosa puede ayudar a los niños a ejercer efectivamente toda la gama de sus derechos civiles, políticos, culturales, económicos y sociales. Sin embargo, si no se logra la inclusión digital, es probable que aumenten las desigualdades existentes y que surjan otras nuevas.” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021)

Bajo este criterio es preciso resaltar la importancia de aplicación de los preceptos normativos diseñados en favor de este grupo vulnerable. Puesto que los Estados están llamados a asegurar la efectiva inclusión educativa aún en la era digital. Al ser excluidos del sistema se estaría enfrentando un problema de discriminación, trato injusto y retroceso en la dotación de derechos.

La realidad social y económica del país es diversa, y esto genera también diversidad en los criterios en relación al

equilibrio que se debe mantener entre los derechos fundamentales, principalmente al hablar de educación.

Efectivamente, la crisis sanitaria ha evidenciado ciertas carencias; sin embargo, desde el aparato institucional y gubernamental, se ha tratado de subsanar las necesidades existentes y las nacientes en relación a la adaptación abrupta que nuevos sistemas de educación que se han visto obligadas a enfrentar con la finalidad de no privar a los niños, niñas de estos derechos.

Es evidente que esto se viene intentando por todos los medios al alcance del Estado, generando opiniones controvertidas desde las distintas realidades que se divisan en el país, generalmente dado por la división de clases, en relación al acceso a medios tecnológicos para recibir educación.

Los niños y niñas en etapa escolar constituyen un grupo de atención prioritaria razón por la cual la regulación jurídica de los diferentes derechos como la educación constituye una responsabilidad tripartita entre el Estado, la sociedad y la familia, para afianzar el bienestar de este grupo social, como un derecho vital para cualquier niño/a.

El cumplimiento de este objetivo, se refleja en la garantía institucional y gubernamental que el Estado prevé, mediante la regulación de normativa que se constituye en un mecanismo de protección cuya génesis es la búsqueda de un adecuado equilibrio en la protección de todos los derechos al ser estos de igual jerarquía.

Organizaciones de la sociedad civil han implementado procesos de alfabetización virtual desde hace varios años atrás. Así, por ejemplo, radio IRFEYAL 'Fe y alegría' promueve la educación para jóvenes y adultos mediante campañas informativas y culturales en su programación regular. Esta herramienta pedagógica de comunicación y aprendizaje integrada por clases radiofónicas imparte módulos formativos para reforzar la educación básica, media y bachillerato.

Esta alternativa podría ser replicada por otros medios de comunicación como son radio y televisión cuyo acceso es más frecuente en zonas rurales que no cuentan con servicios de internet. Para fortalecer este objetivo se puede recurrir a la suscripción de convenios interinstitucionales a través de CORAPE (Coordinación de medios populares y educativos del Ecuador) para un mejor resultado.

Ciertamente, intentando proteger la salud, se ha descuidado en parte la educación provocando una colisión estructural, privando de la garantía constitucional de forma efectiva a ambos derechos. Frente a esta dicotomía se hace inevitable buscar medidas idóneas que responden

a un fin válido que garantice un adecuado equilibrio entre la protección y la restricción constitucional.

Visto desde otra óptica se hace urgente la ejecución de acciones materiales y concretas que contribuyan a garantizar el acceso universal a la educación. Así por ejemplo, ampliando la cobertura de internet a un menor costo y con mayor nivel de accesibilidad o facilitando la adquisición de equipos y dispositivos a un bajo costo con el apoyo y financiamiento de entidades públicas y privadas, como parte de la corresponsabilidad social.

La educación y la salud tienen un origen común en el ordenamiento jurídico puesto que se catalogan como derechos de igual jerarquía. No obstante, de sus similitudes, sus diferencias son mucho más significativas.

La suspensión de las clases presenciales en escuelas en razón de la actual crisis de salud relacionada con la Covid-19 ha impulsado un proceso de migración de las actividades académicas a entornos virtuales. Esto ha evidenciado al famoso *“desconocimiento generalizado tanto en el ámbito familiar como académico sobre la relación entre educación, generando tensiones entre familias e instituciones educativas, que de alguna u otra forma va relacionado con la salud”*: (Chiappe & Wills, 2021) generating tensions between families and educational institutions. This article presents some theoretical insights about Open Educational Practices (OEP).

El intento fallido de equilibrar la educación de los chicos, el encierro trae consigo estrés, que al futuro se agudiza y se ve evidenciado en descomposición física. Sumado a las complicaciones de salud por pandemia misma, el área psicológica se ha visto afectada respecto de la salud mental de los estudiantes.

Las acciones que el Estado implementa acerca de la salud y de la educación, ha sido una gran expectativa. Se requiere una acción coordinada entre el gobierno ecuatoriano, el Ministerio de Salud Pública, social y económico de forma intersectorial, teniendo la educación en salud como herramienta principal (Da Costa Pinheiro, et al., 2021).

Estas acciones deben obligatoriamente ser coordinadas de tal manera, que permita la articulación de una buena salud, no solo mental sino física, para llegar al objetivo de motivar a los estudiantes entorno a la educación. Es posible su conjunción, mostrando un conjunto de valores como la equidad, la solidaridad, la calidad de vida, que de alguna u otra vida afecta el área académica.

Enfatizando un conjunto de estrategias designadas como “áreas de acción” que deben articularse entre el Estado a través de *“políticas públicas saludables: con la*

comunidad, como el fortalecimiento de la acción comunitaria; con las personas, a través del desarrollo de habilidades personales; y con el sistema de salud, a través de la reorientación de estrategias y alianzas intersectoriales”. (Da Costa Pinheiro, et al., 2021).

La educación presencial debido a la pandemia, se convirtió en virtual, llevando casi dos años en esta modalidad, muchas instituciones de educación se vieron obligadas a adaptarse al mundo cibernético. En el 2021 se realizó un estudio global colaborativo que expresa de forma general sobre este sistema educativo, este estudio se realizó en 31 países que representan el 63 % de la población mundial, la síntesis de esta investigación sugiere que *“las prácticas que se desarrollaron en la educación, se pueden definir como educación remota de emergencia, que difiere de las caracterizadas como educación a distancia. Señala cómo la injusticia social, la inequidad y la brecha digital se han exacerbado durante la pandemia, por lo que se requieren medidas únicas y específicas para abordarlas en el marco de instituciones y familias sobrecargadas de tareas cotidianas, profesionales y roles educativos emergentes, a los que se les suman el trauma, la presión psicológica y ansiedad”*. (Rodés, et al., 2021).

El estudio destaca la relevancia que en este contexto adquiere una pedagogía de cuidado, afecto y empatía. En este contexto, se destaca la importancia de las perspectivas de educación abierta, el uso de métodos alternativos de evaluación y el extremar las preocupaciones sobre la ética, las prácticas de vigilancia y la privacidad de los datos que resultan de la dependencia de algunas soluciones en línea que se han observado.

Al tratarse de derechos que ponderan igual jerarquía parece evidente el sesgo en favor de la salud, no obstante, desde la perspectiva del interés superior como concepto dinámico el Estado busca garantizar un adecuado equilibrio que no menoscabe ninguno de estos derechos. Sin embargo, el sistema digital no estaba preparado para enfrentar un rol tan importante y peor aún sustituir la interacción social al formar parte del desarrollo cognitivo.

Los procesos de ajuste y transformación de la educación se han estructurado a través de políticas públicas de expansión y acceso dictadas por el Estado. Dado que estas políticas fomentan la admisión de personas de entornos sociales desfavorecidos, las instituciones enfrentan grandes desafíos para atender a estos estudiantes.

Por lo tanto, es necesario analizar las condiciones de permanencia de los estudiantes, en el contexto en que se insertan, de acuerdo con los factores motivadores. *“La motivación es siempre el resultado de una interacción entre la persona y el medio ambiente y puede ser generada*

por necesidades e intereses, o por procesos externos”. (Guilbauth, 2020).

Por otro lado, es meritoria una revisión sistemática sobre el uso de estrategias pedagógicas por parte de las instituciones educativas, que, en medio de una pandemia, las herramientas tecnológicas se han convertido en el brazo derecho de los docentes. El trabajo colaborativo, el aprendizaje auto dirigido y basado en habilidades son importantes para que muchas investigaciones orientadas a la pedagogía puedan utilizar, en el momento adecuado, las técnicas que presenta la nueva era.

Por esta razón *“las estrategias cognitivas y metacognitivas son explicadas por los docentes para abordar el proceso de escritura”* se transforman en modelos utilizados ampliamente en la actualidad y, a veces, se combinan con otros enfoques pedagógicos, como la eficacia, la motivación y el proceso (Jara Conohuillca & Jara Conohuillca, 2021).

Dentro de esta investigación, resulta trascendente debatir sobre la permanencia y deserción de los niños en las instituciones de educación. De la situación derivan algunas cuestiones que la pandemia misma ha dejado en cada hogar, así, por ejemplo: familias sin empleo fijo, despidos, estrés por la cotidianidad del encierro, entre otras.

Estos aspectos no solo han afectado en la convivencia de los miembros de familia, sino en la calidad de educación de los niños, en donde las políticas públicas que el Estado ha impuesto no contribuyen del todo con el interés superior de los niños en cuanto a su educación. Este derecho enfrenta algunas dificultades y falencias considerando que se ha puesto más énfasis en el área de salud.

El desinterés del Estado por los estudios pedagógicos en el campo de la niñez, en medio de una pandemia, es preocupante, pues no es atribuible a variables ligadas al recorrido individual o contextual previo al ingreso a las instituciones educativas, sino que se explica fundamentalmente por factores relacionado con las vivencias de los alumnos durante su formación, que ha sido puramente virtual durante casi dos años.

Éstas pueden estar relacionadas con un *“contexto académico poco desafiante, la brecha entre las expectativas iniciales y la realidad, o con la percepción de la pedagogía como una actividad excesivamente técnica, en la cual las perspectivas teóricas y la curiosidad intelectual se ven minimizadas”*. (González Sanzana & Arce Secul, 2021).

Los primeros meses de la experiencia de enseñanza virtual para niños, en el primer semestre de 2020, mostraron una contradicción: si por un lado no parecía coherente ignorar los aspectos sociales y políticos vinculados a la

situación de pandemia, por otro lado, estaban exhaustos, ante la posibilidad constante de pérdida, miedo, además de estar profundamente afectados por la impotencia política y emocional que les impedía tener una educación de calidad.

Es necesario *“repensar algunas propuestas que el Estado ecuatoriano ha impuesto en medio de una crisis sanitaria, como prácticas de disciplina, continuando el trabajo con criticidad y reflexividad”* (Kawachi, 2021). Las consecuencias de la crisis sanitaria en la educación ecuatoriana y la ausencia de estrategias estatales para el derecho constitucional a la educación semejan un efecto mariposa.

Covid-19 proporciona los contextos para que ocurran los efectos de pánico y mitigación, y obliga al sector educativo a tomar medidas drásticas y sin precedentes en amplias áreas pedagógicas. La docencia en modalidad presencial se está trasladando a la educación a distancia que podría ser para algunos estudiantes de manera tradicional y para otros en educación a distancia virtual.

Depende incluso del *“acceso a medios e información que tenga el estudiante, sobre todo la zona donde viva (urbana o rural), con o sin internet, situación que abre brechas en cuanto a la calidad de la educación”*. (Guilbauth, 2020)

Todas estas herramientas innovadoras basadas en el funcionamiento de las tecnologías de la información y comunicación exigen del docente una nueva preparación para responder a las necesidades de los estudiantes, los cuales en la mayoría son nativos digitales. Igualmente, no debe perderse de vista que *“el medio laboral cada vez será más exigente en cuanto al dominio de competencias tanto humanas como digitales, esto se debe gracias a las ventajas de la formación virtual y de las aulas virtuales”*. (Guilbauth, 2020)

Existe ventajas importantes de que los niños accedan a la educación por medios virtuales, no todo es malo, sin embargo, el Estado, como responsable directo de la educación de los niños en el Ecuador, debe adaptarse con facilidad a las características y necesidades de los estudiantes, debiendo así conectarse a estudiantes ubicados en lugares geográficos diferentes del país, el ritmo del aprendizaje es marcado por los estudiantes, que muchos de ellos no tienen acceso a la educación.

Es necesario que para la formación pedagógica de los niños, los docentes fomenten la interactividad con sus alumnos, con objetivos de aprendizaje estimulantes, ante el desarrollo pedagógico y físico, de acuerdo a la imposibilidad de interactuar físicamente como ocurría antes de la crisis sanitaria, pudiendo utilizar recursos en diferentes formatos: *“texto, clip de videos, podcast de audio,*

simuladores y diferentes tipos de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para facilitar la interacción entre los diferentes participantes en la acción formativo”. (Guilbauth, 2020)

Durante la primera quincena de marzo de 2020, cuando comenzaron a detectarse los primeros casos de COVID-19 en América Latina, el Estado ecuatoriano tomó una decisión que ya se estaba tomando en otras partes del mundo para enfrentar la ola de contagios por parte de la pandemia: llamado a confinamiento y suspensión de cursos presenciales en entidades privadas y públicas.

La dinámica escolar ha cambiado debido al brote del coronavirus, se estima que *“unos 4,6 millones de niños y niñas han sido afectados por la cancelación de las clases presenciales”* (Castellano Gil, et al., 2020), la cifra da cuenta en este contexto que *“el Ministerio de Educación ha puesto en marcha el Plan Educativo COVID-19 en una plataforma virtual que reúne recursos digitales, textos escolares, lineamientos y protocolos para estudiantes y docentes”*. (Castellano Gil, et al., 2020)

“Según UNICEF sólo el 37% de los hogares en Ecuador tiene conexión a internet, lo que significa que 6 de cada 10 niños no pueden continuar sus estudios a través de estas modalidades. La situación es más grave para los niños de zonas rurales, donde solo 16% de los hogares tiene conectividad o acceso a recursos tecnológicos”(Da Costa Pinheiro et al., 2021).

Como se puede evidenciar la educación como derecho universal presenta un alto desequilibrio en la realidad nacional. *“La experiencia del confinamiento de los niños y cómo esto se relaciona con su estrato económico”* (González Sanzana & Arce Secul, 2021), es una de las formas de análisis que da la desigualdad de acceso a la educación en primaria, que se ha recrudecido tras la crisis del COVID-19 y el confinamiento.

Los estudiantes de instituciones privados, en su mayoría de clase media a alta, generalmente tienen fácil acceso a Internet y disponen de dispositivos para poder trabajar desde casa, en el caso de los padres, o acceder a la educación en el caso de los niños, aunque también destaca que para todos los sectores esto implica desafíos, que van desde nuevas dinámicas familiares hasta nuevas interrelaciones con compañeros y docentes.

Garrido & Polanco (2020), señalan que la ausencia de una ley que detalle las competencias de los municipios y del COE nacional está en el origen de estas desventajas de poder, que terminan por confundir a los ciudadanos.

Según la Corte Constitucional, no se pueden desconocer las facultades descentralizadas que tienen los municipios

y las prefecturas, por lo que se ha pedido al ejecutivo y a la Asamblea trabajar en una ley de manejo de la pandemia, para regular las facultades y medidas.

Por tanto, está claro que a pesar de haber transcurrido casi dos años desde el inicio de la pandemia, el Estado ecuatoriano, aún no logra establecer medidas y decisiones que definan los procedimientos, ante la falta de un nivel de educación de excelencia para los niños, lo que implica que ha dejado pisoteado el interés superior de los pequeños, ante su derecho a la educación.

CONCLUSIONES

El sistema educativo debe fortalecer su preparación para afrontar y optar por enfrentar los retos que plantea el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, en particular en lo que se refiere a la existencia de normativas y procedimientos para la creación, uso y gestión de la modalidad virtual en cada caso formativo como alternativa mixta o híbrida en un futuro próximo.

El uso de las TIC en la pedagogía podría estimular el aprendizaje profundo y permitir que los docentes respondan a las necesidades de los diferentes estudiantes. En otras palabras, las TIC integradas en los planes de estudios de educación superior pueden brindar oportunidades para que los estudiantes adquieran habilidades actualizadas.

Debido a la falta de interés por parte del Estado ecuatoriano, se puede concluir que existe una opinión generalizada que considera que, en tiempos de crisis, la enseñanza a un alto nivel pedagógico promueve varios procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje a distancia a distancia, en particular los procesos de interacción y comunicación muy valorados por los docentes, quizás porque sintieron que adolecieron de una correspondencia entre la pedagogía docente y los aspectos que valora el estado ecuatoriano en tiempos de crisis.

Gracias a este estudio, principalmente fue posible identificar las características que aparecían en los estudiantes que, por todas las circunstancias descritas anteriormente, tenían dificultades para acceder a la educación y por otro lado, por la falta de aplicación o interés de políticas públicas que permitan dar prioridad a los niños y niñas en términos de su derecho constitucional a la educación.

Debido a la distancia geográfica con otros grandes centros urbanos del país, la movilidad geográfica de los estudiantes que buscan acceder a la educación virtual es baja. De hecho, un alto índice de estudiantes en etapa escolar no tiene acceso a la educación o ha desertado de la misma por falta de recursos, esto implica una ardua tarea para el Estado a fin de cumplir su rol de garante y

subsancar estas brechas que se van generando para la post pandemia.

Docentes y estudiantes deben exigir a los reguladores y autoridades que le den una importancia perdurable al aprendizaje pedagógico, el cual debe ser una prioridad en situaciones de crisis como la actual pandemia, teniendo en cuenta, como veremos en unos años, las consecuencias que la falta de educación en los niños provocará crisis peores.

Finalmente, como se ha establecido tanto salud como educación constituyen derechos fundamentales en favor de niños y niñas mismos que aportan a su desarrollo integral. En este sentido no puede haber menoscabo de ninguno de ellos para fortalecer la protección del interés superior, por esta razón no basta la sola intervención del Estado, sino que es preciso la coordinación estratégica con sociedad y familia como coparticipes de este proceso integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carbonell García, C. E., Román, R., Sosa Aparicio, L. A., & Alva Olivos, M. A. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1154–1171.
- Castellano Gil, J. M., Coronel Brito, P. A., & Quintero, G. (2020). La mirada de los estudiantes de la universidad nacional de educación en Ecuador sobre la educación en tiempos de Covid-19. *Conrado*, 16(76), 325–332.
- Ceballos-Higueta, L., & Otálvaro-Castro, G. J. (2021). Temas en la construcción de la intersectorialidad para atender la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1–27.
- Chiappe, A., & Wills, A. E. (2021). Crowd-based Open Online Education as an alternative to the Covid-19 educational crisis. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 30, 32–51.
- Da Costa Pinheiro, P. N., Mondragón-Sánchez, E. J., Fernandes da Costa, M. I., & Parente Rodrigues, I. (2021). Reflections on nursing and COVID-19 in light of health education. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 75(1).
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). (2008, octubre 20). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Ecuador. Congreso Nacional. (2003). *Código Orgánico de la Niñez y Adolescencia*. Registro Oficial 737. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9503.pdf>

- Ecuador. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2021). *Nacidos Vivos y defunciones fetales*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/nacidos-vivos-y-defunciones-fetales/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Diagnóstico de la situación de la primera infancia en Guayaquil en el contexto de COVID-19*. UNICEF. <https://www.unicef.org/ecuador/diagn%C3%B3stico-de-la-situaci%C3%B3n-de-la-primera-infancia-en-guayaquil-en-el-contexto-de-covid-19>
- Garrido-Miranda, J. M., & Polanco Madariaga, M. N. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. *Perfiles Educativos*, 42(170).
- González Sanzana, Á., & Arce Secul, R. (2021). Factores personales y de acceso que inciden sobre la permanencia y deserción universitaria en estudiantes de pedagogía en una universidad chilena de zona geográfica extrema. *Sophia Austral*, 27.
- Guilbauth, J. (2020). Las Aulas virtuales como herramientas facilitadoras de aprendizajes durante el confinamiento por la covid-19 UDELAS. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 439–449.
- Jara Conohuillca, R. J., & Jara Conohuillca, R. J. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: Una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1).
- Kawachi, G. J. (2021). (Sobre)vivendo em meio ao caos: o potencial da literatura e do afeto na educação linguística crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60, 686–703.
- Miranda Valdebenito, N., & González Burboa, A. (2016). El enfoque de derecho de la infancia y adolescencia en el contexto chileno. *Humanidades Médicas*, 16(3), 459–474.
- Rea Granados, S. A. (2017). Evolución del derecho internacional sobre la infancia. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 14(29).
- Rodés, V., Rodríguez Enríquez, C., Garófalo, L., Porta, M., Rodés, V., Rodríguez Enríquez, C., Garófalo, L., & Porta, M. (2021). Formación docente en la emergencia: Pedagogías del cuidado. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 45–59.
- Urbina-Medina, H. (2015). La infancia y el porvenir. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 28(2), 158–161.
- Valarezo Encalada, C. M., Celi Rojas, S. Z., Rodríguez Guerrero, D. B., & Sánchez Gahona, V. C. (2020). Caracterización general y evolución de la personalidad en la primera infancia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 469–482.
- Vohlonen, A. (2020). *COVID-19: Cómo asegurar el aprendizaje de los niños sin acceso a Internet*. UNICEF Ecuador. <https://www.unicef.org/ecuador/historias/covid-19-c%C3%B3mo-asegurar-el-aprendizaje-de-los-ni%C3%B1os-sin-acceso-internet#:~:text=En%20Ecuador%2C%20solo%20el%2037,los%20hogares%20tiene%20este%20servicio>

41

LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS EN AMÉRICA LATINA, ACERCAMIENTO HISTÓRICO

PRIVATE UNIVERSITIES IN LATIN AMERICA, HISTORICAL APPROACH

Raúl López Fernández¹

E-mail: lopezfernandezruly@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5316-2300>

Tomás Crespo Borges²

E-mail: crespoborgestomas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6824-8975>

Eric Crespo Hurtado²

E-mail: echurtado@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1779-0534>

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

² Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Santa Clara. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

López Fernández, R., Crespo Borges, T., & Crespo Hurtado, E. (2022). Las universidades privadas en América Latina, acercamiento histórico. *Revista Conrado*, 18(84), 353-359.

RESUMEN

En la América Latina y el Caribe el 53% de los estudiantes universitarios estudian en universidades privadas; esto representa la segunda mayor concentración mundial de este tipo de enseñanza. Un acercamiento a la historia de la aparición y desarrollo de la universidad privada en el continente y de sus consecuencias para los sistemas de educación superior se analizan en este artículo.

Palabras clave:

Historia, Historia de las universidades, Universidades Latinoamericanas, la universidad privada en Latinoamérica

ABSTRACT

they go into the university students's 53 percent in universities prevailed in the Latin America and The Caribbean; this he represents the bigger second best worldwide concentration suchlike tuitional. they examine to the appearing's story and development of the university prevailed in the continent and of his aftereffects for the superior- education systems an approach in this article.

Keywords:

History, History of the universities, Universidades Latinoamericanas, the university prevailed in Latinoamérica

INTRODUCCIÓN

“Para los jóvenes de hoy parece normal que junto a las universidades estatales existan otras privadas. Muchos creen que siempre fue así; otros sostienen que es una consecuencia natural de la ley de la oferta y la demanda. Sin embargo, hace cincuenta años muchos argentinos salieron a la calle y quedaron afónicos en medio de las manifestaciones, cuando no existían las universidades privadas y el tema de la enseñanza se debatía con vehemencia.” (Díaz de Guijarro, 2009, p. 1)

Así comienza Díaz de Guijarro (2009), en su artículo titulado “¿Laica o Libre? ¿Estatal o Privada?” y que, visto en la distancia, uno de los errores cometidos por los que encabezaron el Cordobazo fue no exigir como parte de sus demandas la gratuidad de la enseñanza, porque el momento era propicio para exigirlo y por la trascendencia que tuvo el “Manifiesto Liminar”. La gratuidad de la enseñanza hubiera sido una bandera tan o más revolucionaria que la autonomía universitaria; hubiera evitado más luchas y derramamientos de sangre; frenado en parte a la reacción por no tener reductos donde alojarse; así como evitado a nuestras naciones muchos de los problemas que aún subsisten. No obstante, sigamos con el artículo. Aunque ya citamos a Cicerón en el primero de estos trabajos sobre la historia de la universidad en Latinoamérica, vale la reiteración: “la historia es testigo de los tiempos, luz de la verdad y maestra de la vida”.

En este, particularmente, se pretende lograr un acercamiento a la historia de la aparición y desarrollo de la universidad privada en Latinoamérica, así como sus consecuencias para los sistemas de educación superior.

DESARROLLO

Argentina:

“El 15 de septiembre de 1958, sesenta mil personas se reunieron en la Plaza del Congreso al grito de “¡Libre, Libre!”. Muchos eran alumnos de colegios religiosos, acompañados por sacerdotes católicos y monjas. Otros eran miembros del Humanismo, una tendencia universitaria de orientación cristiana. Otros, fieles convocados en las misas del domingo o provenientes de ateneos parroquiales; una cantidad importante pertenecía a familias acomodadas de la sociedad porteña.

Cuatro días después, el 19 de septiembre, una muchedumbre aún mayor, esta vez de ciento sesenta mil personas, colmó la misma plaza al grito de “¡Laica, Laica!”. Eran estudiantes universitarios Reformistas y alumnos de colegios estatales, familias de clase media y de barrios

populares, profesionales, docentes y trabajadores de distintos sectores.” (Díaz de Guijarro, 2009, p. 1)

Según distintas fuentes, ambas manifestaciones fueron masivas y sus participantes muy apasionados gritando consignas y vitoreando a sus líderes, la prensa se hizo eco de los acontecimientos y algunos expresaron que “sería muy difícil que tales manifestaciones se repitieran” por la imposibilidad de reunir tal cantidad de personas en la Plaza del Congreso (Díaz de Guijarro, 2009). Cabe cuestionarse entonces cuáles fueron los antecedentes de tal división de criterios tan antagónicos dentro de una misma nación. Y en efecto, tres hechos significativos anteriores a 1958 marcaron la historia argentina:

Primero) El Cordobazo en 1918 y el concepto emanado de él de que la universidad debía ser pública, gratuita y laica, al que ya se hizo referencia.

Segundo) Este se remonta al 8 de julio de 1884, cuando se aprobó la ley 1420 basada en los criterios de Domingo Faustino Sarmiento o escuela de inspiración sarmientina. Por oposición al carácter confesional de la enseñanza “Libre”, llamaban “Laica” a la enseñanza estatal. Dicha ley declaraba que la enseñanza primaria sería laica, gratuita y obligatoria; suprimió la enseñanza de la religión como parte del programa en las escuelas públicas; y dispuso que debían realizarse solo fuera del horario normal de clases, con carácter voluntario para los alumnos que lo desearan. Como es de suponer, la Iglesia Católica se sintió relegada con esa ley.

Tercero) El impulso que dio el presidente Juan Domingo Perón a la educación en general, y a la universitaria en especial. Durante los nueve años de gobierno peronista su incidencia en la educación superior se hizo notable en hechos como la suspensión del cobro de aranceles universitarios (lo que dio en llamarse decreto o ley de gratuidad); la matrícula universitaria aumentó con una tasa de crecimiento promedio del 13%; a cantidad de instituciones pasan de seis a ocho, con la creación de la Universidad Obrera, más tarde Universidad Tecnológica Nacional, y el Instituto Tecnológico del Sur; entre 1949 y 1953 todas las universidades tuvieron un aumento del presupuesto, que llegó a crecer un 60% de manera agregada. (Giménez, 2019)

Pero si estos fueron antecedentes, hay que precisar cuál fue el detonante.

“El conflicto había comenzado con un decreto, el 6403, promulgado la víspera de navidad de 1955 con la firma del Ministro de Educación, Atilio dell’Oro Maini, un intelectual vinculado a la Iglesia Católica. Su artículo 28 facultaba a “la iniciativa privada a crear universidades libres,

que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes, siempre que se sometan a las reglamentaciones que se dictarán oportunamente.” (Díaz de Guijarro, 2009, p. 2)

A partir de esto los acontecimientos se suceden:

- » En marzo y abril de 1956 los estudiantes del sistema público protestaron ocupando numerosos colegios secundarios y seis de las siete universidades nacionales y en respuesta los partidarios de la “Libre” también salieron a la calle a enfrentar a los manifestantes por la “Laica”.
- » En mayo de 1956 renunciaron el ministro dell’Oro Maini y el rector de la Universidad de Buenos Aires un historiador socialista defensor de la enseñanza estatal, que había sido impuesto por los estudiantes nucleados en la FUBA.
- » El primero de mayo de 1958 tomó posesión de la presidencia de Argentina Arturo Frondizi y éste se puso de acuerdo con los defensores de la enseñanza privada, por lo que el conflicto resurgió, llegando a los dos grandes actos mencionados anteriormente.
- » El rector de la Universidad de Buenos Aires, Risieri Frondizi, (hermano del presidente) defendió la enseñanza estatal y acusó a su hermano de actuar inmoralmente, por no haber cumplido con los compromisos contraídos.
- » Después de varias imputaciones, reuniones, discusiones en congreso, dimes y diretes de leguleyos y oportunistas, las universidades católicas fueron autorizadas a otorgar títulos habilitantes. (Díaz de Guijarro, 2009)

Pero con la promulgación de la ley que posibilitó la creación de las universidades privadas complicó más el problema, porque en aquel momento se trataba de instituciones confesionales, pero la mayoría de las que se abrieron luego, amparadas por aquella ley responden a criterios comerciales y empresariales. La tensión entre quienes opinan que la ciencia y la cultura son bienes públicos y que por lo tanto deben estar bajo la responsabilidad del estado y quienes opinan que se trata de bienes transables, o sea que pueden ser comprados y vendidos de acuerdo con criterios comerciales o sectoriales, continúa hasta el presente.

Ecuador:

“Durante la primera mitad el siglo XX surge la primera universidad privada: la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) en 1946 con sede en Quito. A partir

de los años 50 ante el desarrollo económico del país por la exportación de productos agrícolas como el cacao y el banano, se crean 11 nuevas universidades de carácter público y particular. Posteriormente por la exportación del petróleo, tanto en la costa como en la sierra, surgen nuevas demandas por educación técnica a nivel superior lo que da origen a la formación de 54 nuevos centros educativos desde el año 1972 al 2006, llegando a funcionar en el Ecuador 71 instituciones de educación superior entre universidades y escuelas politécnicas”. (Vanegas Aspiazu, 2015, p. 18)

Venezuela:

“La historia de la educación superior privada en Venezuela tiene apenas medio siglo de duración, ya que se inicia en el año 1953, durante el gobierno del General Marcos Pérez Jiménez, con la fundación de dos instituciones universitarias: la Universidad Santa María el 13 de octubre y la Universidad Católica Andrés Bello, 6 días después, el 19 de octubre (Fuenmayor, 2002, p.3).

“La primera es fundada por los educadores Lola Rodríguez de Fuenmayor y Asdrúbal Fuenmayor Rivera, quienes ya poseían una institución de educación primaria y secundaria en el país, el Colegio Santa María, una institución educativa privada venezolanas que no estaba en manos de religiosos para aquel momento y que, junto con la universidad creada, le permitió refugio dentro de su planta docente a profesores perseguidos por el régimen de Pérez Jiménez. La Andrés Bello, por su parte, fue fundada por la Compañía de Jesús, la cual añadió a su ya importante presencia educativa en Venezuela su primera universidad”. (Fuenmayor Toro, 2003, p. 246)

Cuba

En el artículo “La universidad latinoamericana de la independencia a la reforma universitaria en América Latina (RUAL)”, perteneciente a serie sobre historia de las universidades latinoamericana escrito por los autores del presente artículo, se analizaron los cuatro requisitos establecidos por la dirección de Enrique José Varona para el ingreso en la Universidad de La Habana, y en el cuarto de ellos se enunciaba que: “Los que seguían cursos privados fuera de la Universidad tenían derecho a presentarse a las convocatorias de exámenes, siempre que abonasen 25 pesos de derecho por asignatura”. Al respecto se comentaba:

“Con este cuarto requisito, la actividad privada de la enseñanza quedaba subordinada a la Universidad pública, es decir, la enseñanza privada podía desarrollar el contenido, pero quien lo certificaba era la cátedra de la Universidad y era esta quien realizaba la entrega de diplomas y

certificaciones de graduados”. (López Fernández, et al., 2021, p. 598)

A finales de la década de los años cuarenta, la entrega de la república por los gobiernos de turnos a los intereses norteamericanos creció a niveles inusitados y apareció en Cuba la universidad privada; así lo describe el doctor Guadarrama (2005): *“Algunas fuerzas vinculadas a los sectores oligárquicos del país comenzaron en la década de los cuarenta a crear universidades privadas, con la intención de formar profesionales acordes con sus intereses y desvinculados de las luchas reivindicativas del pueblo cubano ante la injerencia norteamericana y a la corrupta clase política subordinada a los intereses yanquis. En 1946, unos padres agustinos de Estados Unidos de América fundan la Universidad Católica de Santo Tomas de Villanueva, reproduciendo el esquema y planes de estudios de las universidades de ese país. Así surgieron también la Universidad Nacional Masónica “José Martí”, esta última creada a raíz de la suspensión de clases en la Universidad de la Habana en noviembre de 1956. Con anterioridad, en 1953, aprovechando la ley de creación de las nuevas universidades oficiales, había sido creada en Pinar del Río la Universidad del Occidente “Rafael Morales González”, la Universidad “Ignacio Agramante” en Camagüey, y la Universidad del Norte de Oriente en Holguín, que fueron utilizados más como negocio lucrativo que con reales fines académicos. Otros intentos también de creación de universidades privadas se produjeron en diferentes ciudades como Cienfuegos.”* (p. 66)

Pero como diría el cantor de pueblo Carlos Pueblas, en 1959 *“llegó el Comandante y mandó a parar”*, así se reflejó en el artículo *“La universidad latinoamericana en la segunda mitad del siglo XX”*. (López Fernández, et al., 2022). Las declaraciones de principio del Comandante Guevara de que de la Universidad no es patrimonio de nadie porque pertenece al pueblo de Cuba y que la pérdida de autonomía universitaria era necesaria a la Nación entera se tenían que materializar en acciones concretas, y eso fue lo que tuvo que hacer el Ministro de Educación Armando Hart Dávalos con las universidades privadas existentes en el país, al declarar que: *“el Ministerio considera que ha habido una proliferación de centros de estudios superiores durante los últimos años, lo cual lejos de elevar el nivel intelectual y cultural de la Universidad, lo que hace es rebajarlo porque es imposible sostener, como se debe, a tantas Universidades. Preferimos concentrar todas nuestras fuerzas en atender las tres Universidades autónomas, las de La Habana, Las Villas y Oriente, para hacerlo de manera diferente”*. (Hart Dávalos, 1959)

La privatización de las universidades contemporáneas, ¿necesidad o enfermedad?

La situación convulsa de América Latina respecto a las universidades en el siglo XX propició la proliferación de las universidades privadas, independientemente de otros factores que incidan en el fenómeno; al respecto, en el 2019 la Confederación de Docentes Universitarios (CONADU) de Argentina, específicamente el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC), publicó el estudio *“Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina”*, con motivo de la celebración por los 70 años de la gratuidad universitaria en ese país. Esta investigación tuvo alcance internacional, y reveló que aproximadamente el 53 % de la matrícula de la educación universitaria del continente latinoamericano es privada (Figura 1). (Saforcada, et al., 2019)

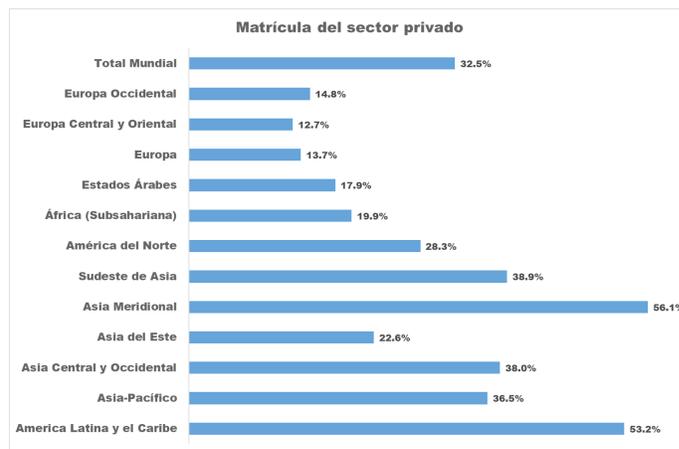


Figura 1. Matrícula del sector privado en distintas áreas del mundo (2018).

Fuente: Modificado de Saforcada, et al. (2019).

Así mismo, estos autores concluyen que *“excepto tres países, todos los demás tienen un sector universitario privado y grande, con una mayor preminencia de grande”*; y se entiende por *“grande”* aquel que concentra más del 50 % de la matrícula universitaria del país. Tal es el caso de Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Puerto Rico, Perú, Brasil y Chile. Se consideró *“mediano”*, cuando el sector privado reúne entre el 25 % y el 50 % de la matrícula universitaria, como ocurre en México, Panamá, Honduras, Ecuador y Colombia. Por último, *“pequeño”* se refiere al país en el cual el sector privado concentra menos del 25 % de la matrícula universitaria. Allí se encuentran Argentina, Bolivia y Uruguay. Otro dato que destaca que América Latina y el Caribe (53,2 %) es la segunda región del mundo, con el mayor porcentaje de matrícula en el sector privado de la educación superior, solo precedida por Asia Meridional (56,1 %); y sin embargo, América del Norte y los países de Europa Central, Oriental y Occidental, muestran cifras menores. Todo esto evidencia la medida en que se encuentra privatizada y

mercantilizada la Educación de Latinoamérica, acentuando todavía más los niveles de exclusión social que vive el continente. (Saforcada, et al., 2019)

Sin embargo, el trabajo del IEC destaca que: *“Sin embargo, cuando hablamos de educación se presentan otras complejidades, pues el interés privado no se vincula sólo con el lucro, sino también con cuestiones de orden filosófico-político o social que se ponen en juego. Es decir, dada la especificidad de la educación y su función social de formación y transmisión de una cultura, los intereses no sólo son económicos sino también políticos y simbólicos. Así, en este campo encontramos tres propósitos, usualmente interrelacionados, que están en la base de los procesos y las acciones de privatización: la privatización impulsada con objetivos de lucro, la privatización motivada por principios filosófico-políticos, y la privatización vinculada con procesos de distinción social y/o de prestigio”*. (Saforcada, et al., 2019, p. 10)

En forma más resumida y actualizada, un informe elaborado por el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la OEI, analiza la misma problemática, pero en el contexto latinoamericano. Señalan que la primera mitad del siglo XX se caracterizó por la mayor presencia de universidades públicas o estatales, lo cual fue cambiando, y hoy “la mitad de los países tienen a más del 50% de sus estudiantes asistiendo al sector privado”. En algunos como Brasil, Colombia y Chile, más del 70 % de los educandos estudian en universidades privadas (Figura 2) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

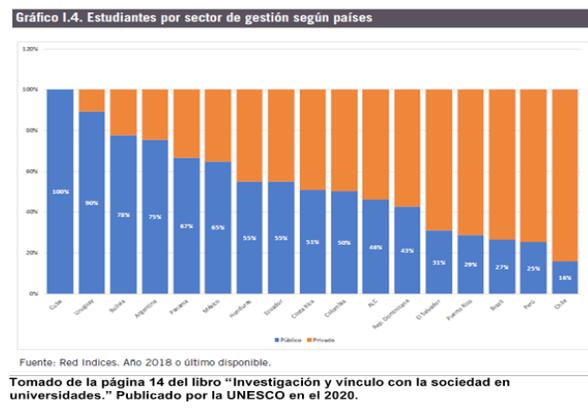


Figura 2. Estudiantes por sector de gestión según países.

Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020).

En cuanto a la universidad privada en Ecuador Condor Bermeo (2017), plantea: *En este contexto la universidad de América Latina y en particular de Ecuador ha vivido crisis debido a la politización de la universidad pública y*

privada, por las ofertas sin control de nuevas universidades y de nuevas carreras, la oferta estaba en función de lograr mayor cantidad de estudiantes en las aulas y no en función de solventar las necesidades y exigencias de profesionales que tenían los países en esos momentos.

Además, se dio una ausencia de la función reguladora del Estado hacia la educación superior, fue un momento de crisis de la universidad, como señala Malo (1996), en su momento, la desazón crónica busca alivio crónico y se dirige a menudo a una institución. Así se convierte en el depósito de los males, llama a la universidad como la institución perversa. Esta es una visión unilateral e injusta, pero no por ello deja de ser una realidad de la vida cotidiana con la que la universidad debe coexistir.

Esta mercantilización provoca deterioro en la calidad de la educación superior, unido a la presencia de ciertos grupos políticos dentro de las universidades que dieron lugar a que las universidades respondieran a intereses políticos, existían insuficiencias en la calidad académica, se vendían títulos académicos, se ofertaban carreras universitarias en pos de obtener mayores ingresos para los dueños de las universidades privadas, en su mayoría eran diputados, dedicados al “negocio” de la educación superior.

Esta realidad ecuatoriana confirma lo planteado en la Conferencia Mundial sobre la enseñanza universitaria, la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relacionadas con la financiación, la igualdad de condiciones de acceso, capacidad del personal, formación basada en competencias, mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los programas, las posibilidades de empleo de los diplomados y el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces”.

Sobre esta realidad Larrea (2006) señala: *“El aumento de la cobertura, el establecimiento y consolidación de universidades públicas en varias capitales de provincia desde los años 1970, la diversificación de las carreras de pre-grado ofrecidas y la consolidación de estudios intermedios post-secundarios han sido algunos de los cambios más destacados durante las últimas décadas.*

Más recientemente, ante las deficiencias en los recursos de la educación pública y la persistencia de problemas de calidad, se han expandido rápidamente, y en forma no siempre regulada, las universidades privadas, ofreciendo principalmente ramas vinculadas a la economía, administración de empresas y carreras intermedias.

En algunos casos se han consolidado facultades privadas técnicas y de medicina, con inversiones mayores y niveles

altos. Sin embargo, los costos elevados de la universidad privada han conducido a que la universidad pública siga concentrando un porcentaje muy alto de la matrícula universitaria y de los títulos conferidos”. (p. 18)

La masificación estudiantil, la proliferación de instituciones y la incapacidad del Estado en la satisfacción de la demanda de educación superior marcaron la dinámica de los sistemas de educación superior en América Latina, sobre todo en la década de los noventa. A inicios de los años sesenta había 164 instituciones de educación superior, de las cuales el 31% eran privadas. En el período 2000 – 2003 esta cifra se disparó a 7514, el 65% eran privadas. Para el año 2010 fue de 10 000 instituciones de educación superior. La matrícula pasa de alrededor de 1 millón en 1960 a alrededor de 16 millones en 2005 (Villavicencio, 2012).

Ante esta situación de la universidad ecuatoriana, el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnica (CONUEP), en 1992 realiza una evaluación del sistema educacional, trabajo que generó un informe de ochocientas páginas, pero fue enterrado en los archivos institucionales por la influencia política que se daba en las universidades, este diagnóstico de la realidad universitaria se perdió, por lo tanto, retrasó varios años la discusión sobre los cambios en la educación superior.

El informe detectó las graves falencias del sistema universitario según Villavicencio (2012). El deterioro de la calidad de la educación entre otras conclusiones decía: *“La crisis universitaria en Ecuador de los últimos 20 años, caracterizada en esencia por el deterioro de la excelencia académica, es solo el fenómeno más visible de una transformación que se está operando en la universidad.*

En Ecuador no existe un sistema de educación superior, en sentido estricto. Hay un conjunto de instituciones universitarias independientes unas de otras.

Al no existir una política definida de desarrollo de la universidad ecuatoriana, se propicia un peligroso vacío que puede favorecer la multiplicación de IES como está ocurriendo en el país, lo que acarrea consecuencias negativas para la excelencia académica.

Esta es una evidencia de la situación que vivía el sistema de educación superior, no existía ninguna exigencia de calidad o pertinencia por el crecimiento incontrolado de una oferta académica disfuncional, proliferación de universidades con signos evidentes de elementalidad en equipamientos, la presencia de universidades sin influencia en las realidades locales o regionales, la evidencia de comercialización de títulos académicos, ofertas

transnacionales de dudosa calidad, fraude académico”. (Condor Bermeo, 2018)

CONCLUSIONES

Contrario a lo que expresan los defensores de la universidad privada, la enseñanza universitaria medieval surgió siendo gratuita, recuérdese que estas instituciones nacieron de las escuelas catedralicias y monacales, pero, al igual que en la actualidad, a medida que crecieron se volvió insostenible esta situación y como consecuencia, los profesores ya no gozaban de beneficios eclesiásticos (en los tiempos actuales es el estado) tuvieron que vivir de su trabajo y de allí la norma consuetudinaria que obligaba a los estudiantes a pagar ciertas tasas, que en la actualidad ha evolucionado al pago de las matrículas en todas sus variantes. Este modelo se trasladó a las universidades de la colonia, particularmente en las universidades católicas.

Aunque los que encabezaron la reforma de Córdoba no exigieron entre sus demandas la gratuidad de la enseñanza, generaron el concepto de universidad pública, gratuita y laica; por eso, al promulgarse el decreto 6403 en la navidad de 1955 en el que se facultaba a “la iniciativa privada a crear universidades libres, capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes, siempre que se sometieran a las reglamentaciones que se dictarían oportunamente”, los estudiantes y la mayoría de la población reaccionó contra tal decreto.

En Ecuador, surge la primera universidad privada en 1946, con sede en Quito: la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y a partir de los años 50 ante el desarrollo económico del país se crearon 11 nuevas universidades de carácter público y particular.

En Venezuela el surgimiento de la universidad privada tiene menos de medio siglo de duración, pues solo desde 1953, durante el gobierno del General Marcos Pérez Jiménez, se fundaron sus dos primeros centros privados: la Universidad Santa María y la Universidad Católica Andrés Bello.

En Cuba, a finales de la década de los años cuarenta algunas fuerzas vinculadas a los sectores oligárquicos del país comenzaron universidades privadas, con la intención de formar profesionales acordes con sus intereses y desvinculados de las luchas reivindicativas del pueblo cubano ante la injerencia norteamericana y a la corrupta clase política subordinada a los intereses yanquis. En 1946, unos padres agustinos de Estados Unidos de América fundan la Universidad Católica de Santo Tomás de Villanueva; posteriormente surgieron la Universidad Nacional Masónica “José Martí” y pequeñas

universidades en las distintas provincias: en Pinar del Río; la Universidad del Occidente “Rafael Morales González”, la Universidad “Ignacio Agramante” en Camagüey, y la Universidad del Norte de Oriente en Holguín, que fueron utilizados más como negocio lucrativo que con reales fines académicos. En 1959 estas universidades desaparecieron y fueron sustituidas por universidades públicas creadas por La Revolución.

La situación convulsa de América Latina respecto a las universidades en el siglo XX propició la proliferación de las universidades privadas y al analizar el total regional, el continente tiene la segunda mayor concentración mundial de matriculación privada. Para algunos puede ser indicativo del nivel económico alcanzado en los distintos países, y por tanto una necesidad de los modelos económicos adoptados por la región en las últimas décadas; pero en la práctica, esta mercantilización provoca deterioro en la calidad de la educación superior, y propicia la presencia de grupos políticos dentro de las universidades, lo que ha hecho que las universidades respondan a sus intereses, y unido a lacras como insuficiencias en la calidad académica, la venta de títulos académicos, como forma de obtener mayores ingresos para los dueños de las universidades, hace de la privatización de las universidades una enfermedad para el sistema de educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Condor Bermeo, V. (2017). Nuevas tendencias de la educación superior.: la transformación de la universidad ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 139-144.
- Díaz de Guijarro, E. (2009). ¿Laica o Libre? ¿Estatal o Privada?. *La Ménsula*, 3(7), 1-2.
- Fuenmayor Toro, L. (2003). Diferencias entre universidades privadas y oficiales venezolanas: Algunos ajustes necesarios en el sector privado. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(22), 245-269.
- Giménez, G. (2019). Para que reine en el pueblo el amor y la igualdad. El Decreto 29.337/49 que estableció la gratuidad universitaria. En, E. Villanueva (Coord.) *La conquista de un derecho: reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina*. (pp. 19-35). CLACSO.
- Guadarrama González, P. (2005). Etapas principales de la educación superior en cuba. *Rhela*, 7, 49-72.
- Hart Dávalos, A. (1959). Política Educacional. *Humanismo*.
- López Fernández, R., Crespo Borges, T., Crespo Hurtado, E., & Sánchez Gálvez, S. (2022). La universidad latinoamericana en la segunda mitad del siglo XX. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 193-204. _
- López Fernández, R., Crespo Borges, T., y Crespo Hurtado, E. (2021). La universidad latinoamericana de la independencia a la reforma universitaria en América Latina. *Universidad y Sociedad*, 13(S2), 591-600.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/PaperInvestigacion-Universidades-ES-1.pdf>
- Saforcada, F., Atairo, D., & Trotta, L. (2019) *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina*. Instituto de Estudios y Capacitación – CONADU. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/privatizacion_de_la_universidad_in_america_latina.pdf
- Vanegas Aspiazú, N.C. (2015). *Tendencias de futuro en la universidad ecuatoriana y su gobernanza*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

42

ESTADO NUTRICIONAL Y HÁBITOS ALIMENTARIOS EN UN EQUIPO INFANTIL DE ATLETISMO

NUTRITIONAL STATUS AND EATING HABITS IN A CHILDREN'S ATHLETIC TEAM

Marisol Toledo Sánchez¹

E-mail: mtoledo@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2784-3182>

Oscar Enrique Mato Medina¹

E-mail: omato@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8159-1337>

José Jesús Matos Ceballos¹

E-mail: jmatos@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5891-2411>

Juan Pablo López Pérez¹

E-mail: jlopez@pampano.unacar.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4488-1570>

¹ Universidad Autónoma del Carmen. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Toledo Sánchez, M., Mato Medina, O. E., Matos Ceballos, J. J., & López Pérez, J. P. (2022). Estado nutricional y hábitos alimentarios en un equipo infantil de atletismo. *Revista Conrado*, 18(84), 360-364.

RESUMEN

En la actualidad existe un gran interés en trabajar en la identificación en el estado nutricional y hábito alimentarios de los niños, ya que es una de las principales causas deficiencias cognitivas en los niños lo que puede afectar en su desarrollo motriz y su rendimiento académico, además, conlleva a un mayor riesgo de enfermedades y genera grandes costos en el sistema de salud. El objetivo de esta investigación es analizar los hábitos alimentarios de un equipo de atletismo de niños de 6 a 15 años de edad, con una población de 21 niños, 9 niñas y 12 niños que practican el deporte de atletismo 1:30 minutos diarios, de lunes a viernes ejecutando actividades recreativas y ejercicios físicos para el desarrollo de las capacidades físicas coordinativas y mejorando la técnica. El estudio fue con enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, siguió las normas deontológicas reconocidas y el Reglamento de la Ley General de Salud, cuestionario de frecuencia de consumo alimentario (CFCA) cuantitativo y hábitos alimentarios y como resultado final del estudio presentaron un adecuado estado nutricional los niños que participan en el equipo de atletismo, esto con lleva tener mejores beneficios de las capacidades coordinativas para el rendimiento deportivo.

Palabras clave:

Hábitos alimenticios, capacidades físicas coordinativas, atletismo.

ABSTRACT

Currently, there is great interest in working on the identification of the nutritional status and eating

habits of children, since it is one of the main causes of cognitive deficiencies in children, which can affect their motor development and academic performance, in addition, leads to a greater risk of diseases and generates larger costs in the health system. The objective of this research is to analyze the eating habits of an athletics team of children from 6 to 15 years of age, with a population of 21 boys, 9 girls and 12 boys who practice the sport of athletics 1:30 minutes daily, of Monday through Friday executing recreational activities and physical exercises for the development of coordinative physical capacities and improving technique. The study was with a quantitative approach and a non- experimental design, followed the recognized deontological norms and the Regulations of the General Health Law, quantitative food consumption frequency questionnaire (CFCA) and, eating habits as a final result of the study they presented an adequate state nutritional child who participate in the athletic team, this leads to better benefits of coordinative abilities for athletic performance.

Keywords:

Eating habits, coordinative physical abilities, athletics.

INTRODUCCIÓN

Los hábitos alimentarios determinan la nutrición, viéndose afectada por los excesos o deficiencias de nutrientes, por tanto, las etapas escolares, son cruciales para el establecimiento de una alimentación saludable que contribuye a la mejora del estado nutricional de niños y niñas (Deleg, Arpi y Aguirre, 2019).

Entendemos por hábitos alimentarios, al conjunto de costumbres que determinan, como los individuos o grupos seleccionan, preparan y consumen alimentos, en función de la disponibilidad, acceso y al nivel de educación alimentaria, siendo establecidos en los primeros años de vida (Ávila-Alpírez, et al., 2018).

La relación de los hábitos alimentarios con la salud ha preocupado al hombre desde los orígenes de la sociedad. Actualmente, esta preocupación se agudiza en el binomio dado por la nutrición y la actividad física, considerando en esta última, los diversos ámbitos, desde atletas de élite, hasta el individuo que solo desea mantenerse activo (Martínez & Sánchez Collado 2013). Sobre el entendido que, no existe ningún alimento que sea completo, perfecto ni mágico, la mejor decisión se dará entorno a la elección de alimentos variados, que combinados logren un equilibrio proporcional, permitiendo el buen funcionamiento del metabolismo para soportar un esfuerzo determinado. Dado que la alimentación influye en el grado de entrenamiento, lo cual impactará en el rendimiento del jugador (Durán, et al., 2014), el deportista que quiera lograr un mejor rendimiento, deberá interesarse por su propia alimentación, pues la capacidad de rendimiento deportivo está vinculada a la proporción de sustancias alimenticias básicas de la dieta diaria, extendiendo su interés no solo por la dieta del día de la competición o partido, sino que debe abarcar cada día de su vida, dando una atención especial a los alimentos ingeridos antes de una competición o partido (Martínez, 2017).

Actualmente, son numerosas las publicaciones con recomendaciones nutricionales y prácticas dietéticas enfocadas en optimizar el rendimiento de los deportistas, sacar el máximo provecho de los entrenamientos, mejorar la recuperación, mantener un peso y condición física ideal, reduciendo el riesgo de lesión y enfermedad (Úbeda, et al., 2018). Sin embargo, es relativamente reciente la preocupación por la nutrición para mejorar el rendimiento en el ámbito del atletismo (Grijota, et al., 2016).

El atletismo, es un deporte de competición, que incluye un conjunto de ejercicios corporales basados en los gestos naturales del hombre, como son la marcha, la carrera, los saltos y los lanzamientos, siendo un deporte completo, en el cual el desarrollo físico se realiza con una mayor

proporción. El atletismo impone grandes exigencias de las capacidades físicas condicionales (fuerza rápida y explosiva, fuerza máxima, rapidez de reacción, frecuencial y de movimiento, resistencia aerobia y anaerobia), lo que exige elevados niveles de preparación técnica y una gran especialización por tipo de prueba competitiva, por lo que las capacidades físicas coordinativas y deflexibilidad, juegan un papel sumamente importante. Lo anterior supone que las demandas energéticas sean muy variadas, dado los diversos tipos de esfuerzos y pruebas que implica: aerobias, anaerobias alactácidas y mixtas (aeróbicas-anaeróbicas), que abarca movimientos de carácter cíclicos, acíclicos y combinados, en función del tipo de prueba (Mena, 2014). Un factor que no debe menospreciarse en el rendimiento deportivo, es la recuperación post-entrenamiento o competición, especialmente en deportistas que entrenan o compiten el mismo día o en días sucesivos, con poco tiempo de recuperación, dado que este está influenciado por infinidad de elementos, uno de los más importantes es la nutrición, cuya complejidad se da por numerosas variables como la propia competición, el sexo, el nivel de entrenamiento y el estado nutricional del sujeto (Martínez & Sánchez Collado, 2013).

En base a los planteamientos anteriores, queda clara la importancia de una correcta alimentación tanto a nivel general, como para deportistas de alto nivel, por lo tanto, el presente trabajo propone como objetivo, analizar los hábitos de un equipo de atletismo de niños de edades de 6 a 15 años de edad.

METODOLOGÍA

El enfoque de este trabajo es descriptivo, cuantitativo, transversal y no experimental. Formaron parte de este estudio, 21 niños perteneciente a un equipo de atletismo, de los cuales, el 57 % (12) masculino y el 43 % (9) femenino.

El estudio siguió las normas deontológicas reconocidas y el Reglamento de la Ley General de Salud. La recolección de datos se efectuó durante en febrero 2020; antes del inicio del estudio, se explicó detalladamente el objetivo a los padres o tutores de cada menor y se solicitó conformidad previa por escrito.

En la valoración nutricional, los datos se recolectaron aplicando la norma estandarizada por International Society for the Advancement of Kinanthropometry (ISAK) Nivel 1, con los equipos, materiales y aplicando la Cédula de Evaluación del Estado Nutricio (FO-FCS-LEEN-01) del laboratorio de evaluación del estado nutricional. Todos los aspectos incluidos en el documento han sido validados por la academia de Nutrición.

En la evaluación antropométrica se aplicó la siguiente metodología: el peso se determinó con una balanza de piso marca Tanita TBF 410GS, con capacidad máxima de 200 kg, la talla por medio de un estadiómetro de pared marca seca 206 con rango de 0-220cm.

Para evaluar los hábitos alimentarios, los deportistas cumplieron un cuestionario de frecuencia de consumo alimentario (CFCA) cuantitativo y hábitos alimentarios, donde se registraron la frecuencia de consumo (diaria, semanal o mensual), así como la cantidad ingerida habitualmente e información fundamentalmente cualitativa sobre los hábitos alimenticios y las actitudes relacionadas con ellos.

Los resultados se analizaron en el programa nutre.in que convierte la información a valores de energía y nutrientes consumidos, según el sistema mexicano de equivalentes (SMAE).

Para los elementos descriptivos se utilizó el paquete estadístico SPSS v24 para Windows y se expresan en porcentaje, media y desviación estándar. Para determinar la significación, se utiliza una Prueba t de Student; y los valores $p < 0,05$ se consideran estadísticamente significativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Por edades, las características de la muestra se observan en la Tabla 1, donde se aprecia que, la mayoría de la muestra (7), son sujetos de 7 años (33%), seguidos por los de 15 años (4) que alcanzaron 19% y los de 6 años (3) con 14.3% del total. El resto de los sujetos de la muestra se distribuyó entre las edades de 8 a 14 años.

Solamente un infante dentro de la muestra para las edades comprendidas entre los 8 y 9 años quienes tuvieron una representación valorativa de 4.8% del total de la muestra con la que se trabajó en la investigación.

Lo mismo sucedió con la muestra de sujetos de 14 años que fueron representados por un niño, que representa el 4.8% del total.

Tabla 1. Detalle de la muestra por edades (ambos géneros).

Edades	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
6	3	14,3	14,3
7	7	33,3	47,6
8	1	4,8	52,4
9	1	4,8	57,1
11	2	9,5	66,7
12	2	9,5	76,2

14	1	4,8	81,0
15	4	19,0	100,0
Total	21	100,0	

Por género, la muestra estudiada se comportó como se establece en la tabla 2:

Tabla 2. Detalle de la muestra por género.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	9	42,9	42,9
	Masculino	12	57,1	100,0
	Total	21	100,0	
Total		21		

Los sujetos de género femenino fueron 9 (42.9%), mientras que la mayoría se observó en el género masculino (12) que significaron 57.1%.

Para establecer las características nutricionales de la muestra, se tomó en cuenta el Índice de Masa Corporal (IMC), se utilizaron las tablas de indicadores de IMC para adolescentes de ambos sexos, por edades de 10 a 15 años, emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2007.

El IMC es una medida que se calcula dividiendo los kilogramos de peso de cada sujeto por el cuadrado de la estatura en metros, según la siguiente fórmula: $IMC = \text{peso en kg} / \text{estatura en m}^2$; este índice determina en que categoría se encuentra cada sujeto de la muestra, clasificándolos en bajo peso, normal, sobrepeso y obesidad. Para comprender la distribución del IMC de la muestra, se presenta la tabla 3 a continuación:

Tabla 3. Resultados del IMC.

Genero	Bajo peso	Normal	Sobrepeso	Obesidad	Total
Femenino	0	6	1	2	9
Masculino	0	5	3	4	12
Totales	0	11	4	6	21

Como se aprecia en la tabla, la distribución de la muestra por categorías del IMC, en mujeres se presenta mayoría con peso normal (6), seguidas de obesidad (2) y sobrepeso (1), mientras que no se detectó ninguna con bajo peso. Entre los hombres, se mantuvo la relación con mayoría en peso normal (5), seguidos de obesidad (4) y por último sobrepeso (3). Al igual que en las mujeres, en los hombres tampoco se encontraron sujetos con bajo peso.

Con relación a los hábitos alimentarios, el 89 % de los niños y niñas señalan que consumen diariamente frutas,

verduras y agua. También consumen a diario golosinas dulces y saladas en proporciones que superan el 55%. Semanalmente, el 83 % de niños y niñas señalan ingerir legumbres y 6 de cada 10 dicen consumir pescado. Por otro lado, también señalan consumir embutidos, productos fritos y comida rápida, en proporciones de 79 %, 65 % y 78% respectivamente.

En cuanto a los alimentos consumidos en el desayuno, más del 50% de los niños y niñas, ingieren cereales azucarados, leche y sus derivados, independiente de su estado nutricional. De igual forma, el 77 % consumen pan, con agregados de tipo dulces, salados y derivados lácteos, que de acuerdo a lo informado, son en proporciones de 48%, 43% y 54% respectivamente. En cuanto a las frutas, el 62 % de la muestra señalan no consumir estos alimentos en el desayuno.

El análisis de los hábitos alimentarios reflejó que el 56 % de la muestra, presenta hábitos alimentarios de calidad media, un 33.4 % con una calidad baja y un 10.57 % con alta calidad, lo que demuestra que la mayor parte de la población, tiene hábitos poco saludables.

La relación del estado nutricional y la calidad de hábitos alimentarios reflejó un nivel medio (63.6

%) y bajo (36.4 %) de hábitos alimentarios en la población con sobrepeso, en el caso de los obesos se encontraron en niveles medios (67.1 %) y bajo (32.9 %). En los individuos con estado nutricional normal se encontró una calidad alta (14.6 %), media (71.7 %) y baja (13.7 %) de hábitos alimentarios.

Una dieta saludable brinda protección frente a la malnutrición en todas sus formas, incluyendo la desnutrición, deficiencia de micronutrientes, sobrepeso, obesidad y enfermedades no transmisibles, como la diabetes, cardiopatías, accidentes cerebrovasculares y cáncer.

Presumiendo que, la alimentación y la nutrición adecuada favorecen al desarrollo cognitivo, crecimiento óptimo y disminuyen el riesgo de sobrepeso, obesidad y desarrollo de enfermedades no transmisibles a futuro, es preciso que los niños durante esta etapa adquieran hábitos alimentarios saludables. Sin embargo, la globalización y a tendencia al consumismo, provocan incrementos en el consumo de alimentos hipercalóricos, azúcares libres, sal y grasas saturadas y de tipo trans, aunado a una pobre ingesta de frutas, verduras y fibra dietética.

El desarrollo del presente trabajo permitió determinar la asociación de los hábitos alimentarios y el estado nutricional, teniendo en consideración indicadores de tipo antropométricos y dietéticos, estudiando niños

pertenecientes a un equipo de atletismo en Ciudad del Carmen, Campeche, México.

Los niveles medio y bajo en calidad de hábitos alimentarios y su asociación con el estado nutricional mostrados en los escolares objeto del estudio, coinciden con los descritos por otros en población española. Estos resultados sugieren la necesidad de revisión y adecuación de los programas de nutrición que se llevan a cabo en las distintas unidades educativas y en particular, promover una cultura alimentaria saludable, pues estudios previos demuestran que algunos programas desestiman la idiosincrasia, las percepciones y posibilidades de determinadas culturas en cuanto a una alimentación saludable.

CONCLUSIONES

El estudio nos lleva a concluir que, aunque la mayoría de los niños pertenecientes a un equipo de atletismo en el estudio presentaron un adecuado estado nutricional, no debe desatenderse la elevada proporción de individuos que presentó sobrepeso y obesidad, asociados significativamente los hábitos alimentarios.

Lo anterior sugiere la importancia de redoblar los esfuerzos por parte de los diferentes actores sociales, la comunidad académico - científica y los líderes responsables de la toma de decisiones y del diseño de las políticas públicas, para realizar los esfuerzos necesarios que permitan disminuir los desequilibrios presentados en el presente estudio, fortaleciendo las acciones para alcanzar una adecuada educación nutricional, teniendo en cuenta los beneficios que puede brindar desde el punto de vista preventivo y para la salud en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila-Alpírez, H., Gutiérrez-Sánchez, G., Martínez-Aguilar, M. L., Ruíz-Cerino, J. M., & Guerra-Ordoñez, J. A. (2018). Conducta y hábitos alimentarios en estudiantes escolares. *Horizonte sanitario*, 17(3), 217-225.
- Deleg, S., Arpi, M., & Aguirre, R. (2019). Relación entre el estado nutricional y hábitos alimentarios de los escolares pertenecientes a las Unidades Educativas José Rafael Arízaga y Sagrado Corazón, Cuenca 2018. *Ocronos*. <https://revistamedica.com/estado-nutricional-habitos-alimentarios/>
- Durán, S., Valdés, P., Godoy, A., & Herrera, T. (2014). Hábitos alimentarios y condición física en estudiantes de pedagogía en educación física. *Revista Chilena de Nutrición*, 41(3), 251-259.

- Grijota Pérez, F. J., Barrientos Vicho, G., Casado Dorado, A., Muñoz Marín, D., Robles Gil, M. C., & Maynar Mariño, M. (2016). Análisis nutricional en atletas de fondo y medio fondo durante una temporada deportiva. *Nutrición Hospitalaria*, 33(5), 1136-1141.
- Martínez Reñón, C., & Sánchez Collado, P. (2013). Estudio nutricional de un equipo de fútbol de tercera división. *Nutrición Hospitalaria*, 28(2), 319-324.
- Martínez, C. (2017). *Nutrición y efectos de la suplementación ergonutricional en el fútbol*. (Tesis Doctoral). Universidad de León.
- Mena, R. (2014). Caracterización teórica del atletismo como deporte. *Efdeportes*, 18(189).
- Úbeda, N., Palacios Gil-Antuñano, N., Montalvo Zenarruza, Z., García Juan, B., García, Á., & Iglesias-Gutiérrez, E. (2010). Hábitos alimenticios y composición corporal de deportistas españoles de élite pertenecientes a disciplinas de combate. *Nutrición Hospitalaria*, 25(3), 414-421.

43

LA EDUCACIÓN CIUDADANA COMO DIMENSIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN CUBA

CITIZENSHIP EDUCATION AS A DIMENSION OF THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING IN THE TRAINING OF PROFESSIONALS IN CUBA

Maydel Gómez Lago¹

E-mail: mglago@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0033-927X>

Dayamí Valdivié Mena¹

E-mail: dvaldivie@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8797-4742>

Maybely Véliz Rodríguez²

E-mail: asesorvmaab@mes.gob.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3514-2151>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

² Ministerio de Educación Superior. La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gómez Lago, M., Valdivié Mena, D., & Véliz Rodríguez, M. (2022). La educación ciudadana como dimensión del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de profesionales en Cuba. *Revista Conrado*, 18(84), 365-370.

RESUMEN

En la actualidad emerge como imperativo social, el desarrollo de la educación ciudadana como dimensión del proceso de formación profesional. El interés por esta temática es de constante preocupación para los círculos académicos a nivel nacional e internacional, donde asume un papel significativo el modelo de hombre, del profesional, la concepción del proceso pedagógico y por ende el diseño curricular. En Cuba se ofrece tratamiento a dicha problemática desde la declaración de los objetivos a alcanzar tanto en la formación inicial como continua, los que se concretan en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas del currículo, orientadas hacia la formación integral, competente y comprometida del futuro profesional. Para ello, resulta entonces necesario el tratamiento teórico de la educación ciudadana y su contribución a la formación de un ciudadano con participación decidida, como actor político de los asuntos públicos, con prácticas individuales y colectivas tendientes a generar la promoción del ejercicio de la ciudadanía en su contexto social.

Palabras clave:

Educación, ciudadano, educación ciudadana.

ABSTRACT

At present, the development of citizen education as a dimension of the professional training process emerges as a social imperative. The interest in this subject is a daily concern for academic circles at national and international levels, where man's values, professional education, the conception of the pedagogical process and curriculum design play a very important role. In Cuba, the treatment to this problem is given by means of the declaration of the objectives to be achieved in both the initial and ongoing training, which are specified in the direction of the teaching-learning process of the different subjects of the curriculum which is aimed to a wholesome education of the future professionals. Therefore, the theoretical treatment of citizenship education and its contribution to the formation of a citizen with a decisive participation, as a political actor of public affairs, with individual and collective practices tending to generate the promotion of the exercise of citizenship in its Social context.

Keywords:

Education, citizen, citizen education.

INTRODUCCIÓN

La educación ciudadana, como dimensión a trabajar en el proceso de formación profesional es un componente esencial en la actual concepción de la universidad cubana. Organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018), han asumido que la educación para la ciudadanía mundial (ECM), aspira a ser un factor de transformación, inculcando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los educandos necesitan para poder contribuir a un mundo más inclusivo, justo y pacífico. De igual forma plantea que la educación ciudadana propicia reflexionar acerca de los desafíos mundiales, tanto local como globalmente, y para que se vuelvan contribuyentes, en una actitud proactiva, de un mundo más pacífico, tolerante, seguro y sostenible. En tal sentido, la UNESCO propone en los albores del siglo XXI como objetivo esencial, inculcar a los educandos los valores, las actitudes y los comportamientos que constituyen la base de una ciudadanía mundial responsable: creatividad, innovación y compromiso a favor de la paz, derechos humanos y desarrollo sostenible.

Constituye hoy un reto para la formación de profesionales en las universidades cubanas el tratamiento de la educación ciudadana, desde una clase de excelencia. Para ello, el docente debe conocer los fundamentos teóricos que la sustentan, debe saber que la educación del ciudadano transita por las propias características de la sociedad cubana actual que definen el cambio paulatino de la noción del ciudadano receptor de derechos a la del ciudadano portador de propuestas e iniciativas sociales. Así mismo dotado de una cultura cívica centrada en el trabajo, la responsabilidad social y la participación ciudadana que le permita el despliegue de iniciativas en los ámbitos universitarios, laborales, comunitarios y locales y en la subordinación del proyecto de vida personal, a las prioridades del proyecto del país (Ferro, 2018). En este sentido, es necesario destacar que la educación ciudadana constituye una herramienta teórico-metodológica que desde perspectivas sociopolíticas, responde a las necesidades formativas del profesional cubano, en ese contexto, el trabajo metodológico se orienta a la preparación de los estudiantes para la adquisición de competencias de participación en la transformación social desde las acciones que realizan, lo cual anuncia una nueva noción del ejercicio de la ciudadanía en el desempeño de la profesión. En el logro de este trabajo es importante la toma de decisiones por el docente y el logro de la autonomía pedagógica, lo cual llevaría a la aplicación de propuestas para el tratamiento de la educación ciudadana integrales

y diferenciadoras en la formación de los profesionales (Casanova, 2021).

Desde esta perspectiva se asume una definición teórica de la autora Silva, citado por Ferro (2018), que considera que la educación del ciudadano debe corresponderse con un sistema de valores que caractericen el comportamiento de este acorde a los intereses de una sociedad. Determina que en este proceso de educación ciudadana es esencial potenciar, entre otros aspectos, la participación ciudadana, propósito que le corresponde desarrollar a los agentes educativos desde sus correspondientes disciplinas y asignaturas.

Al respecto Bejas, et al. (2017), refieren que desde la Historia y las Ciencias Sociales hay que identificar las tendencias de la educación y formación ciudadana en cuanto a la realidad política, económica, social y ambiental de la sociedad de que se trate. Se requiere de nuevos lineamientos curriculares que permitan el desarrollo y la formación de una educación ciudadana, ajustada a los cambios locales, regionales, nacionales e internacionales, a fin de educar un ciudadano con competencias, valores y conocimientos acordes al contexto donde vive. Teniendo en cuenta el planteamiento anterior se considera que la Historia puede enseñarse para la educación y formación de ciudadanos responsables con el momento que les toca vivir, de ahí que su papel, como parte de los procesos educativos formales en la educación del ciudadano, precisen este propósito. Todo ello, se corrobora en las potencialidades palpables que se evidencian al consultar sus programas de disciplina y asignatura, en tanto demuestran las potencialidades que desde sus sistemas de conocimientos emanan para trabajar la memoria histórica, la identidad y la participación ciudadana como elementos claves de la educación ciudadana.

Otros autores ofrecen un tratamiento más particularizado a la educación ciudadana desde las posibilidades que brinda el proceso de enseñanza aprendizaje, estos son Bejas, et al. (2017); Arroyo, et al. (2020); Sanz, et al. (2020); y Vargas (2021). De forma general estos investigadores:

- Aportan diferentes resultados relacionados con experiencias pedagógicas para contribuir a la misión formativa de la universidad, estableciendo los vínculos existentes entre ésta y los procesos extracurriculares.
- Hacen énfasis en la necesidad de la educación ciudadana como un imperativo social, con especial atención al desarrollo de la participación del ciudadano.
- Se reconoce la educación ciudadana, entendida de este modo amplio, la educación básica con la satisfacción de las necesidades generales de aprendizaje.

- En sus análisis atribuyen a la Universidad, en sentido general, la responsabilidad en la educación ciudadana de los egresados.
- Los autores cubanos, critican la visión generalizada en la educación cubana actual de que solo le corresponde las ciencias sociales y humanísticas la misión de desarrollar la educación ciudadana, aunque reconocen el potencial real que estas disciplinas poseen para desarrollarla.
- Muestran insuficiente interés de análisis y propuestas de solución en los procesos curriculares, en detrimento de las potencialidades reales que de estos resulta.
- Hacen propuestas y análisis muy generales, ofreciéndole un escaso tratamiento a los contenidos específicos de una disciplina o asignatura en particular.

A partir del desarrollo de entrevistas a docentes universitarios del área de las Ciencias sociales y humanísticas se identificaron un grupo de insuficiencias entre las que se encuentran:

- La concepción del proceso de enseñanza aprendizaje se manifiesta mayor interés por la asimilación del sistema de conocimientos de la asignatura, en detrimento del tratamiento de su dimensión axiológica y dentro de ésta del significado social del desarrollo de la participación ciudadana como invariante de la educación ciudadana.
- Se desaprovecha, en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, el vínculo con la educación ciudadana para lograr una clase que comprometa al estudiante con su entorno social.
- Los estudiantes se manifiestan desmotivados y apáticos para debatir sobre temas cruciales de actualidad que los implican como ciudadanos. En las situaciones típicas de la clase al aportar sus criterios, adolecen de compromiso y responsabilidad como ciudadanos en la transformación social.

Las deficiencias que se manifiestan en la práctica educativa demuestran que se hace necesario desarrollar en los estudiantes la educación ciudadana, que contribuya a desplegar en ellos actitudes y aptitudes para la vida, como sujetos participativos en la construcción de la sociedad cubana actual.

DESARROLLO

La formación de profesionales en Cuba y el mundo en el siglo XXI, está dada por la potencialidad que posea el profesional a partir del dominio que tenga de los conocimientos científicos y tecnológicos y del manejo de la información, y de esta manera haga frente a situaciones propias de su profesión, así como a problemas imprevisibles que surgen en la actividad profesional. Dicho propósito se

concreta en la universidad como institución responsable de ello. En este sentido, *“la Universidad para lograr desempeñar el papel que le corresponde en la transformación tecnológica de la sociedad y de los hombres, tiene que convertirse en una institución que trabaje por alcanzar resultados prominentes: en la formación de profesionales; en la introducción, innovación y creación de tecnología y en el descubrimiento científico; en el desarrollo y extensión de la cultura; en su participación comprometida con la sociedad; en fin, en la excelencia universitaria, para reafirmar su relevancia y pertinencia”*. (Pérez, 2019)

Este criterio ratifica que la misión en la formación de profesionales en las universidades tiene un vínculo indisoluble con la sociedad. Para el logro de estos propósitos, en la enseñanza superior resulta vital el tratamiento de la educación ciudadana como dimensión de ésta, que favorezca el desarrollo de capacidades para asumir con independencia y creatividad el proceso de enseñanza aprendizaje de los futuros profesionales.

La educación ciudadana es centro de atención para diversos investigadores a partir de diferentes concepciones basadas todas, como eje común, en el desarrollo del individuo en la sociedad y su papel transformador.

El Consejo de Educación de la Unión Europea -UE-, ha centrado su atención, entre otras cosas, en el papel desempeñado por el sector de los jóvenes en un enfoque integrado e intersectorial dirigido a “prevenir y combatir la radicalización violenta entre los jóvenes y su protagonismo en la sociedad en general”. De igual forma Eurydice –red europea de información sobre la educación en Europa– al aludir a la educación para la ciudadanía- plantea la necesidad de la transformación educativa en la formación de profesionales y la necesidad de poner a disposición de todos los interesados los estudios y pruebas relativas a la estructura, contenido y oferta de la educación para la ciudadanía en la actualidad, entendido como necesidad actual. De igual forma en estudios anteriores plantea que, *“la educación para la ciudadanía es un instrumento para que niños-niñas y jóvenes, se conviertan en ciudadanos y ciudadanas responsables y activos. Entiende que esta competencia incluye el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas, el respeto por los valores democráticos y por los derechos humanos, y otorga importancia a la solidaridad, la tolerancia y la participación en una sociedad democrática”*. (Eurydice, 2017)

Al profundizar en el tema Torres (2009), plantea que *“la educación debe ser entendida de este modo amplio, como la educación básica con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje que pasa a ser educación ciudadana, una educación que prepara en y para el*

ejercicio activo de la ciudadanía, desde la infancia hasta la edad adulta. Ella integra las múltiples educaciones que suelen aparecer como temas aislados o “transversales”; educación para la salud, para la sexualidad, para el trabajo, para la paz, para la resolución de conflictos, para la convivencia, para la defensa del medio ambiente, para el desarrollo sustentable y para la participación”.

Profundizando en este sentido, las autoras del artículo asumen, *“que la educación ciudadana va más allá de conocer el conjunto de derechos y deberes contenidos en la Constitución al que quedan obligados todos los ciudadanos. Implica prepararse para buscar el bien común por métodos pacíficos, participando activamente en las organizaciones democráticas de la sociedad, pues se trata, no sólo de saber, sino más bien de “saber hacer y saber ser”.* La educación ciudadana no puede plantearse desde una visión alejada a las problemáticas sociales y de la implicación de los individuos en las transformaciones sociales, en correspondencia con los juicios que respecto a los derechos ciudadanos desarrolla la sociedad.

Por otra parte, el pensamiento latinoamericano y cubano supera cualquier limitación, al entender la educación ciudadana dentro del complejo entramado socio económico y político al que debe responder y dar solución como parte integrante de la educación de los individuos. Estos pedagogos en la comprensión de la formación como base y consecuencia del desarrollo. Así, se precisa en la tesis de maestría el criterio consensuado de varios autores referidos anteriormente, en el que se considera que la formación ciudadana es una dimensión del proceso de formación integral, es por ello que la educación ciudadana pasa por un trámite de formación ciudadana como proceso medular de la formación general integral del individuo, se concentra especialmente en su preparación y desarrollo para el ejercicio del poder y otras funciones públicas, de manera tal que crezca y contribuya al crecimiento de sus semejantes en el marco social en que desenvuelve su actividad.

Por su parte Ferro González & López Calichs (2018), al analizarla como parte del proceso de formación ciudadana, consideran que constituye un tipo de aprendizaje individual para la vida pública, sistema de conocimientos encargado de ofrecer información sobre instituciones políticas y sociales, educación con carácter esencialmente ético- jurídico y dimensión nuclear de la formación integral del profesional. De igual forma las potencialidades del proceso de formación ciudadana, reconoce la amplitud del tema y logra armonizar en un todo que este constituye un proceso de formación para la paz, en el cual es importante articular la formación de valores, con énfasis en la concientización ciudadana y sus dimensiones. Todo

ello lo concreta en propuestas prácticas en la relación institución educativa–comunidad (Venet, 2019).

A partir del criterio abordado la autora coincide en la región latinoamericana y en Cuba debe ir más allá de los propósitos planteados por la educación para la ciudadanía en Europa. Se debe guiar al individuo para que participe y se vuelva íntegro, autónomo, responsable, crítico, justo y altruista; sin embargo, considera que la formación ciudadana encierra contenidos más amplios. Coincide con autores de la región como Galaz & Arencibia (2021), que plantean la necesidad de formar ciudadanos acordes a los contextos sociales, políticos, económicos, culturales, etc. Se considera, pues que la educación ciudadana no puede lograr esto y por ello se propone complementarla con la formación ciudadana.

Se asume por la autora como criterios válidos los juicios que defiende el pensamiento cubano, que entiende a la formación como un momento, parte integral, de la educación ciudadana que es una categoría (proceso) más abarcadora. En Cuba al menos, no existe dicotomía o divorcio entre ambos procesos, que se interrelacionan dialécticamente entre sí y se presuponen, por tanto, es posible y pertinente desde la realidad cubana, educar para la ciudadanía comprendiendo en ella la formación del individuo como ciudadano integral.

Desde esta visión se asume la definición de Silva, citado por Calvas, et al. (2019), *“la educación ciudadana forma parte del proceso de socialización que se desarrolla en la sociedad, con la finalidad de conformar personalidades capaces de convivir y participar en el desarrollo social, desde una perspectiva consciente y autorregulada, ética, política y jurídica. De ahí que requiera de los agentes educativos y en especial del maestro, un desarrollo profesional en correspondencia con las características del proceso social que vive y construye”.*

En tal sentido, la educación ciudadana es un proceso que forma parte de la socialización de los individuos cuyo propósito es la educación en valores, como la responsabilidad y la participación, que cooperen en el desarrollo de comportamientos solidarios, basados en una identificación plena con la comunidad y el respeto a la convivencia. La educación ciudadana significa desarrollar en el individuo las competencias necesarias para captar o percibir los problemas sociales como propios. El perfeccionamiento de esta educación transita por asumir invariantes que caracterizan el comportamiento de la sociedad cubana actual.

Silva (2010), define cuatro invariantes de la educación ciudadana: *“identidad social, responsabilidad ciudadana, convivencia y participación ciudadana”*, que revisten gran

importancia para la presente investigación. Reflexiona sobre las invariantes desde su contenido social y como resultado del entorno económico-social y político en que se desarrollan los individuos en un momento histórico determinado. Enfatiza en la necesidad del compromiso y la participación consciente de los individuos y el respeto a los otros y el mismo, resalta el papel protagónico que en el desarrollo de ellas desempeña la educación. (Gómez, 2016).

Para analizar la participación ciudadana parte de que ésta, en Cuba, ha devenido variable decisiva porque se ha convertido en factor clave de la trasmisión de los valores, normas y procedimientos reguladores de la acción ciudadana dentro de la Revolución.

La participación en la propia sociedad civil cubana se manifiesta a partir de las individualidades que se expresan como forma activa en los ciudadanos en el cumplimiento de los deberes y obligaciones, así como profesionales como fuerza propulsora del avance y transformación de la sociedad planteado por Limia, citado por Vega & Díaz (2019), por solo mencionar estos.

De estas reflexiones se puede concluir que participación ciudadana es *“un proceso de implicación activa de los ciudadanos en las distintas fases de los procesos de toma de decisiones públicas de forma sistemática y efectiva, mediante las distintas formas de democracia directa e indirecta”*. (Silva, 2010)

Se coincide con los autores antes mencionados, de que esta invariante es esencial para el desarrollo de la educación ciudadana, criterios que se asumen en esta investigación. Resulta importante conocer qué entender por participación en materia de educación ciudadana desde la enseñanza de la Historia; *“El modo de razonar histórico-social tiene una extraordinaria importancia para el desarrollo de la ciencia y para la vida diaria, para el avance tanto individual como social, pues estos razonamientos propiamente históricos ayudan al desarrollo de reflexiones morales, al analizar los problemas en términos éticos”*. (Fernanda & Romero, 2017)

Con respecto a la participación ciudadana, como parte esencial de la formación ciudadana González (2019), plantea que la participación es necesariamente consciente y si no está presente en la vida social, la sociedad va involucionando, se retrotrae, puede perecer. Se atribuyen dos posiciones diferentes a participar. Una tiene que ver con la identificación que se logra para que las personas impulsen decisiones; la otra, con la idea de tomar parte, ser parte y tener parte. Es decir, vincularse a la toma de decisiones sociales. Pero esto no puede verse sólo en los niveles macro o meso, sino en el micro; en las

colectividades y en la convivencia diaria. De igual forma la participación *“se sustenta en el desarrollo de habilidades relacionadas con la manifestación del juicio crítico, de la formulación, comunicación y defensa de opiniones personales, con la capacidad para argumentar y reflexionar, con actitudes de responsabilidad y compromiso con el entorno y con el mundo, con la capacidad de actuar”*. (Hernández, 2018)

Por tanto, educar ciudadanos tomando como centro la participación como invariante de la educación ciudadana en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas del currículo, significa no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una sociedad dada, sino que precisa de la estructuración de la docencia que se recibe en los diferentes niveles educativos y de manera particular en la educación superior, en función del desarrollo de procesos de diálogo, debate, análisis críticos, toma de decisiones, resolución de los problemas de la vida en común, entre otros.

CONCLUSIONES

El tratamiento de la educación ciudadana como una dimensión del proceso de formación de profesionales en Cuba, a partir de su encargo social, se fundamenta en la necesidad de dirigir el conocimiento de los mismos desde una concepción integradora que contribuya a la formación de habilidades, valores y normas de conducta para su desarrollo social y profesional.

El estudio realizado en las diversas fuentes evidencia la necesidad de desarrollar la educación ciudadana de los estudiantes desde el trabajo con sus invariantes, con interés didáctico. El análisis del estado de la educación ciudadana en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas que conforman el ciclo de las ciencias sociales y humanísticas en el currículo de las carreras universitarias, revela las carencias que al respecto se presentan en el orden teórico y práctico y por tanto la pertinencia de su modelación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo Mora, E., Crespo Torres, B., Mancha Castro, J. C., & Schugurensky, D. (2020). Prácticas innovadoras en educación ciudadana. ¿Qué dicen las revistas académicas españolas? *Revista Fuentes*, 22(2), 212-223.
- Bejas, M., Lozada, Y., & Zarraga, E. (2017). La educación y formación ciudadana para el siglo XXI en Venezuela y la obsolescencia de los contenidos de aprendizaje en las Ciencias Sociales. *Omnia*, 23(1), 79-101.

- Calvas Ojeda, M. G., Espinoza Freire, E. E., & Herrera Martínez, L. (2019). Fundamentos del estudio de la historia local en las ciencias sociales y su importancia para la educación ciudadana. *Revista Conrado*, 15(70), 193-202.
- Casanova, A. (2021). La Autonomía Pedagógica, ¿Clave para la Calidad de la Educación? Estudios y Experiencias en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 5-7.
- Eurydice. (2017). Eurydice *Brief Citizenship Education at School in Europe*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/eurydice-brief-citizenship-education-school-europe-%E2%80%93-2017_en
- Fernanda Baptista, T. P., & Romero, M. (2017). Labor del profesor de historia: una aproximación didáctica. Editorial Académica Española.
- Ferro, B., & López, E. (2018). Proceso de formación ciudadana: instrumento teórico-metodológico para la formación profesional en las ciencias médicas. (Ponencia). Convención Internacional de Salud. La Habana, Cuba.
- Galaz, A., & Arencibia, M. (2021). El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. *Revista Brasileña de Educación*, 26.
- Gómez, M. (2016). La educación ciudadana en la asignatura Historia de Cuba III para la carrera Medicina. (Tesis de maestría). Universidad de Cienfuegos.
- González, M. (2019). Retos de la formación ciudadana para la educación superior. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 341-349.
- Hernández, Y. (2018). Contribución a la gestión de los procesos de participación ciudadana: aplicación en el territorio holguinero. (Tesis doctoral). Universidad de Holguín.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Educación para la ciudadanía mundial: para un enfoque global. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/educacion-ciudadania-mundial-enfoque-global>
- Pérez, J. (2019). La pedagogía como ciencia (Epistemología de la educación). *RedDOLAC*.
- Sanz, R., Serrano, A., & González, A. (2020). La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI. *Educ. Soc., Campinas*, 41.
- Silva, R. (2010). La educación cívica y la formación ciudadana. Edit. Pueblo y Educación.
- Torres del Castillo, R. M. (2009). 12 Tesis para el cambio educativo. Edit. Fe y Alegría.
- Vargas, S. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 61-82.
- Vega, J., & Díaz, R. (2017). La sociedad civil cubana: su estudio para la formación del profesional universitario. *Revista Atenas*, 2(38), 158-172.
- Venet Muñoz, R. (2019). La formación ciudadana en el contexto universitario. Una mirada axiológico-cultural desde la educación para la paz y la no violencia. *Revista Conrado*, 15(70), 435-443.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los autores interesados en publicar en la revista Conrado deberán enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica: conrado@ucf.edu.cu

EXTENSIÓN Y ASPECTOS FORMALES

Para ser publicados en la revista los artículos no deben haber sido editados, ni estar en proceso de valoración para otra publicación; tampoco se publicarán investigaciones completas, sino sus resultados en forma de artículo científico. Los trabajos a publicar deben cumplir con los requisitos siguientes:

- Extensión entre 5 y 15 páginas (tipo carta).
- El tipo de fuente a utilizar será Verdana, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.
- En su estructura, cada trabajo estará conformado por: título (con no más de 15 palabras), nombres y apellidos (completos, no se deben poner iniciales) del autor/es (hasta 6), correo electrónico, Código ORCID y su filiación institucional. A continuación un resumen (en español e inglés, de no más de 200 palabras), palabras clave de 3 a 10 (en español e inglés), Introducción (en la que se excluya el diseño metodológico de la investigación), Desarrollo, Conclusiones, Referencias bibliográficas y Anexos (si fueran necesarios).
- Las páginas deben enumerarse en la esquina inferior derecha.
- Al resaltarse elementos del texto se utilizará cursiva, nunca “comillas”, negrita, versales o mayúsculas. Solo se utilizarán comillas en las citas textuales con menos de 40 palabras.
- Los gráficos e ilustraciones (en formato .JPG, con tamaño no mayor al de 10X10 cm) deberán estar insertados en su lugar correspondiente; y enumerados, según su orden de aparición.
- Las tablas nunca serán insertadas como imagen, contarán con interlineado sencillo y serán enumeradas consecutivamente.
- Las siglas se definirán la primera vez que se mencionen y solo se aceptarán aquellas universalmente aprobadas. Ej. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Las notas se localizarán al pie de página con un puntaje inferior, nunca al final del artículo. Se evitarán aquellas que contengan citas y referencias bibliográficas, solo se utilizarán las aclaratorias.
- Las referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 7ma edición de 2019. Se deben utilizar hasta 20 fuentes. Al final del documento solo se mencionarán las citadas en el texto.

Notas:

1. La revista no cobra por su publicación, ni se compromete a retribuir a los autores, pues ellos le ceden el derecho de publicar sus artículos.
2. El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios que considere pertinentes para mejorar la calidad del artículo.

© Podrá reproducirse, de forma parcial o total, el contenido de esta publicación, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.

ISSN: 1990-8644



Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8544
RNPS: 2081

Síguenos en:

<https://universosur.ucf.edu.cu/>

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



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km
3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430