

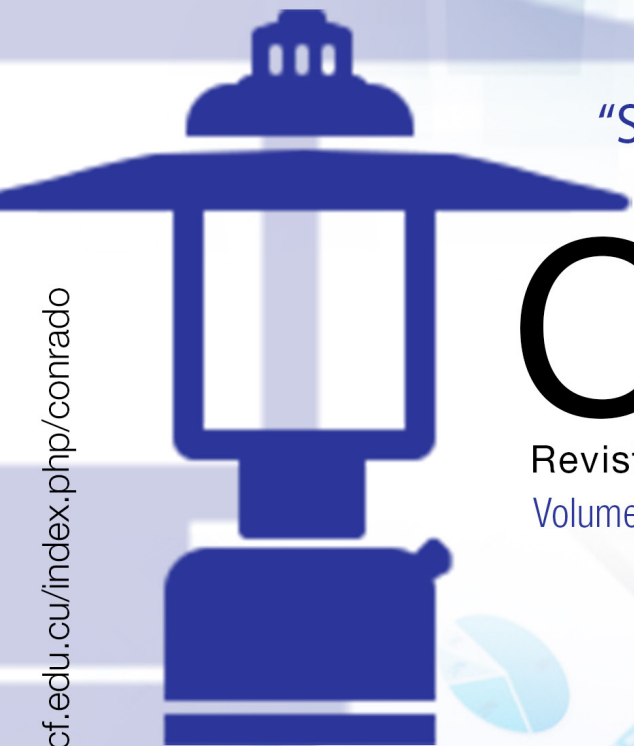
“Saber hacer en la formación universitaria”

Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

Volumen 13 • Número 59 • Julio-Septiembre 2017

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



EDITORIAL



UNIVERSO
SUR



Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8644
RNPS: 2081

CONSEJO EDITORIAL

Director (a)

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

Editor (a)

Lic. Regla Dolores Quesada Cabrera, Universidad de Cienfuegos

Jefe de Edición

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

Junta editorial

Dra. C. Yailén Monzón Bruguera, 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)

DI. Yunisley Bruno Díaz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

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

Traducción y redacción en Inglés

MSc. Clara Esther Gómez Gonzalvo, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Soporte Informático

Ing. Greter Torres Vázquez, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Tec. Jesús Gioser Medina Varens, Universidad de Cienfuegos, Cuba

CONTENIDOS

Editorial	6
Visualización de información y de conocimiento en la formación universitaria. Un acercamiento desde la pedagogía Dr. C. Alexander Gorina Sánchez, Dra. C. Isabel Alonso Berenguer, C. Antonio Salgado Castillo	7
La dislexia en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera: una mirada desde la actualidad MSc. Sara Lorena Anaguano Pérez, MSc. Ruth Vega Tomalá, MSc. Heidi Marlen Marriott Toledo	16
La formación científica y su vínculo con la ideología martiana: un reto de la educación cubana MSc. Lázara Puerta Díaz, MSc. Liuvys Angarica García, MSc. Yaité Rodríguez Lence	21
La formación laboral investigativa en la carrera licenciatura en educación matemática MSc. Jorge Luis Del Sol Martínez, Dr. C. Eloy Arteaga Valdés, MSc. Maricela de los Ángeles León Capote.....	27
Apuntes sobre algunas concepciones prospectivas de fidel castro ruz acerca de los desafíos del cambio climático MSc. Carlos Miguel Valdés Albor, MSc. Elieder Núñez García.....	39
La práctica pre profesional: escenario propicio para promover los intereses profesionales en la carrera de educación inicial, en la universidad metropolitana del ecuador Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares, Dra. C. María Antonia Estévez Pichs, MSc. Yideira Domínguez Urdanivia.....	43
Sistema de tareas docentes para la integración de los contenidos básicos en la asignatura auditoría financiera MSc. María de los Ángeles García Castro, MSc. Celia Alicia Silva López, Ing. Lilia María Seoane Rodríguez.....	51
Dynamics of legal regulation of educational rights Ph. D. Dmitry V. Gribanov, Ph. D. Kseniya Kovalenko	58
La historia de la matemática en la educación matemática Dr. C. Eloy Arteaga Valdés	62
Las tecnologías de la información y la comunicación un reto al proceso de enseñanza-aprendizaje MSc. Isabel Santiesteban Santos, MSc. Jessy Veronica Barba Ayala, MSc. Hilda Santiestaban Santos	69
La ciencia lingüística: sugerencias epistemológicas sobre su tratamiento actual en la educación superior MSc. Miguel Ángel León Pérez, Dra. C. María Cristina Tamayo Valdés, MSc. Dolores Pérez Dueñas	78
Prevención del consumo de drogas. Resultados de un proyecto vinculación con la sociedad en la universidad tecnica de Babahoyo MSc. Mercedes María Campelo Vásquez, MSc. Patricia del Pilar Sánchez Cabezas, MSc. Joselo Jimmy Albán Obando.....	87
Plan de acciones para potenciar la educación audiovisual en el contexto universitario Lic. Luis Ernesto Paz Enrique, Lic. Eduardo Alejandro Hernández Alfonso	95
La enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Estrategia didáctica para la educación básica superior MSc. Sara Lorena Anaguano Pérez, MSc. Ruth Vega Tomalá, MSc. Lucila Margarita Sánchez Pérez.....	102
La pizarra, su importancia en el proceso de la enseñanza aprendizaje en la asignatura de Ginec obstetricia MSc. Juan Carlos Suárez Fernández, Dra. Andrea Patricia Chancay Mendoza	109
La integración de contenidos en el área de ciencias exactas mediante el uso de recursos informáticos MSc. Carmen Amarilis Muñoz Pilco, MSc. Manuel Alberto Segobia Ocaña, Lic. Jessica Isabel Vera Pérez	118

Development of export potential russian education system Ph. D. Anna Gubareva, Ph. D. Kseniya Kovalenko, MSc. Natalia E. Kovalenko.....	126
Reflexiones metodológicas sobre la enseñanza del Derecho frente a la dicotomía entre lo dogmático y lo pedagógico MSc. Gabriel Yovany Suqui Romero, MSc. Mónica Eloísa Ramón Merchán, MSc. Luis Joaho Campoverde Nivicela	129
Acciones de superación para la educación estética en el entrenamiento deportivo, desde un enfoque de competencias Dra. C. Ángela Díaz de Villegas Reguera, Dra. C. Mayra Del Toro Alonso, MSc. Armando Iznaga Muñoz.....	135
Importancia de la relación odontólogo-paciente en la práctica clínica MSc. José Lizardo Apolo Pineda, MSc. Jessica Scarlet Apolo Morán, MSc. José Fernando Apolo Morán	142
El método clínico en el manejo del paciente portador de hepatopatías en la consulta odontológica Dra. Glenda Magali Vaca Coronel, Dr. Rafael Xavier Erazo Vaca, Dra. Rosa Viiviana Tutasi Benítez.....	151
Competencias docentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales MSc. Marlon Estuardo Carrión Macas, MSc. Jorge Washington Valarezo Castro, MSc. Wilson Leopoldo Peñaloza Peñaloza.....	160
Algunas consideraciones sobre redacción y estilo en la elaboración de textos periodísticos para la televisión Lic. Omar George Carpi	167
Conditions of conducting business games on the discipline theory of state and law Ph. D. Kseniya Kovalenko, MSc. Natalia Kovalenko	172
Integración educativa en la formación permanente de docentes: una experiencia en contextos de américa latina MSc. Lilian María Peraza Vilorio, MSc. Manuel Gradaille Martí, MSc. Ricardo Campuzano Peña	176
Estudio del profesorado en la carrera de educación inicial y parvularia de la Universidad Técnica de Machala MSc. Rosa Mirian Caamaño Zambrano, MSc. Darwin Amable Poma Luna, MSc. Alex Dumany Luna Florin	181
Análisis de las tesis de maestría de amplio acceso del Centro de Estudios de Educación Superior Dra. C. Iliana Artilles Olivera, Lic. Luis Ernesto Paz Enrique, Lic. Marlies Izquierdo Brito	190
The didactive value of business games MSc. Natalia Kovalenko, Ph. D. Kseniya Kovalenko	196
Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el ámbito educativo Tec. Wilson Alfonso Sinchi Barbecho, Tec. Julio César Torres Pineda, MSc. Yasser César Alvarado Salinas.....	199
Aspectos del contenido, consentimiento informado, en la carrera de odontología para los pacientes con patologías bucales MSc. Jessica Scarlet Apolo Morán, MSc. José Lizardo Apolo Pineda, MSc. José Fernando Apolo Morán.....	206
La preparación de familia de niños sordos en la primera infancia: premisa indispensable para la inclusión educativa MSc. Karina De Mora Litardo	218
Teoría de las representaciones sociales del cáncer de mama MSc. María Elena Reina Suárez, MSc. Linsay Ignacia Hamaty Segrera, Lic. Ana María Molina Gómez.....	225
Favorecen la buena gobernanza de la educación en cienfuegos, la relación alumno, escuela, familia MSc. María Elena Guerra Egido, MSc. Esther Quesada Travieso, Lic. Aida Guerrero Soto	233

El currículo en el ámbito de la renovación. Reflexiones desde la teoría curricular Dra. C. Maritza Cáceres Mesa, Dra. C. Coralía Pérez Maya, Dra. C. María Cruz Chong Barreiro.....	239
La vinculación de la universidad como apoyo docente en atención a las necesidades educativas especiales MSc. Alex Rodrigo Rivera Río, MSc. Rosa Mirian Caamaño Zambrano, MSc. Darwin Amable Poma Luna	249
Formación de la cultura jurídica mediante la didáctica de la enseñanza del Derecho en la universidad MSc. Luis Joaho Campoverde Nivicela, MSc. Gabriel Yovany Suqui Romero, MSc. Aníbal Darío Campoverde Nivicela.....	256
La comunicación en la relación médico-paciente como parte de la formación de los estudiantes de medicina Dra. Andrea Patricia Chancay Mendoza, MSc. Juan Carlos Suárez Fernández, Dr. C. Raúl López Fernández.....	261
Los métodos de enseñanza-aprendizaje y la comunicación interpersonal en la carrera de Licenciatura en Educación MSc. Marivel Jurado Ronquillo, Dra. C. Gisela Bravo López, Dr. C. Raúl López Fernández.....	274
Concepción de folleto para el desarrollo de conductas saludables en los estudiantes de Ingeniería agrónoma MSc. Maritza Hernández Castellano, MSc. Caridad Terry Espinosa, MSc. Reina Evelyn Hernández Calzadilla.....	281
Estudio de pertinencia del tercer proceso de la universidad metropolitana del ecuador: vinculación con la sociedad Dra. C. María Antonia Estévez Pichs, Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares.....	287
Normas de publicación	

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana¹

E-mail: ecmora@ucf.edu.cu

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

Cada año en el mes de Septiembre la Educación Superior en Cuba abre sus puertas a cientos de estudiantes que ingresan a las aulas ansiosos de saberes, de recibir información y conocimientos sobre las especialidades seleccionadas para su crecimiento como futuros profesionales.

La Revista Conrado da la bienvenida a todos los estudiantes, docentes, científicos e investigadores de las universidades, presentando un número que resultará de interés por la variedad de temas tratados de los cuales les proponemos: visualización de información y de conocimiento en la formación universitaria; un acercamiento desde la pedagogía; la dislexia en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera: una mirada desde la actualidad; la formación científica y su vínculo con la ideología martiana: un reto de la educación cubana; apuntes sobre algunas concepciones prospectivas de Fidel Castro Ruz acerca de los desafíos del cambio climático; la práctica pre profesional: escenario propicio para promover los intereses profesionales en la Carrera de Educación Inicial, en la Universidad Metropolitana del Ecuador; la Historia de la Matemática en la Educación matemática; las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: un reto al proceso de enseñanza-aprendizaje; prevención del consumo de drogas; resultados de un proyecto vinculación con la sociedad en la Universidad Técnica de Babahoyo; competencias docentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales; integración educativa en la formación permanente de docentes: una experiencia en contextos de América Latina.

Está entre nuestros propósitos poner en sus manos a través de cada número información atrayente, que pueda satisfacer sus necesidades de información, y que resulte útil para convertir el conocimiento en inteligencia y en el saber hacer.

Atentamente,

Directora de la Revista

01

VISUALIZACIÓN DE INFORMACIÓN Y DE CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. UN ACERCAMIENTO DESDE LA PEDAGOGÍA

INFORMATION AND KNOWLEDGE VISUALIZATION IN UNIVERSITY TRAINING. AN APPROACH FROM PEDAGOGY

Dr. C. Alexander Gorina Sánchez¹

E-mail: gorina@uo.edu.cu

Dra. C. Isabel Alonso Berenguer¹

E-mail: ialonso@uo.edu.cu

Dr. C. Antonio Salgado Castillo¹

E-mail: salgadocastillo@gmail.com

¹Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Gorina Sánchez, A., Alonso Berenguer, I., & Salgado Castillo, A. (2017). Visualización de información y de conocimiento en la formación universitaria. Un acercamiento desde la pedagogía. *Revista Conrado*, 13(59), 7-15. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En la actual sociedad informacional la visualización de información y de conocimiento posibilita lograr una representación, comprensión y comunicación efectiva del creciente volumen de información proveniente de diversas fuentes y de la gran variedad de conceptos complejos y abstractos existentes. El objetivo del presente trabajo es realizar una reflexión crítica acerca del futuro de este campo científico para las Ciencias Pedagógicas, en su afán por perfeccionar la formación de los profesionales universitarios. La reflexión se centra en la noción de visualización de información y de conocimiento. También se efectúan una serie de consideraciones acerca de las visualizaciones cognitiva, tecnológica y comunicativa, los errores más comunes en los que se incurre y las oportunidades pedagógicas de dicho campo.

Palabras clave:

Oportunidades pedagógicas, visualización de información, visualización de conocimiento, tareas informacionales, formación universitaria.

ABSTRACT

In the present informational society, the visualization of information and knowledge makes it possible to achieve an effective representation, understanding and communication of the growing volume of information coming from diverse sources and the great variety of complex and abstract concepts that exist. The objective of the present work is to make a critical reflection about the future of this scientific field for the Pedagogical Sciences, in its desire to perfect the training of university professionals. The reflection focuses on the notion of visualization of information and knowledge. A number of considerations are also made about the cognitive, technological and communicative visualizations, the most common errors involved and the pedagogical opportunities of the field.

Keywords:

Pedagogical opportunities, information visualization, knowledge visualization, informational task, university training.

INTRODUCCIÓN

La actual sociedad de la información se caracteriza por una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y del poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico (Castells, 1997, p. 47). En consecuencia, toma especial relevancia la problemática de disponer de un volumen creciente de información compleja, como base para comprender y asimilar las constantes transformaciones que se producen en el entorno local y global (Gorina & Alonso, 2012).

Para la asimilación de estas constantes transformaciones es conveniente apoyarse en las bondades que aporta la visualización de información y de conocimiento, el cual constituye un importante campo de investigación que aporta procedimientos, principios y técnicas que ayudan a la identificación de patrones, correlaciones o agrupamientos de un gran volumen de información compleja, concreta o abstracta, y estructurada o no, como base para lograr una mejor comprensión de la misma, generar conocimientos y lograr una efectiva comunicación y toma de decisiones (Torres, 2009).

En la actualidad existe un amplio consenso sobre las bondades de este novedoso campo para fortalecer el proceso de investigación en diversas ciencias (Torres, 2010; Torres, 2009; Ware, 2004; Burkhard & Meier, 2005; Spence, 2001). Sin embargo, a partir de estas bondades se espera un mayor número de trabajos investigativos encaminados a fundamentar su utilización desde el punto de vista pedagógico, como base para elaborar instrumentos didácticos que fortalezcan el trabajo informacional de los estudiantes universitarios, dando respuesta a las exigencias de la actual sociedad de la información.

En esta dirección debe señalarse que utilizando el buscador del Google Académico, se llevó a cabo una revisión de la producción científica sobre las categorías de *visualización de información* y *visualización de conocimiento* en su articulación con las *Ciencias Pedagógicas* o *Ciencias de la Educación*. Los resultados obtenidos indicaron que la mayoría de las contribuciones que se han realizado están en idioma inglés y que en los idiomas español y portugués el número es muy inferior, siendo los países con mayores aportaciones en estos dos últimos idiomas España, Portugal, Argentina, Colombia, Brasil y México.

Ahora bien, en cuanto a las contribuciones que se han realizado a las referidas categorías en el marco de las *Ciencias Pedagógicas* o *Ciencias de la Educación* en los

lenguajes español y portugués, es más frecuente observar estudios orientados a la enseñanza de la Matemática, Ciencia de la Computación, Ingeniería Informática, Ingeniería Civil, Arquitectura, Diseño, Información Científico-Técnica y Bibliotecología, Artes Plásticas, Arte de los Medios de Comunicación Audiovisuales, que son carreras que su objeto de estudio está muy relacionado con lo visual. Sin embargo, por la relevancia y potencialidades pedagógicas del campo señalado, es conveniente tomar conciencia sobre la necesidad de utilizar y adecuar sus resultados más relevantes al perfeccionamiento de procesos formativos de las restantes carreras universitarias, en función de garantizar en los futuros profesionales un desempeño exitoso en la resolución de diversos problemas informacionales.

En el caso particular de Cuba, sobresalen algunos estudios de visualización de información y de conocimiento desde la óptica de la Ciencia de la Información, entre los que se destacan Torres (2009, 2010). Precisamente este último es un estudio doctoral en el que se concluye para el caso de la citada ciencia, que *“debe priorizarse en la formación el enfoque en la visualización de dominios de conocimiento, orientado al estudio de la ciencia y la naturaleza de las actividades científicas, con énfasis en la investigación multidisciplinar”*. (Torres, 2010, p. 224).

Debe señalarse que para el caso de Cuba, fue posible recuperar mediante el buscador del Google Académico dos estudios que utilizan explícitamente las categorías *visualización de información* o *visualización de conocimiento* en su articulación con las *Ciencias Pedagógicas* o *Ciencias de la Educación*. En esta dirección sobresale el trabajo de Clemente, et al. (2015), en el que se presentan sugerencias didácticas para optimizar el *reconocimiento visual de palabras* en texto no lineal, empleado en presentaciones visuales dentro de procesos de enseñanza-aprendizaje; y el trabajo de Ojeda, et al. (2008), en el cual se expone el concepto de *aprendizaje visual*, la descripción de los organizadores gráficos más utilizados y su posible aplicación según los objetivos de aprendizaje, así como las características de la herramienta informática *Inspiration* y ejemplos de organizadores gráficos creados con fines didácticos utilizando dicha herramienta.

Las insuficientes referencias teóricas y metodológicas detectadas en el ámbito latinoamericano y en particular en Cuba, a pesar de la relevancia que tiene el campo de la visualización para las Ciencias Pedagógicas, motivaron a delimitar como objetivo del presente trabajo, la fundamentación de la visualización de información y de conocimiento, como base para la precisión de las oportunidades pedagógicas que brindan estas categorías para potenciar el tratamiento de información y su comunicación

efectiva, en el marco formativo de los futuros profesionales universitarios.

DESARROLLO

En el desarrollo del trabajo se realiza una caracterización de la visualización de información y de conocimiento, precisándose las categorías de visualización cognitiva, tecnológica y comunicativa, así como los errores más comunes que se pueden cometer al utilizarlas. Por último, se plantean algunas oportunidades pedagógicas para aplicarlas.

La visualización de información y de conocimiento

La visualización de información ha evolucionado como un acercamiento para hacer inteligible a las grandes cantidades de información compleja. Una visualización de información es una interfaz visual de la información que crea el individuo con el objetivo de propiciar una comprensión profunda de la misma (Spence, 2001). El método básico consiste en generar representaciones visuales interactivas de la información, como base para la explotación de las capacidades de percepción del sistema visual humano y para las capacidades interactivas de resolución de problemas cognitivos (Ware, 2004).

Cabe señalar que la vista humana contiene millones de fotorreceptores y es capaz de realizar un rápido procesamiento en paralelo y un reconocimiento de patrones (Ware, 2004). El ancho de banda de la vista es impresionante y funciona para la mente humana como canal de comunicación para la transferencia eficiente de datos. Con todo y eso, un beneficio más importante es la habilidad humana para razonar y pensar visualmente acerca de los datos y extraer conocimiento del más alto nivel, o comprensión profunda, más allá de la simple transferencia de datos. Este mecanismo permite a los individuos inferir y desarrollar modelos mentales de los fenómenos reales representados por los datos.

La visualización de información y de conocimiento examina las habilidades humanas de procesar representaciones visuales. En la primera el conocimiento puede generarse a partir de la exploración de grandes volúmenes de datos, al encontrar representaciones más accesibles que facilitan una recuperación y acceso a la información de forma eficiente. Mientras que en la segunda, la creación y transferencia de conocimientos entre personas, se soporta en el conocimiento de medios que expresan lo que debe conocerse y comunicarse de manera intensiva y efectiva (Torres, 2009).

Por tanto, se puede afirmar que la visualización de la información ayuda a la interacción humano-computadora y

humano-entorno, mientras que la visualización del conocimiento se utiliza esencialmente para la comunicación entre individuos (Torres, 2010). La importancia de ambos reside en la posibilidad de representar de manera visual la información significativa de un mayor volumen de datos y una mayor cantidad de conceptos complejos y abstractos que los que se pudieran representar exclusivamente de manera verbal.

La visualización de la información se focaliza en las visualizaciones bidimensionales, tridimensionales, multidimensionales, temporales, jerárquicas o de red. En el caso de la visualización de conocimiento se circunscribe principalmente a las visualizaciones bidimensionales, aunque actualmente existe la tendencia a integrar en las representaciones conceptos de conocimiento, contenidos de conocimiento y recursos de conocimiento, de aquí que las representaciones multidimensionales comienzan a tener utilidad en este tipo de visualización (Torres, 2009). Un ejemplo de lo anterior son los Sistemas de Realidad Virtual (VRS), que integran varios tipos de representaciones visuales, potenciando el desarrollo de determinadas habilidades según la función para la que se emplee y se diseñe, ya sea en el campo educacional, médico o de los juegos.

Por otro lado, debe precisarse que el campo de conocimiento relacionado con la visualización suele clasificarse de acuerdo con un enfoque de aplicación, donde las categorías no son mutuamente excluyentes y tienen fronteras sumamente borrosas y superpuestas. Las categorías más utilizadas son:

- Visualización científica (SciVis: Scientific Visualization): destinada a comprender de manera más eficiente los fenómenos físicos a partir de grandes volúmenes de datos, generalmente parte de datos cuyas variables son intrínsecamente espaciales (Torres, 2009, 2010).
- Visualización del software (SoftVis: Software Visualization): dirigida a comprender y utilizar el software con efectividad, investiga dos tipos fundamentales: herramientas de visualización de programas (código fuente), para mantener, comprender, perfeccionar y depurar el software, y algoritmos de animación, empleados fundamentalmente para motivar el aprendizaje (Torres, 2009, 2010).
- Visualización de información (InfoVis: Information Visualization): para identificar patrones, correlaciones o agrupamientos de un volumen grande de información compleja, estructurada o no (Ware, 2004; Torres, 2009, 2010).
- Visualización geográfica (GeoVis: Geographic Visualization): para comprender e identificar la

información geográfica relevante, fundamentalmente a partir de mapas (Torres, 2010).

- Visualización de conocimiento (KnowVis: Knowledge Visualization): para la creación y transferencia de conocimientos entre personas a partir de medios que expresan lo que debe conocerse y comunicarse de manera intensiva y efectiva (Ware, 2004; Torres, 2010; Martínez, 2012).
- Visualización de información y de conocimiento (InfoKnowVis: Information and Knowledge Visualization): Utilizada principalmente en los sistemas y ambientes de Realidad Virtual. Ya sea con propósitos médicos, educacionales o en los juegos. Integra ambos tipos de visualizaciones simultáneamente para crear interacciones humano-computadora, humano-ambiente y humano-humano, así como niveles de inmersión en la realidad virtual (Torres, 2010).

Estas categorías se solapan porque a pesar de que los datos bases difieren, las técnicas utilizadas se correlacionan al combinar pistas visuales para descubrir patrones de comportamiento, utilizar la percepción humana interactiva para la comprensión y requerir un dominio de conocimiento sobre la dimensión de la parcela de la realidad investigada. En adición, en todas las categorías expuestas la elaboración de información y de conocimientos es un aspecto esencial que se apoya en diferentes tipos de visualizaciones (representaciones e interacciones).

Debe puntualizarse que existen diferentes modelos de visualización y que juegan un papel fundamental en el análisis teórico y aplicado de este campo, los que permiten identificar principios básicos y conceptos esenciales. Entre estos modelos se destacan los analizados en Ware (2004); Martínez (2012); y Torres (2010), que presuponen que el proceso de visualización debe transcurrir por una adecuada recolección de datos, la aplicación de técnicas para su transformación y disponer de especificaciones entendibles como base para la representación visual manejable. A su vez, debe permitir exploraciones en los datos para explotar el procesamiento cognitivo natural a través de la interacción con las imágenes obtenidas, todo lo cual de acuerdo al objetivo de visualización concebido, posibilita obtener nuevas perspectivas del fenómeno o proceso analizado (Torres, 2010).

Así, el modelo general de visualización aportado por Burkhard & Meier (2005), identifica y relaciona las características que potencian un exitoso comportamiento para la transferencia y creación del conocimiento desde las representaciones visuales.

Otro aspecto cardinal que posibilita una mejor comprensión y aplicación del campo de la visualización es el

dominio de las *leyes* o *principios de la Gestalt*. Estos fueron formulados atendiendo a que la mente humana configura, a través de determinadas leyes o principios, diversos elementos que llegan a ella por medio de los canales sensoriales (percepción) o de la memoria (pensamiento, inteligencia y resolución de problemas).

La escuela psicológica de la Gestalt se ha identificado con el axioma: *El todo es mayor que la suma de sus partes*, o sea, que la organización básica de lo que un individuo percibe se relaciona con una forma en la que este se concentra, que al mismo tiempo forma parte de un fondo más amplio, que contiene otras formas. Cabe señalar que entre las leyes o principios de la Gestalt sobresalen los siguientes (Martín, 2011):

- *Principio de la pregnancia o simplicidad*: la tendencia de la actividad mental a la abstracción dentro de la mayor simplicidad, el individuo organiza sus campos perceptuales con rasgos simples y regulares y tiende a buenas formas.
- *Principio de la proximidad*: los individuos tienden a percibir los elementos juntos en el espacio y en el tiempo como constituyendo una unidad antes que los elementos alejados, mentalmente se realiza un agrupamiento parcial o secuencial de dichos elementos cercanos (basado en la distancia).
- *Principio de la semejanza o similitud*: los individuos tienden a ver elementos parecidos como partes de la misma estructura o clase, la mente agrupa los elementos similares en una entidad, la semejanza depende de la forma, el tamaño, el color y otros aspectos visuales.
- *Principio de la dirección*: los individuos tienden a ver las figuras en una dirección continua y fluida, lo que implica que los elementos que parecen construir un patrón o un flujo en la misma dirección se perciben como una figura.
- *Principio de la experiencia pasada o costumbre*: los individuos tienden a juntar los elementos conocidos y que formaron parte de experiencias anteriores; desde el punto de vista biológico, el propio sistema nervioso se ha ido formando por el condicionamiento del mundo exterior.
- *Principio de cerramiento*: en iguales circunstancias, los individuos tienden a captar más fácilmente como unidad o figura a las líneas que circundan una superficie, que aquellas otras que no contribuyen a darle bordes o límites definidos a los objetos.
- *Principio de la relación entre figura y fondo*: establece el hecho de que el cerebro no puede interpretar un objeto como figura o fondo al mismo tiempo, en dependencia de la percepción del objeto será la imagen

a observar. El sujeto requiere de niveles de contraste para llegar a obtener información o de lo contrario está expuesto a un bloqueo temporal en la obtención de la misma.

- **Principio de la agrupación en función de una relación causa-efecto:** los individuos agrupan los elementos de un campo en función de su causa-efecto.
- **Principio de la preparación o expectativa:** los individuos organizan el campo visual en función de sus expectativas.

Desde estos principios antes señalados se concluye que la actividad mental no es una copia idéntica del mundo percibido, ya que la percepción se constituye en un proceso de extracción y selección de información relevante, encargada de generar un estado mental que permita el desempeño, dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante.

Los conceptos, modelos y principios esenciales vistos hasta aquí constituyen una fuente teórico-metodológica fértil que, desde una óptica transdisciplinar y por medio de una adecuada adaptación y contextualización, podrían servir a las Ciencias Pedagógicas para fundamentar nuevas competencias informacionales de los profesionales universitarios. Lo cual sería uno de los caminos legítimos para que esta ciencia siga adecuándose a las nuevas tendencias tecnológicas y digitales de la actual sociedad de la información, convergiendo así a la denominada *Pedagogía Informacional*.

Las visualizaciones cognitiva, tecnológica y comunicativa

Desde una perspectiva *cognitiva* es ampliamente reconocida la importancia de crear representaciones visuales (imágenes), pues las mismas constituyen un formato representacional decisivo para algunos procesos de resolución de problemas. El carácter dinámico y flexible de las imágenes las hace un instrumento idóneo para generar modelos espaciales que puedan dar lugar a auténticos descubrimientos (De Vega, 2005, p. 216).

Debe señalarse además que existen estrechas conexiones funcionales entre las imágenes mentales y los procesos verbales. De modo que cuando un sujeto recibe estímulos verbales, estos pueden ser codificados simultáneamente con imágenes y palabras; a su vez los estímulos pictóricos (dibujos, objetos) también pueden codificarse de modo redundante en las dos modalidades. En particular, es relevante el hecho de que la generación de imágenes requiera necesariamente de un proceso de comprensión semántica, lo que sienta las bases para lograr una visualización

significativa de los estímulos del medio ambiente en sus diferentes formatos.

Lo anterior se evidencia a través del uso de técnicas de realidad virtual, las que potencian la experimentación sensorial con la interacción entre humanos y las tecnologías informáticas. Esto es posible, porque los aspectos dinámicos de la información son propiedades objetivas del ambiente, relativamente independientes del sistema perceptivo. Sin embargo, en la imagen mental las transformaciones son generadas por el propio sistema cognitivo, a través de un sistema de simulación analógico de ciertos parámetros y relaciones observados o potenciales del ambiente visual (De Vega, 2005).

De manera que las sucesivas transformaciones de las imágenes mentales posibilitan diferentes niveles de representación de la información proveniente del ambiente, las que a partir de su exteriorización y manipulación interactiva sirven como base para la generación de información organizada o conocimiento, aportando una comprensión intuitiva que desencadena en un pensamiento analítico y una toma de decisiones objetiva.

Esta perspectiva cognitiva tiene una estrecha relación con la emergente *Pedagogía Informacional*, al brindar un marco teórico fértil para utilizar la visualización de información y de conocimiento, para potenciar la resolución de problemas informacionales. De modo que esta última pueda implementarse didácticamente como un componente dinamizador de los procesos de gestión de información (búsqueda, exploración, procesamiento, organización y presentación de información), a través de la realización de tareas informacionales.

Por otro lado, es evidente que a partir del desarrollo mostrado actualmente en el software y hardware existen diversos sistemas computacionales de visualización que ayudan a la representación externa de la información. Esta perspectiva *tecnológica* se apoya en estudios sobre las interacciones que ocurren entre los humanos y las computadoras, que describen cómo las visualizaciones externas pueden amplificar, reforzar o aumentar la cognición (Torres, 2009). De modo que es posible, mediante la introducción de diversas técnicas, solucionar la problemática de la recuperación y análisis de un volumen creciente de información compleja, lo que resulta prometedor para los procesos científicos.

Una de estas técnicas, que en la actualidad ha cobrado mucha fuerza en la medicina, los juegos y la educación, es la generación de mundos virtuales en tres dimensiones. Esta tiene como centro la visualización de información y de conocimiento, trabajada simultáneamente. La interacción con el sistema computacional se consigue a través de

diversos canales multisensoriales, donde priman la vista y el oído, aunque también influyen el tacto y el olfato, lo que determina que no sólo se visualice una determinada información, sino que esta pueda ser transformada en conocimiento.

Si bien es cierto que existen diferentes sistemas computacionales de visualización y son diversas sus características, en su centro están los componentes principales de representación e interacción. Sin embargo, la representación con relación a la interacción ha captado la gran mayoría de la atención de las investigaciones que se han desarrollado, a pesar de los dos ser componentes centrales de los referidos sistemas de visualización computacional.

Este desequilibrio en las investigaciones sobre la visualización podría estar relacionado con el hecho de que los estudios sobre representación, desde un enfoque menos dinámico, proponen nuevas representaciones de un conjunto de datos a partir de sistemas computacionales. Mientras que los estudios sobre interacción necesitan de un enfoque más dinámico e interdisciplinar y transdisciplinar para investigar la compleja interacción hombre-computador (Human Computer Interaction, HCI por sus siglas en inglés).

Los estudios sobre interacción brindan auténticas oportunidades a la Pedagogía, en su concurso por explicar, en esta compleja interacción hombre-computador, las formas óptimas para la determinación de los componentes didácticos (objetivo, métodos, procedimientos, evaluación, entre otros) orientados a un aprendizaje significativo de la visualización de información y de conocimiento; lo que no niega que esta propia ciencia desde su cuerpo teórico pueda ayudar a valorar la efectividad didáctica de las representaciones logradas en los sistemas computacionales, para contenidos específicos.

Ahora bien, desde una perspectiva *comunicativa*, la visualización se considera una tarea del proceso comunicativo, por medio del cual se transforman en mensajes visibles los datos abstractos y los fenómenos complejos de la realidad, lo que lleva a un proceso de descubrimiento del conocimiento (Torres, 2009, p. 164). De modo que la visualización desde esta perspectiva posibilita una comprensión del sentido latente de la información asociada a datos, procesos y fenómenos que no son directamente aprehensibles, centrándose tanto en el proceso como en los resultados.

Bajo esta perspectiva, la visualización de información y de conocimiento, cuando tiene su base en la comprensión de problemas de naturaleza compleja, utiliza diferentes representaciones en el hecho comunicativo, las que pueden articular formatos verbales y pictóricos, orientadas a desplegar diferentes estrategias para una comunicación

efectiva. La referida visualización posibilita elaborar mensajes (argumentos) a partir de la información óptima que aportan diferentes tipos de evidencias, hallazgos y niveles de construcción de la nueva información organizada que se desea comunicar, al relacionar, mediante abstracciones y generalizaciones, la información extraída de los datos concretos con las ideas teóricas, penetrando en una comunicación esencial y significativa de conocimiento.

De modo que la selección de visualizaciones de información óptimas constituye en los procesos formativos universitarios un recurso metodológico al momento de intentar comunicar concisamente las ideas, ya sea para reafirmar o refutar una opinión, defender una solución, disipar una duda o apoyar una creencia, o bien, para justificar una decisión o descartar una opción (Gorina & Alonso, 2013). Las diferentes visualizaciones de información óptima constituyen la base objetiva para que el emisor conciba una adecuada estrategia comunicativa, pues de lo contrario se corre el riesgo de estar frente a un listado de argumentos inconexos (ruido) que no son comprendidos por el receptor.

En la perspectiva bajo análisis, al igual que en las ya presentadas (cognitiva y tecnológica), la Pedagogía está en condiciones de aprovechar las oportunidades que brinda la visualización de información y de conocimiento para enriquecer, desde el punto de vista didáctico, la enseñanza y aprendizaje de procesos comunicativos en el nivel universitario, especialmente los relacionados con las diferentes formas de comunicación científica, que exigen el cumplimiento de unos estándares de rigurosidad elevados.

Desde este ámbito pedagógico queda claro que comunicar implica no sólo transmitir un mensaje mediante un código común sino, también, conocer en profundidad las necesidades del receptor al que va dirigido el mensaje (Martínez, 2012, p. 2). En el trabajo citado se plantea que la introducción de ordenadores y cañones en las aulas ha obligado a los docentes a plantearse no sólo qué se ha de comunicar, sino también cómo hacerlo. Además, en el mismo se critica el uso indiscriminado de proyectores y presentaciones Power Point en la universidad, reconociendo que la innovación principal de estos medios ha consistido en facilitar la substitución del papel por las diapositivas, quedando dicho cambio muy por debajo de las expectativas de lo que debe plantearse la sociedad de la información.

Los errores más comunes en la visualización de información y de conocimiento

Si bien son numerosas las bondades del novedoso campo de la visualización, debe advertirse que su aplicación no puede ser arbitraria, pues se corre el riesgo de cometer

numerosos errores. De aquí la necesidad de concebir y planificar adecuadamente el proceso formativo, el que debe contemplar sus aspectos técnicos, minimizando la cantidad de errores a ser cometidos por los futuros profesionales al diseñar u observar las visualizaciones de información y de conocimiento.

Consecuentemente, el examinar los riesgos potenciales y los errores más comunes, cometidos en la interpretación y en la creación de visualizaciones, tiene gran importancia para hacerles notar a los futuros profesionales universitarios la necesidad de desarrollar una adecuada cultura visual, que les ayude a comprender la importancia de las diferentes visualizaciones en la sociedad de la información y los principales patrones de buenas prácticas existentes para tener éxito en esta actividad.

Si bien son diversos los trabajos que investigan los errores que se cometen en la visualización de información y de conocimiento, el trabajo de Bresciani & Eppler (2015), sobresale por hacer un estudio sistemático del tema, permitiendo una visión más abarcadora y profunda. En el mismo se brinda un listado de posibles riesgos de representación, con los correspondientes autores que los han estudiado, así como una breve explicación o descripción sobre dichos riesgos.

Entre los inconvenientes cognitivos más comunes (Bresciani & Eppler, 2015) señalan: ambigüedad, ruptura de convenciones, confusión, costo para hacer explícito, codificación encriptada, ocultamiento, inconsistencia, baja precisión, mal uso del fondo de figura, excesivo determinismo, baja apariencia de confiabilidad, excesiva complejidad o simplificación, redundancia, sobrecarga. Dentro de los inconvenientes emocionales presentan: perturbador, aburrido, mal uso del color, estrés visual, preferencias personales. Además hace referencia a los inconvenientes sociales, entre ellos destacan: ofrecimiento de conflicto, jerarquía (ejercicio de poder), inhibir conversación, desigual participación, comportamiento alterado, diferencias culturales e interculturales, desenfoque desde interacción no verbal, diferentes perspectivas, ocultando diferencias de opinión.

El número de inconvenientes de visualización de naturaleza cognitiva en la literatura especializada supera al número de inconvenientes de visualización de naturaleza social y emocional. Esto es debido a que la mayoría de los estudios existentes se han focalizado en los efectos cognitivos de la visualización, descuidando sus consecuencias sociales y emocionales (Bresciani & Eppler, 2015). La categoría emocional se refiere al impacto más interno de la visualización en los sentimientos de los usuarios, mientras que la categoría social incluye los

posibles inconvenientes causados por el uso colaborativo de las visualizaciones, aspectos que ligados a la categoría cognitiva pueden ser contemplados como base para ensanchar los márgenes de actuación de las Ciencias Pedagógicas en el contexto latinoamericano, en función de enriquecer la formación de profesionales universitarios, contribuyendo con su *cultura visual*.

Oportunidades pedagógicas de la visualización de información y de conocimiento

Resulta de gran interés para el presente trabajo poder discernir las oportunidades pedagógicas que brinda la visualización de información y de conocimiento, para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco formativo de los futuros profesionales universitarios. En tal sentido se pueden destacar numerosas vertientes, destacándose:

- La apropiación, por parte de los estudiantes, de métodos y técnicas de visualización para el tratamiento de grandes volúmenes de datos, orientados a la elaboración de representaciones más asequibles que faciliten el acceso y la recuperación de información relevante de forma eficiente. Dentro estos métodos se pueden señalar los métodos matemáticos (numéricos, estadísticos, de optimización, geométricos, etc.), informáticos, minería de textos, análisis de contenidos, etc. Como técnicas destaca la construcción de tablas, gráficos, esquemas, diagramas, mapas conceptuales, mapas mentales, mapas estratégicos, mapas sinópticos, mapas dinámicos y modelos cognitivos, entre otros.
- Creación y transferencia de conocimientos entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, soportado en mediadores didácticos que expresen lo que debe conocerse y comunicarse de manera intensiva y efectiva, es decir, representando de manera visual mayor cantidad de conceptos complejos y abstractos que los que pudieran representarse exclusivamente de manera verbal. En tal sentido se pueden destacar las potencialidades de estos mediadores, que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician la formación de habilidades cognitivas en los estudiantes en un contexto determinado, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información y la creación de ambientes diferenciados que beneficien los aprendizajes. Estos mediadores didácticos (impresos, audiovisuales, digitales, multimedia) se conciben tomando en cuenta el auditorio al que van dirigidos, y tienen fundamentos psicológicos, pedagógicos, comunicacionales y computacionales.
- Estímulo de la utilización de la visualización de información y de conocimiento en la resolución de

problemas, facilitando la recuperación de información de la memoria del estudiante, al permitir la determinación y activación del conocimiento a emplear en la comprensión y solución del problema que se aborde. Esta visualización proporciona medios para comunicar ideas, ya sea en forma de símbolos escritos, dibujos, etc. En esta dirección debe tenerse en cuenta que la comunicación entre los sujetos resolutores es muy importante, porque puede provocar que aflore una serie de ideas y procedimientos que, sin duda, enriquecen el acervo de conocimientos y estrategias de quienes participan en la experiencia. Pero la comunicación también puede establecerse con uno mismo, y en ese caso, la exteriorización de la representación interna que del problema se tiene, puede llevar a descubrir nuevos nexos y relaciones, al entrar en funcionamiento el sentido de la vista.

- Utilización de técnicas de visualización, bidimensionales, tridimensionales, multidimensionales, temporales, jerárquicas o de red, para descubrir patrones de comportamiento en el fenómeno o proceso que se estudia, así como utilizar la percepción iterativa, grupal o individual, para la elaboración de conocimientos sobre dicho fenómeno o proceso. Los patrones de comportamiento permiten concebir conjeturas que son el punto de partida para la solución de una variada gama de problemas.
- Empleo de modelos visuales en la concepción y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar principios básicos (como los de la Gestalt) y conceptos esenciales, orientados a mejorar el proceso de visualización de información y de conocimiento durante la comunicación de mensajes pedagógicos.
- Fundamentación de nuevas competencias informacionales relacionadas con la visualización de información y de conocimiento que deben adquirir los estudiantes universitarios en formación, en dependencia de la carrera, para la resolución efectiva de problemas profesionales.
- Desarrollo de habilidades en los estudiantes, para desplegar estrategias efectivas de comunicación y aprendizaje, a partir del establecimiento de estrechas articulaciones funcionales entre visualizaciones típicas y sus correspondientes procesos verbales, logrando elaborar y comunicar de forma óptima la información o conocimiento relevante en diversos formatos.
- Utilización de la visualización de información y de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como base para dinamizar los procesos de gestión y tratamiento de información relacionados con la resolución de problemas profesionales.

- Potenciación del uso de sistemas computacionales de visualización por profesores y estudiantes universitarios que ayuden a la representación externa de la información, como base para amplificar, reforzar o aumentar su cognición sobre diferentes fenómenos o procesos bajo estudio.
- Fomento en el ámbito universitario de estudios pedagógicos encaminados a investigar la visualización de información y de conocimiento a partir de la compleja interacción estudiante-computador, develando los componentes didácticos (objetivo, contenido, método, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación) y que ayuden a valorar la efectividad didáctica de las representaciones computacionales realizadas para contenidos específicos.
- Utilización, en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, de diversas visualizaciones que sirvan como base para estimular en los estudiantes su participación en grupos de discusión con relación a diferentes temáticas, estimulando la generación de nuevas visualizaciones individuales y grupales.
- Concepción y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje empleando la categorización presentada en Bresciani & Eppler (2015), como un soporte para usuarios y productores de visualización (profesores o estudiantes), previniendo inconvenientes, errores y riesgos de visualización cognitivos, emocionales y sociales. Examinar los riesgos potenciales y los errores más comunes cometidos en la interpretación y en la creación de visualizaciones, lo que contribuirá a formar en los futuros profesionales universitarios una adecuada *cultura visual*.

El aprovechamiento de las oportunidades pedagógicas, precisadas desde el campo de la visualización de información y de conocimiento, puede ayudar a perfeccionar el actual proceso formativo de estudiantes universitarios, si se orientan las mismas hacia el reforzamiento de sus competencias informacionales para la resolución de problemas profesionales.

CONCLUSIONES

La actual sociedad de la información se caracteriza por la generación de grandes niveles de información compleja, proveniente de diversas fuentes, que se constituye en la materia prima fundamental para la elaboración de conocimiento susceptible a ser utilizado en el desarrollo de todas las esferas de actuación. Es así que se necesita disponer de nuevas herramientas teórico-metodológicas que garanticen una gestión y tratamiento óptimo de dicha información, siendo el campo de la visualización de información y de conocimiento una alternativa válida que posibilita lograr una representación, comprensión y

comunicación efectiva de la misma, y de la gran variedad de conceptos complejos y abstractos existentes, todo lo cual sería muy difícil si se adoptase exclusivamente una perspectiva verbal.

A pesar de la importancia de este campo multidisciplinar, en el ámbito latinoamericano no se han aprovechado suficientemente sus potencialidades desde las Ciencias Pedagógicas, para incidir en el perfeccionamiento de la formación de profesionales universitarios, lo que limita su desempeño exitoso en determinadas tareas informacionales durante la resolución de problemas. En tal sentido, se realizó una fundamentación de la noción de visualización de información y de conocimiento y se precisaron oportunidades pedagógicas que ayudan a potenciar el tratamiento de información y su comunicación efectiva, en el marco formativo de los citados profesionales universitarios.

La visualización de información y de conocimiento tiene un futuro muy prometedor para perfeccionar la formación de los profesionales universitarios, siempre que se aprovechen las oportunidades pedagógicas que ofrece este campo transdisciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bresciani, S., & Eppler, M. J. (2015). The Pitfalls of Visual Representations: A Review and Classification of Common Errors Made While Designing and Interpreting Visualizations. *SAGE Open*, 5(4), 1–14. Recuperado de <http://www.journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2158244015611451>
- Burkhard, R. A., & Meier, M. (2005). Tube Map Visualization: Evaluation of a Novel Knowledge Visualization Application for the Transfer of Knowledge in Long-Term Projects. *J. UCS*, 11(4), 473-494. Recuperado de http://jucs.org/jucs_11_4/tube_map_visualization_evaluation/Burkhard_R_A.pdf
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). La Sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Clemente, A., Cedeño, B. T., Valledor, R. F. & Valdés, P. R. (2014). Optimización del reconocimiento visual de palabras en procesos de enseñanza-aprendizaje: una aproximación desde las Neurociencias. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(1), 139-154. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/download/273/231>
- De Vega, M. (2005). *Introducción a la Psicología Cognitiva* (Tomo I). La Habana: Félix Varela.
- Gorina, A., & Alonso, I. (2013). Modelo de la dinámica formativa del procesamiento de la información en las investigaciones sociales. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4(1), 31-56. Recuperado de <http://www.runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/viewFile/932/524>
- Gorina, A., & Alonso, I. (2012). Un sistema de procedimientos metodológicos para perfeccionar el procesamiento de la información en las investigaciones sociales. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(6), 91-108. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/download/171/130>
- Martínez, L. M. (2012). Modelos de visualización del conocimiento y su impacto en el aprendizaje significativo: Crónica de una experiencia de trabajo grupal en entornos virtuales. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (31), 1-10. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/31/laura.pdf>
- Martín, Á. (2011). Manual práctico de psicoterapia Gestalt (3ra. Ed.). Desclée de Brouwer. Recuperado de http://www.academia.edu/download/35962837/MANUAL_PRACTICO_DE_PSICOTERAPIA_GESTALT.pdf
- Ojeda, A., Díaz, F. E., González, L., & Pinedo, N. P. (2008). El aprendizaje visual: un aporte de la Informática, Telemedicina, Salud-e y Rede-s (TICs) a la educación. *Revista Médica Electrónica*, 30 (4). Recuperado de <http://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/530/html>
- Spence, R. (2001). *Information Visualization* (Vol. 1). New York: Addison-Wesley.
- Torres, D. P. (2010). *La visualización de la información en el entorno de la Ciencia de la Información*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15416/1/19565409.pdf>
- Torres, D. P. (2009). Aproximaciones a la visualización como disciplina científica. *ACIMED*, 20(6), 161-174. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v20n6/aci051209.pdf>
- Ware, C. (2004). *Information Visualization: Perception for Design* (2th Ed.). San Francisco: Morgan Kaufmann.

02

LA DISLEXIA EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UNA MIRADA DESDE LA ACTUALIDAD

DYSLEXIA IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A LOOK FROM THE PRESENT

MSc. Sara Lorena Anaguano Pérez¹

E-mail: sara.anaguanop@ug.edu.ec

MSc. Ruth Vega Tomalá¹

E-mail: ruth.vegat@ug.edu.ec

MSc. Heidi Marlen Marriott Toledo¹

E-mail: heidi.marriottt@ug.edu.ec

¹ Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Anaguano Pérez, S. L., Vega Tomalá, R., & Marriott Toledo, H. M. (2017). La dislexia en la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera: una mirada desde la actualidad. *Revista Conrado*, 13(59), 16-20. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En la actualidad, los espacios áulicos, en los diferentes niveles educativos, presentan una gran diversidad en todos los sentidos. Esta diversidad puede ser un reto para los docentes ya que supone una realidad totalmente heterogénea en la que se encuentran diferentes nacionalidades, culturas, estilos de vida y lenguas, todo ello ligado, en la mayoría de las ocasiones, a otro factor de diversidad como son las necesidades educativas del alumnado. En este sentido, el tratamiento a la dislexia en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera cobra especial relevancia. En el presente artículo se presentan las herramientas didácticas efectivas que posibilitan el tratamiento de esta dificultad de aprendizaje.

Palabras clave:

Dislexia, diversidad, enseñanza de idioma inglés, herramientas didácticas, dificultad de aprendizaje.

ABSTRACT

Currently, classroom spaces in the different educational levels, present a great diversity in all the senses. This diversity can be a challenge for teachers as it represents an entirely heterogeneous reality in which different nationalities, cultures, lifestyles, and languages are found, all of them linked, in most cases, to another factor of diversity such as the educational needs of students. In this sense, the treatment of dyslexia in teaching English as a foreign language is especially relevant. The present article offers some effective didactic tools that enable the treatment of this learning difficulty.

Keywords:

Dyslexia, diversity, English language teaching, teaching tools, learning difficulty.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la sociedad globalizada y multicultural en la que nos encontramos ha generado ciertos cambios a todos sus niveles. Sin lugar a dudas, la educación es uno de los aspectos que más ha cambiado, en la que actualmente el aprendizaje de lenguas extranjeras ocupa un lugar muy destacado. Hoy en día el estudio de otras lenguas se ha convertido en una necesidad para tener una formación completa con vista a una vida laboral exitosa y con más y mejores opciones en este mundo actual.

En el caso de la educación en América Latina, y en Ecuador de manera particular, se puede observar que no sólo se exige el aprendizaje y conocimiento de la lengua materna (sino también de una segunda lengua extranjera de forma optativa). Esta exigencia de conocimiento de una segunda lengua para vivir en una sociedad competitiva en constante evolución y cambio, más las dificultades y problemas del aprendizaje, ha despertado una situación de estrés y frustración no solo en los estudiantes, sino en la población en general.

Si bien es cierto que en la mayoría de los casos estas dificultades se solventan, es preciso destacar que existe un porcentaje de la población que padece *dislexia para quien el aprendizaje incluso del propio idioma materno ya supone un gran reto y en algunos casos situaciones de desesperación*.

Sin embargo la educación es un derecho fundamental que todos los individuos de una sociedad tienen sin importar las dificultades o situaciones problemáticas presentes.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la *dislexia es una dificultad en el aprendizaje de la lectura o la escritura, frecuentemente asociada con trastornos de la coordinación motora. Es un trastorno que afecta a un alto porcentaje de la población mundial, y en concreto el porcentaje de ecuatorianos afectados oscila en un 10% aproximadamente, como se ha valorado en diferentes espacios*.

Otros autores consultados consideran que la dislexia es una condición relacionada con *una alteración en el neurodesarrollo que lleva consigo una discapacidad específica y persistente para adquirir de forma eficaz las habilidades lecto escritoras a pesar de presentar un nivel intelectual adecuado, disponer de los oportunos recursos escolares y socio familiares, buena disposición y motivación hacia el aprendizaje y no presentar ninguna deficiencia neurológica, psíquica ni sensorial*.

Para dar una perspectiva más sencilla de la dislexia, su definición se podría simplificar al expresar que es un

compendio de situaciones problemáticas que dificultan el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y jóvenes con un coeficiente intelectual determinado como normal y que no presentan problemas físicos o psicológicos que expliquen dichas dificultades. A pesar de que el proceso de lectura y de escritura tiene un desarrollo simultáneo, la escritura presenta mayores dificultades en el campo educativo al ser el medio a través del cual los alumnos son evaluados.

En la indagación realizada se pudo encontrar que muchos de los niños que cursan la educación primaria y estudiantes de educación secundaria y pocos, también hay estudiantes disléxicos en el bachillerato, que se enfrentan a enormes dificultades a la hora no sólo de llegar, sino de finalizar esta etapa educativa.

Como norma general, el alumnado que padece trastornos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje no llega hasta cursos tan superiores. Al presentar tantas dificultades a lo largo de sus estudios, en ocasiones dejan la educación secundaria obligatoria y comienzan ciclos formativos, u otro tipo de estudios más prácticos, en los que los contenidos teóricos no son tan abundantes. Esto no quiere decir que todos abandonen sus estudios y no quieran acceder a enseñanzas superiores. Aunque es cierto que el número de alumnos disléxicos que llega a los cursos de bachillerato no es muy grande, siempre hay excepciones.

Se advierte entonces que todas esas dificultades aumentan cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera. La comprensión y expresión tanto escrita como oral con fines comunicativos son el fin último de este aprendizaje. En el ámbito educativo, la comprensión y expresión escrita presentan mayor peso, sobre todo, en cursos superiores. La razón de que esto ocurra es que la formación educativa de estos alumnos está directamente orientada a las pruebas escritas que se realizan para promocionar el curso.

Existe una amplia bibliografía sobre los trastornos que afectan al aprendizaje, y en concreto hay muchos estudios sobre la dislexia. Son muchos los autores que abordan esta problemática entre los que se encuentran José Quintana Díaz, María Trinidad Iglesias Musach, Luis García Mediavilla o Fernández Baroja que han estudiado y analizado el trastorno de la dislexia y cómo ésta afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, no son tantos los estudios que se han ocupado del impacto de este trastorno en el aprendizaje del idioma inglés como una lengua extranjera.

Como se ha referido anteriormente, la educación es un derecho fundamental, y la dislexia no incapacita a la

persona para desarrollar sus estudios, pero hay que saber en qué medida, y de qué forma afecta a nuestro alumnado para saber qué aspectos hay que trabajar y cómo hay que hacerlo para conseguir que este trastorno no les impida llegar a estudios superiores.

DESARROLLO

Existen muchas investigaciones y numerosos artículos que se pueden encontrar sobre el trastorno de la dislexia y cómo afecta esta al proceso de enseñanza aprendizaje. A pesar de todo, pocos son los que han investigado sobre este trastorno en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Por eso, este trabajo analiza y estudia esa gran incógnita que es la dislexia en el aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera aportando no solo contenido relevante para comprender al alumnado disléxico, sino también los recursos didácticos para potenciar dicho aprendizaje.

A lo largo de los años muchos han sido los estudiosos que han investigado los trastornos que afectan al aprendizaje, y en concreto hay muchos estudios sobre la dislexia. Por un lado se encuentran expertos como UthaFrith que no solo han investigado y escrito de forma extensa sobre la dislexia, sino que también han tratado otros trastornos que también dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mayoría de los investigadores que estudian los trastornos del aprendizaje se centran en etapas tempranas de la educación escolar de un niño. Esta edad temprana suele ser el período en el que se detectan dichos trastornos, pero no siempre se da de esta forma. Muchos estudiantes no presentan ningún tipo de dificultad hasta edades más avanzadas. Es decir, que los trastornos se manifiestan a medida que los contenidos van siendo más complejos y extensos.

En este sentido en el presente artículo se hace referencia al aprendizaje de la lengua en niños disléxicos y se alude a que la primera dificultad para un niño que sufre de una deficiencia cognitiva es que tiene que aprender una lengua de la que desconoce, sobre todo, en la comunicación oral. Así mismo debe transcribir los sonidos y las sílabas que escucha. En este sentido se destacan las deficiencias que se presentan en el paso del lenguaje oral al escrito en el cual su disortografía hace de las suyas: *lentitud, pérdida de atención, desconcentración, desánimo, angustia, entre otros aspectos*.

Se advierte incluso que para una persona perfectamente letrada, aprender una lengua requiere un esfuerzo al enfrentarse a un nuevo alfabeto, así como a un nuevo vocabulario y reglas gramaticales desconocidas, el aprendiz

sale de su « zona de confort ». En este sentido se destaca que el niño disléxico carece de puntos de referencia fonéticos que le ayuden en la dificultad de diferenciación auditiva o visual en su aprendizaje del inglés, y a reconocer sonidos nuevos e inhabituales.

Es necesario tener en cuenta que el inglés es una lengua con un origen totalmente diferente al español. Es una lengua que presenta una grafía diferente a su pronunciación, lo que dificulta mucho más que un alumno con dislexia escriba sin cometer faltas de *spelling*. Al igual que en español, este alumno escribirá las palabras en inglés tal y como suenan en lugar de escribir la grafía correcta

El aprendizaje de la gramática inglesa debido a la pronunciación altera lo que había aprendido previamente: por ejemplo, la « u » se transforma en « iu » la « e » en « i », entre otras pronunciaciones. Además, algunas palabras en inglés tienen una misma sonoridad para un significado distinto, lo que puede prestarse a confusión para una persona disléxica y dificultar sus problemas de comprensión.

Por estas razones, aprender una lengua extranjera puede parecer una auténtica montaña a superar, aún más cuando los niveles de ortografía y gramática en español son ya precarios. Para aprender inglés con el hándicap de la dislexia, se hace necesario recurrir a clases con un carácter diferenciado y con la utilización de métodos adaptados de ortopedagogía que pueden resultar beneficiosos. En este sentido es conveniente también aprender a escuchar, tener mucha paciencia para no fragilizar el proceso de adquisición y la confianza del alumno.

No sólo es muy importante tener en cuenta las características del idioma a estudiar, sino que también es muy importante saber qué tipo de aprendizaje es el que más se adapta a nuestro alumno con dislexia. Para que este alumno asimile el idioma y sea capaz de dominarlo, hay que tener muy claro que la constancia, el trabajo y la repetición son fundamentales. Es cierto que dentro de una clase es muy complicado llevar a cabo todas las actividades que este alumno necesita, pero con las adecuadas actividades complementarias todas esas faltas ortográficas pueden ser subsanadas.

Para que todo este proceso de aprendizaje, perfeccionamiento y trabajo dé sus

frutos es importante mantener una actitud activa y positiva. La motivación de este alumno es imprescindible para que el aprendizaje del inglés sea efectivo.

Por tal razón se alude a las cualidades profesionales que deben caracterizar a un profesor que enseñe el idioma inglés como lengua extranjera a estudiantes disléxicos entre las que se destacan: saber escuchar, armarse de

paciencia y adaptarse al ritmo de su alumno para no desmotivarlo, en este sentido se advierte que el profesor tendrá que realizar más esfuerzos que el que normalmente realiza para una clase tradicional, por ello, una buena manera es acudir al aprendizaje de forma lúdica con un alto nivel de creatividad, en el cual el profesor haga trabajar la memoria del alumno disléxico a partir de la aplicación de ejercicios sencillos de reconocimiento visual de pequeños grafemas cuyo objetivo esencial es entrenar el oído.

Desde estos referentes es importante destacar las herramientas didácticas necesarias para lograr el progreso paulatino del niño disléxico en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera entre estas herramientas se destacan las siguientes:

- Observar películas anglófonas en versión original, ello permite asociar el sonido con una imagen en tiempo real, leyendo al mismo tiempo el diálogo.
- Leer textos en inglés (la prensa en línea, por ejemplo) escuchando un sintetizador vocal en línea.
- Crear **asociaciones con imágenes**, para aprender con más facilidad el vocabulario en inglés. Básicamente son actividades que les permitan componer y recordar la forma ortográfica de las palabras más significativas.
- Utilizar juegos tipo “memory” con parejas de tarjetas que tengan por un lado la imagen y en el otro la palabra. Esta actividad puede ser utilizada para trabajar tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.
- Preparar diccionarios visuales personalizados con pestañas laterales que contengan el abecedario, que asocien la palabra a una imagen y no a una definición.
- Utilizar apps y juegos online en los que se trabaje la asociación de la imagen con la grafía y sonido de la palabra. Con este tipo de herramientas podrán trabajar en casa de forma autónoma y no necesitan a alguien que conozca el idioma
- Hablar inglés en familia o entre amigos, ello permite revisar y aprender inglés sin presiones y sin tener la impresión de trabajar.
- Repetir las palabras oralmente.
- La reproducción de escritos o bien el dictado permiten trabajar la ortografía.

Estas herramientas didácticas permiten que el niño disléxico progrese mediante la lectura de subtítulos, que mejore la memoria visual y auditiva, y además les permiten practicar la gramática y la ortografía por medio de la escritura. El objetivo de todo aprendizaje es mantener un

nivel de motivación y perseverancia. Para esto, la persona disléxica ha de sentirse comprendida por sus profesores, sus padres y las personas de su entorno.

La dislexia puede representar una dificultad para la persona afectada hasta la edad adulta, edad en la que el aprendizaje del inglés constituye una mayor ventaja en el seno de la sociedad: por ejemplo comunicar con extranjeros permite aumentar los ingresos, trabajar en sectores punteros en un medio internacional, vivir experiencias inolvidables, en fin proporciona una acumulación de conocimientos para toda la vida, por ello, la práctica sistemática de estas herramientas didácticas los colocan en mejores condiciones para vivir en el mundo que les rodea.

Para el desarrollo de estas herramientas didácticas es muy importante que la relación entre el docente y este alumno sea cercana y de confianza, aunque sin rebasar los límites profesionales ni excederse en la práctica. La situación física, es decir, la ubicación del alumno en el aula debe ser próxima al profesor y a la pizarra esto le ayudará a mantener una atención más focalizada, más dirigida.

CONCLUSIONES

La dislexia no es un trastorno que afecte únicamente a los estudiantes en edades tempranas, como podría ser la educación primaria. La dislexia es un trastorno que si no se corrige se manifiesta a lo largo de toda la vida. El presente artículo ha tenido como objetivo final una mirada desde la actualidad al tratamiento del tema al aportar herramientas didácticas que posibiliten la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como los conocimientos sobre la dislexia y el comportamiento del alumnado que lo padece con el fin de solventar las dificultades en la comunicación oral y escrita en dicha lengua. De ahí que se pueda plantear que todo el trabajo de refuerzo que realizaría el alumno solo se haría en su beneficio y mejora educativa de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, P. T., & Dykman, R. A. (1996). The speed factor and learning disabilities: The toll of slowness in adolescents. *International Journal of Research and Practice*, 2 (1), 1-21.
- Alsina-Matías, R. (2015). *Dislexia y aprendizaje de un segundo idioma: Apoyo a estudiantes disléxicos en contextos bilingües o multilingües (Tesis de Maestría)*. Palma de Mallorca: Universidad Internacional de la Rioja.
- Artigas-Pallarés, J. (2000). Disfunción Cognitiva en la Dislexia. *Revista Española de Neurología Clínica*, 1 (1), 0115.

- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *RevNeuroI*, 48(2), 63-69. Recuperado de <https://medes.com/publication/47486>
- Carrillo, A., & Carrera, C. (1993). *Programa de habilidades meta fonológicas: Actividades de segmentación para la lectura. Educación infantil y necesidades educativas especiales*. Madrid: CEPE.
- Carroll, J. M., & Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631-640. Recuperado de [https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/language-and-phonological-skills-in-children-at-high-risk-of-reading-difficulties\(3c724c79-a4b1-4101-ac35-697594341ac9\)/export.html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/language-and-phonological-skills-in-children-at-high-risk-of-reading-difficulties(3c724c79-a4b1-4101-ac35-697594341ac9)/export.html)
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: WoltersKluwer.
- Casas, A. M., Gámez, E. V. A., & Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Diagnóstico, recuperación y prevención*. Madrid: UNED.
- España. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2012). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>
- Fernández, F.B., Llopis, A.M., & De Riego, C.P. (1978). *La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: Morata.
- García Mediavilla, L., Martínez González, M C., & Quintanal Díaz, J. (2007). *Dislexias*.
- González Portal, M.D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Morata.
- Grande Trillo, G. (2009). *La cuestión de la dislexia y la disgrafía en la adquisición de segundas lenguas*. Estudios de caso en ELE. (Trabajo de Fin de Máster). Nebrija: Universidad de Nebrija.
- Habib, M. (2004). *La dislexia a libro abierto*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.

03

LA FORMACIÓN CIENTÍFICA Y SU VÍNCULO CON LA IDEOLOGÍA MARTIANA: UN RETO DE LA EDUCACIÓN CUBANA

SCIENTIFIC TRAINING AND HIS LIST WITH THE POLITICAL ORIENTATION MARTIANA: A CHALLENGE OF THE CUBAN EDUCATION

MSc. Lázara Puerta Díaz¹
E-mail: lpuerta@ucf.edu.cu
MSc. Liuvys Angarica García¹
E-mail: langarica@ucf.edu.cu
MSc. Yaité Rodríguez Lence¹
E-mail: yrvence@ucf.edu.cu
¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Puerta Díaz, L., & Angarica García, L., & Rodríguez Lence, Y. (2017). La formación científica y su vínculo con la ideología martiana: Un reto de la educación cubana. *Revista Conrado*, 13(59), 21-26. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este trabajo expone resultados de una experiencia para potenciar la formación científica desde una perspectiva martiana, en la brigada Biología - Química 5to año. Se establecen relaciones entre la asignatura Química para explicar la vida y las orientaciones en el sistema de preparación política, así como su concreción en el proyecto educativo. Esto aproxima la cotidianidad del pensamiento martiano, que aunque tiene como base sus fundamentos políticos, engendra el amor a la naturaleza y la alta aspiración a una vida justa entre todos los hombres, donde la educación ocupa un lugar cimero.

Palabras clave:

Naturaleza, educación ambiental, cultura, formación científica.

ABSTRACT

This article deals with an experience related to the scientific formation from Martí's position (or perspective) in the group of Biology-Chemistry /5th Year. It is established a relationship between Chemistry, to explain life, and the orientation in the political preparation system to be concrete on the educational project. This work approaches Martí's thinking that engenders love towards nature and the high aspiration for a fair living among all of the men where education has the highest place.

Keywords:

Nature, environmental education, culture, scientific formation.

INTRODUCCIÓN

La vigencia de la ideología martiana se entrega a la educación cubana con exigencias cada vez mayores. José Julián Martí Pérez, hombre de virtud intachable por su pensamiento político y su acción, es considerado por todos los cubanos un gran maestro. En su obra escrita exhibe su profundo humanismo y sus ansias de libertad para todos. Manifiesta la necesidad de elevar la cultura. Por ello, cita que *“el hombre -ese proyecto inagotado e inagotable- elige vil o gloriosamente su calidad social, se autocrea y autodefine en cuanto es. De modo que andan los hombres en dos bandos por el mundo: “los que aman y fundan, los que odian y deshacen”*. (Martí, 1975, p. 413)

En este sentido, dedicó *la mayor parte de su vida a defender sus principios, a mantener unidos a los hombres para luchar por la justicia social, por el derecho a la educación sin distinción de razas*. Porque la educación sea científica y que disfruten de la naturaleza. De ahí que plantea *“que la enseñanza científica vaya, como la savia en los árboles, de la raíz al tope de la educación pública, que la enseñanza elemental sea ya elementalmente científica”* Martí (1975, p. 278). Paradigma, por su pensamiento latinoamericano. En esencia, quería, exigía y luchó por el bien de todos. Nos dejó su ejemplo para engrandecernos de virtudes y valores.

Desde muy joven Martí tuvo espíritu renovador y fundamentaba sus criterios por la dignidad, el honor, el amor, condiciones estas necesarias para constituir una sociedad de hombres que respetan la vida en colectividad. Inspiró a forjar el carácter mediante el trabajo honrado y así el hombre construiría su propia historia. En la educación Martí vio un elemento importante no sólo para lograr ese hombre nuevo virtuoso en saber y en los valores espirituales necesarios. Por ello, consideraba la transformación de la educación para establecer los mecanismos para crear un pensamiento en el hombre que habría de permitirle ser más justo con los demás y consigo mismo.

Martí vislumbró la gran obra transformadora que debía acometerse en América. Comprendió que la independencia de los pueblos latinoamericanos no sólo radicaba en su libertad política, sino que además debía desarrollarse económica y culturalmente para evitar las relaciones de dependencia con otras naciones más poderosas. Martí aspiraba a que las repúblicas latinoamericanas realizaran reformas educacionales, las cuales además, les permitirían asimilar los adelantos científicos-técnicos. Hizo ver la relación de la educación para abrirse paso a la independencia y de la necesaria transformación de las universidades y lo que en ella debe enseñarse. Por ello, rechaza

una educación desvinculada de la práctica, exalta el lenguaje sencillo y claro.

Como paradigma de la educación cubana, esta se sustenta en el papel que el docente y estudiante asumen en su actividad. Ambos prevén que se conviertan en sujetos activos de la enseñanza y el aprendizaje. La flexibilidad y reflexividad ante los asuntos de los avances de la ciencia, la técnica y su impacto social comprometen las actitudes del ser humano. Por ello, como parte del proyecto educativo de la brigada se enfatiza en potenciar la formación científica que propicie el desarrollo de hábitos, habilidades y valores según las condiciones de cada estudiante.

En este sentido, la puesta en práctica de la asignatura Química para explicar la vida, en el presente curso 2015 - 2016 en la brigada de 5to año, promueve el estímulo por la formación científica en estrecho vínculo con la ideología martiana. Prevalece el análisis crítico del desarrollo científico técnico y su impacto social. Se proponen posibles soluciones para la enseñanza de las ciencias al abordar temáticas que vinculan la educación ambiental, la ética profesional de las actuales y futuras generaciones.

Como misión las universidades pedagógicas promueven la formación de maestros, y tienen exigencias para que estos sean capaces de asumir el reto de educar e instruir en el futuro a otras nuevas generaciones. De ahí que las concepciones o teorías filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas son la base general para garantizar la formación del hombre nuevo. Tiene un carácter humanista y naturalmente expresa la búsqueda de motivaciones por el aprendizaje desarrollador.

DESARROLLO

Martí en toda su obra promovió la idea de que solo el conocimiento libera al hombre y que desde el punto de vista social era la manera de preservar la identidad cultural.

Las revoluciones educacionales en Cuba han tenido un carácter renovador al centrar la atención en el hombre y prepararlo para las condiciones históricas concretas. Así en este siglo XXI, la función de la educación cubana va a satisfacer las necesidades de la sociedad al cumplir dos tareas básicas: conservar tradiciones y estimular el desarrollo y el cambio oportuno. Este camino fue expuesto por Martí en toda su obra y le otorgaba un rol importante a la enseñanza de las ciencias.

Al realizar el estudio del programa de la disciplina Química Aplicada, donde la asignatura Química para explicar la vida forma parte del currículo en la formación de los estudiantes de la carrera Biología – Química, esta tiene ventajas para la renovación del pensamiento y la

cultura científica. Por lo reciente de su aplicación como asignatura, se consideró enfatizar en la ética humanista como primer aspecto en el que Martí basó sus fundamentos para la transformación necesaria del hombre para el bien de todos.

Materiales y métodos

La experiencia del colectivo docente para asumir el vínculo del pensamiento martiano en dicha asignatura se concretó en ideas generales como:

- El escenario de la vida de Martí a final del siglo XIX, que le hicieron considerar que se abriría un nuevo camino para la humanidad gracias a los gigantescos cambios de las ciencias naturales.
- La comprensión y dominio de la naturaleza para entender y explicar con mayor claridad su verdadera historia.
- Enfatizar en la necesidad del hombre culto.
- Análisis crítico de los adelantos científico-técnicos y su repercusión social.

Los resultados obtenidos en la práctica educativa constataron que en una fase inicial de aplicación de métodos de investigación en la brigada de 5to año de la carrera Biología - Química el 66,6% de los estudiantes carecían de argumentos para vincular la vigencia de la obra martiana con la enseñanza de las ciencias naturales. El 16,6% no lograron identificar las causas y consecuencias del acelerado impacto social que ha tenido los adelantos científicos-tecnológicos desde la antigüedad hasta la actualidad. Sin embargo, una vez aplicada con intencionalidad la vinculación de la formación científica con el ideario martiano los resultados favorecieron el aprendizaje desarrollador y se reconoció al 100% la necesidad de implementar una enseñanza y aprendizaje flexivo y reflexivo acerca de los temas asociados al impacto social de la ciencia y la técnica.

Impulsar la educación ambiental, expresar la importancia de acciones para lograr conciencia de luchar por un mundo mejor, no sólo como mero trasmisor de conocimientos sino, y sobre todo, de sentimientos, hace de los docentes y estudiantes que mantengan la vigencia de Martí como un paradigma de todos los tiempos. La consideración de encontrar un mundo mejor, implica el acomodo de lo individual con lo social. Por ello, hay que analizar la diversidad de perspectivas del género humano y encontrar las alternativas por despertar el amor a la naturaleza y preservar la idea del carácter humanista de la educación cubana y el crecimiento de la calidad de vida acorde a mantener el equilibrio entre Hombre-Naturaleza.

Esta experiencia, facilitó la aplicación de las alternativas para establecer las relaciones entre la triada objetivo-contenido-método como componentes del proceso docente educativo. En el debate con los estudiantes se propició la renovación de la enseñanza de la ciencia a partir de criterios u opiniones como la búsqueda de posibles soluciones para motivar las clases de Química. Se escogieron las temáticas afines a potenciar la educación ambiental, la ética profesional y el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad.

Entre las propuestas y aplicaciones de esta enseñanza se evidenciaron las exposiciones de temas científicos mediante las manifestaciones del arte como dibujos, poesías, elaboración de artículos con opiniones críticas, fotografías. Además de profundizar en habilidades profesionales en las que fichar, resumir y exponer criterios sustentaron el crecimiento en la calidad de la formación inicial. Ejemplos de ello, son las siguientes poesías elaboradas por estudiantes:

"Hambre"

¿Puede el hambre matar?

A mí me hizo vivir y crecer

¿De qué hambre hablo?

Hambre de sonreír y saber

Hambre de compartir y hacer

Hambre de enseñar y crear

"La vida"

Ayudar a los pobres del mundo

Garantizar la paz

Unir fuerzas para el bien de todos

Amar la naturaleza

"Lo próximo"

¡Cuidado! Hay cambios

Lugares hermosos proclaman ayuda

Ideas surgen en Cumbres

Mantengamos la conciencia de proteger

Aminore las emisiones a la atmosfera

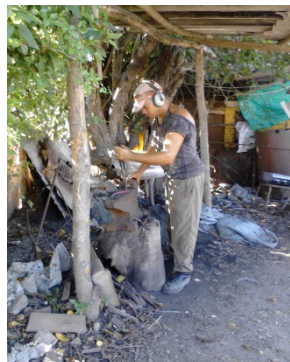
"Esperanza"

Siento el dolor de la vida partir

*Inquieta la esperanza de un día descubrir
De esto queda, que pudo ser otra la elección
Amar, significa: cuidar*

Estas poesías se utilizaron en el debate acerca de la necesidad del conocimiento para promover la cultura científica y la educación ambiental. Se generaron discusiones de temas como el cumplimiento de acuerdos del Protocolo de Kioto sobre cambio climático firmado el 11 de diciembre de 1997. Se establecieron comparaciones de políticas y seguimientos. El papel de América Latina y el Caribe para erradicar el hambre como problema medioambiental, los objetivos de las Cumbres celebradas para proyectar acciones de los Estados para contribuir a disminuir notablemente las emisiones de sustancias dañinas al medio ambiente, y la crítica situación del agua potable y la alimentación fueron de los aspectos valorados y en los que en el 2015 se realizaron acciones concretas para promover la unidad de pensamiento latinoamericano, así, como el derecho a la educación y a la salud.

Entre las fotografías tomadas en visitas realizadas a diversas comunidades como la zona industrial de Obourque y Las Minas, se evidenciaron la falta de conciencia por parte de los mismos pobladores en cuanto al derrame de sustancias de desechos a la Bahía cienfueguera entre estas se encuentran desperdicios alimenticios de los hogares, los residuos de la limpieza de la actividad fundamental de la localidad como la pesca. Se realizaron exposiciones de fotos en actividades realizadas por los estudiantes en espacios coordinados con personal que ejerce funciones directivas como el delegado del consejo popular, presidentes de Comités de Defensa de la Revolución y con niños y adolescentes para promover la educación ambiental y que estos a su vez se conviertan en promotores en la divulgación ya sea familiar o en contextos educativos. Muestras de algunas fotos son las siguientes:



Según Martí (1975, p. 474), la sociedad no existe más que constituida por hombres, y el hombre adquiere o pierde su dimensión humana solo en su enlace con la colectividad. Esta frase como otras dirigidas a la dignificación del hombre en toda su magnitud fue seleccionada para cuestionar actitudes cotidianas en nuestra sociedad. Se enfatizó en las distintas intervenciones que ha realizado Cuba ante la ONU por mantener la paz mundial y la lucha contra la guerra armamentista y el empleo irracional del conocimiento científico en la utilización de armas nucleares. Como parte del proyecto educativo los estudiantes desarrollaron acciones para promover sus conocimientos, habilidades y valores, lo cual hizo incidencia en la convivencia entre ellos y la comunidad.

La formación científica como elemento indispensable para los estudiantes de la carrera Biología –Química sentó las bases en la ideología martiana al concretarlo en la asignatura Química para explicar la vida por la diversidad de temas que permiten realizar las valoraciones del desarrollo de la ciencia hasta la actualidad y su impacto en la sociedad. Se tomaron fotografías de determinados lugares como la zona industrial Obourque y se realizaron conversatorios con residentes de dicha localidad

para contribuir a elevar la calidad de vida y la educación ambiental.

Se realizaron visitas a centros de interés que demuestran la aplicación de la ciencia para el bien de todos como son los hospitales, farmacias de medicina tradicional. En estas se debatió sobre las propiedades de las sustancias con fines de elevar la calidad de vida. Otra visita que se realizó fue a la empresa Termoeléctrica de Cienfuegos, en la que se observó, analizó y debatió sobre el proceso químico tecnológico, así como el empleo racional de las materias primas fundamentales- el agua y el petróleo, las regulaciones para la protección de los recursos humanos y su estricto cumplimiento.

En este trabajo realizado en el colectivo de estudiantes y la unión de criterios entre el colectivo docente se logró el mérito de valorar inmensamente la obra martiana. Se enunciaron ideas o frases martianas que aparecen en el texto “100 Preguntas sobre José Martí”, como las siguientes (López Civeira, 2012):

“Para unir vivo lo que la mala fortuna desunió.” (Martí, 2012, p.60)

“La patria no es de nadie: y si de alguien, será, y esto solo en espíritu, de quien la sirva con mayor desprendimiento e inteligencia.” (Martí, 2012, p. 111)

“Yo ofrezco a usted, sin temor de negativa, este nuevo trabajo, hoy q no tengo más remuneración que brindarle que el placer del sacrificio y la ingratitud probable de los hombres.” (Martí, 2012, p.171)

“Los tiempos grandes requieren grandes sacrificios.” (Martí, 2012, p. 171)

“Mi honda es la de David.” (Martí, 2012, p. 215)

Al generar el debate de estas frases, se contextualizó los momentos en que fueron expresadas por Martí, sus valoraciones políticas y la humildad en la toma de decisiones. La primera fue a causa de lo que representó Guatemala para Martí donde comprendió la importancia de la unidad de nuestros pueblos para avanzar en el desarrollo común. Allí Martí analizó los problemas de nuestras sociedades latinoamericanas. La segunda fue en las discrepancias con el plan Gómez de 1884 como proyecto insurreccional en Cuba. La tercera y cuarta frases fueron enunciadas en una carta a Máximo Gómez para solicitar su concurso en la organización militar revolucionaria ideada por Martí. La quinta en la carta inconclusa a Manuel Mercado el 18 de mayo de 1895.

La contextualización de los momentos históricos, las ideas, acciones de Martí lo convirtieron en un eterno guía para la toma de decisiones cuando de todos y para el

bien de todos se trata. Estas frases se analizaron y se pidió a los estudiantes que ofrecieran posibles soluciones a los grandes desafíos que enfrenta hoy la humanidad en cuanto a los acelerados cambios y evidentes consecuencias que afectan al medio ambiente.

A grandes rasgos estas fueron las experiencias en el desarrollo del proceso educativo en el escenario de la asignatura Química para explicar la vida. El desarrollo impetuoso de la ciencia, sus condicionantes y consecuencias. La alfabetización necesaria en el enfoque ciencia-tecnología y sociedad, así como la vigencia del ideario martiano en la formación científica de las nuevas generaciones al contribuir a la conciencia por el respeto de las leyes que hoy requieren ser cumplidas para mantener la vida en el planeta Tierra.

Los resultados positivos en el proceso educativo generaron intereses personales y colectivos. En el grupo, se evidencian diversas actividades al planificar las clases en la práctica sistemática donde se encuentran ubicados para desarrollar las habilidades profesionales, así como el cambio de actitud ante la búsqueda del conocimiento y su aplicación en la cotidianidad. El 100% de los estudiantes lograron vincular determinadas obras martianas con la asignatura Química para explicar la vida. Ellos reconocieron la vigencia de la ideología martiana en los momentos actuales y revelaron su vinculación con la necesidad de potenciar la cultura científica desde esta perspectiva. Reconocieron el 100% la importancia del estudio permanente de la obra martiana y que esta puede contribuir al logro de una formación del hombre digno como lo manifestó Martí en su carácter humanista como política para alcanzar una conciencia revolucionaria y una vida digna de paz para todos.

CONCLUSIONES

La formación científica en vínculo estrecho con la ideología martiana prevé el desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades y valores en los estudiantes de la carrera Biología –Química.

Las acciones realizadas para desarrollar el programa Química para explicar la vida y potenciar la formación científica son resultados de la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje.

La vigencia de la ideología martiana en la educación cubana ofrece mostrar a un hombre nuevo y capaz de enfrentarse a los grandes desafíos actuales al considerar el bien en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernandez, F. (2004). *Didáctica Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Babor, J. A. (1986). *Química General moderna*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cabot, L. M. (2008). *Cultura científica desde los saberes de las ciencias humanísticas, exactas y naturales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (1984). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Díaz, L. P. (2009). *Metodología para evaluar la cultura científica de los profesores universitarios a tiempo parcial del área de ciencias naturales*. Tesis de Maestría. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Engels, F. (2002). *Dialéctica de la Naturaleza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Figurovsky, N. (1989). *Historia de la Química*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García Batista, G. (2002). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guadarrama, P. (1990). *Lo Universal y lo específico de la cultura*. La Habana: Ciencias sociales.
- Hernández Mendez, J., et al. (2005). *Química 10mo grado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lopez Civeira, F. (2012). *100 preguntas sobre José Martí*. La Habana: Gente Nueva.
- Ludín, P. & Rosenhtal, I. (1984). *Diccionario Filosófico*. Moscú: Progreso.
- Mesa García, F. M., & Collada Martínez, N. I. (1990). *Orientaciones metodológicas Química*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Paz, I. H. (2007). *Martí en España (1871-1874)*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Perez, J. M. (1975). *Obras completas: Tomo IV*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Perez, J. M. (1975). *Obras completas: Tomo VIII*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Perez, Y. J. (2013). *Didáctica de la Química*. La Habana: Pueblo y Educación.

04

LA FORMACIÓN LABORAL INVESTIGATIVA EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA

THE LABOR INVESTIGATIVE FORMATION IN THE CAREER DEGREE IN MATHEMATICAL EDUCATION

MSc. Jorge Luis Del Sol Martínez¹

E- mail: jlmartinez@ucf.edu.cu

Dr. C. Eloy Arteaga Valdés¹

E- mail: earteaga@ucf.edu.cu

MSc. Maricela de los Ángeles León Capote¹

E- mail: malcapote@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Del Sol Martínez, J. L., Arteaga Valdés, E., & León Capote, M. Á. (2017). La formación laboral investigativa en la carrera Licenciatura en Educación Matemática. *Revista Conrado*, 13(59), 27-38. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La formación laboral e investigativa de los estudiantes en las carreras pedagógicas en general y en la de Educación Matemática en particular, debe sustentarse, desde el punto de vista filosófico, en uno de los principios fundamentales de la teoría dialéctico-materialista, el de vinculación de la teoría con la práctica y en uno de los principios de la teoría marxista del conocimiento, el principio de la práctica social. La práctica preprofesional que desarrollan los estudiantes de la carrera bajo esta concepción, debe transitar desde la descripción, pasando por la confrontación, reconceptualización, hasta llegar a la aplicación e innovación. En este trabajo, sobre la base de estas premisas básicas, se propone una concepción para la práctica laboral investigativa de la carrera Licenciatura en Educación Matemática, la cual incluye tres niveles formativos.

Palabras clave:

Formación inicial, formación laboral, formación investigativa, práctica laboral, educación matemática.

ABSTRACT

The labor and research training of students in pedagogical careers in general and in Mathematics Education in particular must be supported, from the philosophical point of view, in one of the fundamental principles of dialectical - materialist theory, that of linking Theory with practice and in one of the principles of Marxist theory of knowledge, the principle of social practice. The pre - professional practice that the students of the career develop under this conception, must pass from the description, passing through the confrontation - reconceptualization, until arriving at the application and innovation. Based on these basic premises, a conception proposed for the research work practice of the Degree in Mathematics Education, which includes three levels of education.

Keywords:

Initial training, vocational training, research training, vocational training, mathematics education.

INTRODUCCIÓN

Constituye una necesidad de la Universidad Cubana actual el perfeccionamiento del proceso de formación continua de los profesionales cubanos, de manera que las carreras universitarias los prepare para enfrentar con éxito los problemas generales y frecuentes de la profesión en el eslabón de base. Lo expresado exige de una mayor vinculación de las carreras con los organismos empleadores, lo que ha sido identificado como una de las deficiencias que se derivan de la estructura interna de los planes de estudio, así como en su ejecución, aspecto este que limita el impacto de la universidad en el territorio y repercute en la atención a los estudiantes en la práctica laboral. Desde esta perspectiva la formación continua se considera como un proceso de formación y desarrollo profesional, en el cual la interacción entre las universidades y los organismos empleadores juega el papel fundamental en la que los estudiantes y profesionales asumen un papel protagónico en este proceso. Es por ello que aparece y se pone en práctica la nueva concepción de formación en el Plan D con la disciplina integradora Formación Laboral Investigativa.

La experiencia de más de siete años de aplicación de los planes de estudio D, vigentes, permitió elevar la calidad del proceso de formación de los profesionales y trabajar en el logro de una colaboración más estrecha con el sector de la producción y los servicios, en aras de conseguir una mayor pertinencia de las carreras. Algo positivo que se debe destacar es que el 45%, es decir, 9 de cada 20 horas, son destinadas a la formación laboral e investigativa de los estudiantes, pero en este nuevo nivel de desarrollo alcanzado se han detectado un conjunto de insuficiencias que se derivan de la estructura interna de los planes de estudio, así como de su ejecución, obtenidas en el proceso de validación, entre las que se encuentran: 1) inadecuada integración de las diferentes disciplinas que conforman el plan de estudio de la carrera con la disciplina principal integradora Formación Laboral e Investigativa, 2) el estudiante no dispone del tiempo suficiente para su autogestión del aprendizaje ni para el cumplimiento exitoso de su formación laboral e investigativa, dado por la excesiva cantidad de asignaturas en cada semestre, haciéndose verdaderamente crítica en el tercer año de la carrera (hasta 14), 3) no se cuenta en la Universidad con la bibliografía actualizada de Matemática de los centros empleadores, lo que trae aparejado dificultades en la impartición de las didácticas particulares y por ende el aprendizaje y desarrollo de habilidades profesionales laborales, 4) el claustro de docentes-tutores con que se cuenta en los centros empleadores no resulta el más adecuado para transmitir las

mejores experiencias laborales a los estudiantes en formación, 5) no se concibe en este plan de estudio la realización de la práctica laboral responsable desde el primer año de la carrera.

El resultado del desarrollo del sistema de Educación Superior y la situación actual expuesta, demandan cambios cualitativos en el diseño de los planes de estudio vigentes, perfeccionando el modelo de formación de perfil amplio orientado a lograr una mayor pertinencia de estos a las necesidades y demandas socioeconómicas del país sobre la base de fortalecer la educación durante toda la vida y la formación integral de los estudiantes mediante un proceso docente educativo que priorice el aprendizaje. Esto requiere del diseño de una nueva generación de planes de estudio, el plan de estudio E (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016).

Para lograr un profesional integral deben primar los principios fundamentales de la teoría dialéctico-materialista del conocimiento y el principio martiano del vínculo del estudio y el trabajo, lo que significa que el proceso de formación se desarrolle en estrecho contacto con la realidad social, con la vida, la que se materializa en la práctica preprofesional que desarrollan los estudiantes y contribuye de modo significativo a la formación de las habilidades profesionales. En este trabajo se exponen las ideas de los autores en relación con la concepción de la formación laboral e investigativa de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Matemática en el actual plan de estudios "E".

DESARROLLO

La formación laboral e investigativa en la formación de profesores en América Latina y Europa

En un estudio a profundidad de siete modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa, realizado en el 2006 y publicado por la UNESCO, se evidenció como entre los aportes innovadores relevantes que pudieren considerarse como tendencias o líneas de trabajo para el futuro, la interrelación teoría-práctica en la formación inicial de docentes reconociendo que la preocupación por establecer una adecuada interrelación entre la teoría y la práctica es otro de los temas candentes en la formación de docentes en todo el mundo, así como, la investigación como factor clave en la formación inicial de docentes (UNESCO, 2006).

En lo que respecta a la interrelación teoría-práctica en la formación inicial de docentes los resultados de estos estudios revelan que, la relación tenía tradicionalmente dos características. En primer lugar, existía una radical

separación entre la teoría, considerada como el trabajo que se desarrollaba en el centro de formación docente, y la práctica, que se ceñía a las actividades que realizaban los alumnos fuera del centro. Con ello, la formación de docentes se centraba casi exclusivamente en la transmisión de conocimientos que luego eran desarrollados en las escuelas donde los alumnos hacían sus prácticas.

En segundo término, esta relación se definía mediante un planteamiento *aplicacionista*. Según el mismo, el futuro docente aprende una teoría que posteriormente es aplicada en la práctica profesional. Esta concepción nace de la idea de que la *verdad* se encuentra en la teoría y, por lo tanto, en ésta debe ser trasladada a la práctica de la forma más fiel posible. En consecuencia, una enseñanza de calidad se desarrollaría simplemente mediante una correcta aplicación de la teoría, que es donde se encuentran las respuestas a las dificultades planteadas. Las prácticas sólo ayudan a concretar la teoría.

Estos planteamientos han determinado, entre otras cuestiones, la ubicación de las prácticas fuera del centro de formación de docentes y en los últimos momentos de la formación de los futuros docentes, cuando ya han asimilado la teoría que tienen que aplicar. Y la valoración de éstas es tanto más positiva cuanto más se ha acercado a los planteamientos teóricos preestablecidos.

Esta relación de independencia y subordinación está siendo puesta en cuestión en la actualidad. Ahora se comienza a considerar que tan importante es la teoría como la práctica, y que ambas han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo.

Los estudios realizados destacan que los siete modelos innovadores analizados aportan una nueva visión en la relación teoría y práctica y asignan una importancia fundamental a este último, elemento que aparece de forma muy destacada en todos los informes descriptivos. Así, se han encontrado cinco características en los modelos innovadores estudiados: su relación dialéctica entre la teoría y la práctica, la distribución temporal de las prácticas profesionales, su desarrollo en contextos variados, la apuesta por unas prácticas de calidad y su creciente peso dentro del currículum.

En relación con la investigación, los análisis realizados corroboran que, la investigación educativa puede asumir tres roles en la formación docente. Por un lado, la investigación, en forma de metodología, como una materia en el currículum de formación docente para formar a docentes-investigadores. Por otro, a través del desarrollo de investigaciones por parte de los formadores de formadores (los profesores de los centros de formación docente) para mejorar su docencia y contribuir a la mejora de la

educación; y, por último, la investigación como recurso didáctico en la formación de docentes.

Los siete modelos analizados muestran una fuerte orientación hacia la investigación relacionada con la formación de docentes desde las tres perspectivas, aunque con diferente énfasis en cada uno de ellas. De esta forma, es posible afirmar que la presencia de la investigación en los centros de formación de docentes es uno de los elementos definitorios de los centros de calidad.

El estudio realizado plantea la necesidad de reflexionar sobre: a) el planteamiento de una nueva conceptualización de las prácticas y reforzar su papel dentro del currículum, mediante el planteamiento de una nueva *relación dialéctica entre la teoría y la práctica*, que supere su tradicional rol de subordinación. Todo ello a través un incremento de su peso, iniciándose desde el primer momento y desarrollándose a lo largo de todo el proceso formativo, y proponiendo una oferta de prácticas variadas y de calidad y b) fomentar la investigación en la formación inicial de docentes como una manera de reorientar la reflexión y la mejora de la docencia. Para ello se sugiere fortalecer y ampliar la investigación de calidad realizada desde los centros de formación docente, introducir la investigación en el currículum y utilizar la investigación como estrategia didáctica para fomentar la reflexión de los futuros docentes.

La formación laboral e investigativa en la formación de profesores de Matemática en América Latina y el Caribe

En agosto del 2012, en San José, Costa Rica, se realizó la *Escuela Seminario internacional Construcción de capacidades en matemáticas y educación matemática*, auspiciado por la Comisión Internacional de Instrucción Matemática (ICMI), que contó con el respaldo de la International Mathematical Union (IMU) y el International Council for Science (ICSU). Fue organizado por personas asociadas al Proyecto Reforma de la Educación Matemática en Costa Rica y el Comité Interamericano de Educación Matemática (CIAEM).

En el evento fueron presentados informes nacionales sobre la situación de la formación inicial y continua de docentes en Matemáticas. Estas presentaciones estuvieron a cargo de Colombia, Venezuela, República Dominicana y Costa Rica. De estos informes se pueden extraer algunas regularidades en los que respecta a la formación laboral e investigativa de los profesores de matemática durante la formación inicial.

En el caso de Colombia, en la normatividad que regula la formación de profesores de Matemáticas se expresan varias posturas respecto de la relación entre investigación

y educación del profesor. Una de las expresiones se refiere a la necesidad de que los futuros profesores tengan una formación en investigación y consulten el conocimiento de punta que se produce en la investigación en Educación Matemática.

En otra se reclama la existencia de líneas de investigación que sustenten la relación entre docencia e investigación en los programas de formación. Bajo esta óptica polifacética es natural presentar a la relación entre investigación y educación del profesor como un tema o reto que amerita una reflexión y discusión pública por parte de la comunidad de formadores de profesores de Matemáticas, en procurar de que esta relación encuentre un ámbito de concreción.

La gran mayoría de los programas de formación inicial de profesores contiene una estructura en la que es usual encontrar una línea de formación en Matemáticas, una línea de formación en el conocimiento curricular y en el conocimiento didáctico del contenido matemático (en donde se articula también la formación relativa al conocimiento práctico), una línea que desarrolla el conocimiento pedagógico general, y una línea centrada en aspectos comunicativos (respecto a la lectura, la escritura y el discurso oral) (Guacaneme, Obando, Garzón & Villa, 2013).

En Costa Rica, respecto a la relación teoría y práctica, todos los planes de estudios de universidades públicas incorporan un curso de práctica supervisada (Alfaro, Alpizar, Morales, Salas & Ramírez, 2013).

En República Dominicana, las asignaturas en la formación inicial de los profesores de Matemática se agrupan alrededor de seis ejes fundamentales, uno de ellos es la práctica docente, que se ubica en diferentes períodos y que tienen como prerrequisito las asignaturas de Didáctica. En un algún caso la Didáctica de la Matemática se centra en una sola asignatura y en otro se presenta como Didáctica de la Matemática y Práctica Docente. No se conciben asignaturas para la formación investigativa (González, Cruz, Caraballo, Blanco, Matías & Ramírez, 2013).

En Venezuela se establece una estructura curricular en los planes de formación de profesores de Matemática formada por cuatro ámbitos de formación: General, Pedagógica, Especializada y Prácticas Profesionales, pero garantizando una articulación entre los contenidos de éstos y un equilibrio entre la formación ética, conceptual y su proyección hacia la práctica en el entorno escolar. Además, se estipula que el porcentaje correspondiente a la formación pedagógica y a la práctica profesional debe ser de al menos el 30% del total.

En algunas universidades se incluyen cuatro cursos de Práctica Profesional, en otras dos y un curso, todos ubicados en los últimos semestres de la carrera. Al decir de Parra (2006), una de las deficiencias del currículo de formación de profesores es la desvinculación de la teoría con la realidad. En los planes de estudio no existe un componente para la formación investigativa en la formación inicial (León, Beyer, Serres & Iglesias, 2013).

En teoría, se entiende la relación investigación-formación de una manera dual: por un lado, se piensa en una formación que capacite al futuro docente para realizar investigación; mientras que, por otro lado, se considera que la formación se ha de realizar mediante la investigación, procurando que el profesor de Matemática desarrolle ciertas competencias investigativas. No obstante, en la formación inicial del profesor de Matemática, el énfasis se hace en el primero de los dos aspectos señalados, pero su formación no se desarrolla en un ambiente de investigación.

Un aspecto de suma importancia son las fases en que se estructura el componente de formación para la práctica, en el cual se pueden distinguir cuatro momentos: una primera fase de observación que tiene como propósito que los estudiantes a través de la observación científica lleguen a caracterizar las relaciones: docente-estudiante, docente-institución y docente-comunidad. Sigue una fase de ensayo dirigida a planificar, ejecutar y evaluar la acción docente en situaciones simuladas, intentando la integración de los contenidos matemáticos y los pedagógicos. Luego los estudiantes ejecutan, en un centro escolar, un proyecto de investigación que busca mejorar o transformar una situación problemática detectada. En algunas universidades esta investigación conduce a la presentación de una tesina. Finalmente, se da el momento de máxima vinculación entre la institución escolar y la universidad, a través de la práctica docente pero que, por su ubicación en los últimos semestres, pierde su carácter formativo.

Un estudio de las mallas curriculares de las carreras de formación de profesores de Matemática y Física en el Ecuador y Chile, realizado por los autores de este trabajo, permitió identificar que en algunas universidades, como la Universidad Central de Quito, la práctica profesional está distribuida en cinco de los ocho semestres del currículo y lo mismo sucede con la formación investigativa a la cual se dedican cuatro semestres, uno de ellos al igual que la Didáctica de la Matemática se desarrollan de forma paralela con la práctica profesional. Sin embargo, en otras universidades como la Universidad de Cuenca, la práctica profesional solo se ubica en los dos últimos cursos, aunque se destaca como positivo que la primera

se realiza en los años 8vo al 10mo y la segunda en el Bachillerato.

En la Universidad de Santiago de Chile, la formación inicial de profesores de Matemática y Física, concibe la vinculación temprana con el campo laboral. En la línea de Práctica Profesional, el Plan de Estudios contempla la realización de seis prácticas: tres Talleres de Práctica (TPPI que se aboca principalmente a la comprensión de la estructura organizacional escolar; TPPII aborda las dimensiones escuela, familia y comunidad desde una perspectiva etnográfica y el TPPIII comienza a introducir la didáctica de la Matemática). Las tres asignaturas restantes de Práctica Profesional asumen la didáctica de la física, la función de profesor jefe y orientación, para culminar con la última práctica profesional que integra las tres áreas de Física, Matemática, Orientación y Profesor Jefe. De este modo, el estudiante se incorpora gradualmente al entorno laboral-profesional. Esta Línea de Formación también se rige por un **Reglamento Interno de Prácticas Profesionales**. Se desarrollan Talleres de Práctica desde el primer año de la carrera y las Prácticas Profesionales a partir del tercer año con seis cursos o asignaturas. También reciben Metodología de la Investigación en Educación. Para obtener el título de Profesor o Profesora de Estado de Física y Matemática deberá, además de obtener la Licenciatura, haber aprobado la Práctica Profesional VI que está en el noveno semestre.

El Plan se estructura en torno a dos tipos de dimensiones que se entrelazan, las dimensiones longitudinales o **Líneas de Formación** y las dimensiones transversales o **Módulos**. El Plan de Estudios contempla seis Líneas de Formación que son: Matemática, Física, Formación Profesional, Prácticas Profesionales, Tecnologías de Información y Comunicación en Educación (TICE), e Inglés. La **Línea de Formación de Práctica Profesional**, juega un rol articulador entre la Formación Matemática, Formación Física, Formación Profesional, Formación en TICE e idioma inglés. Las asignaturas que lo conforman, son predominantemente de carácter práctico, y se estructuran en torno a dos tipos de talleres: los Talleres Integrados y los Talleres de Práctica Profesional.

Los Talleres Integrados juegan un rol esencial en articular los “*Saberes disciplinares*”(CC) con los “*Saberes Pedagógicos*”(CPC), mientras que los Talleres de Práctica Profesional tienen el doble propósito de, por un lado, ir desarrollando en los estudiantes, desde el inicio de sus estudios, un conocimiento práctico del aula y de las instituciones escolares en sus facetas esenciales. Por otro lado, en los Talleres Integrados conoce el contexto educativo chileno, sus leyes e instituciones, el currículum y las tareas propias de la profesión docente como

es planificar clases y crear diseños didácticos, en los Talleres Integrados el estudiante se inicia en el estudio de las bases de la didáctica de física y matemática, lo que le permite desarrollar las Prácticas Profesionales de Matemática, Física y, Orientación y Profesor Jefe, correspondientes a las Prácticas Profesional IV, V y VI del Plan de Estudios. De este modo, se asegura que el estudiante se incorpore gradualmente al entorno laboral-profesional. Esta Línea de Formación de Práctica propende al desarrollo, en los estudiantes, de un saber-actuar que implica el uso de conocimientos al servicio de una determinada situación en terreno, con el propósito de dar una respuesta pertinente y adaptada al contexto.

La formación laboral investigativa en la formación de docentes de matemática en Cuba. Tendencias

Un estudio realizado por Álvarez, Villegas & Sifredo, 2012, sobre las tendencias en la formación de profesores de Matemática y Física. En Cuba, revela que, con la creación de los Institutos Pedagógicos en el año 1964, la formación de profesores adoptó un sistema sencillo de atención a los estudiantes de práctica docente. Estos eran ubicados en las escuelas, tan pronto como alcanzaban la preparación teórica mínima indispensable, y realizaban en ellas tareas propias de la labor docente en sus especialidades. Los profesores de los Institutos Pedagógicos tenían por su parte la responsabilidad de realizar visitas periódicas a los centros de práctica, para darles orientaciones a los estudiantes y evaluar su labor (Álvarez, Villegas & Sifredo, 2012).

Fue con la creación del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, en los años 70, que se aportaron criterios renovadores para el desarrollo de la formación laboral investigativa, entre los que se encuentran: a) una concepción curricular más centrada en la práctica docente y en las disciplinas que garantizan un profesional con un dominio más integral del contexto en el que se desarrolla la educación; b) nuevos conceptos sobre el papel que puede desempeñar la escuela en la formación del personal docente; c) el fortalecimiento del vínculo entre los institutos superiores pedagógicos y las estructuras de dirección municipales y provinciales de Educación. (Álvarez, Villegas & Sifredo, 2012).

En el Plan “A” las actividades en la escuela se realizaban en tercer y cuarto años y los estudiantes asumían por completo la responsabilidad de un grupo de alumnos. Se instrumentó entonces un Sistema de Formación Práctico Docente (SFPD), que articulaba las prácticas de familiarización, de trabajo pedagógico general, de trabajo pedagógico especializado y la práctica docente responsable. Este plan se distingue también porque propicia mejor que en etapas anteriores el vínculo entre las asignaturas del ciclo

pedagógico-psicológico y las metodologías de las especialidades en atención a los problemas de la Educación Media General. A partir de este momento se le da también mayor peso a la actividad científica en las carreras profesoriales.

En el Plan de Estudio “B”, hubo un mejor diseño de las prácticas pedagógicas desde los primeros años, vinculadas a las asignaturas psicológicas y pedagógicas y a las metodologías de la enseñanza, sin embargo, el tiempo para la práctica laboral, limitada generalmente al primer semestre de quinto año, resultó insuficiente. El ejercicio de culminación de estudios pasó a ser el trabajo de diploma, el que se trató de articular con las restantes formas del trabajo científico estudiantil de carácter curricular y extracurricular. La práctica en este plan tenía más bien un carácter aplicacionista.

En el Plan “C” la formación laboral-investigativa atraviesa todas las actividades del currículo y se planifica y evalúa en el colectivo del año, de manera que, en su diseño, realización y valoración intervienen todas las disciplinas. La vinculación con la escuela se planificó al inicio de la siguiente manera: 1ro y 2do años, un día semanal y un mes concentrado, 3er año, en sesión contraria o durante un período concentrado de 10 semanas, 4to año en sesión contraria o durante un período concentrado de 14 semanas y el 5to año, durante todo el curso.

Este plan sufrió múltiples transformaciones como consecuencia de las condiciones en que el país tuvo que hacer frente al recrudecimiento del bloqueo y a las condiciones impuestas por el periodo especial, de la necesidad de profesores para enfrentar la masividad de estudiantes en el nivel medio, asociado a una insuficiente motivación para matricular las carreras pedagógicas. En sucesivas modificaciones se incrementó el tiempo para la práctica laboral, dando respuesta a necesidades de fuerza laboral, pero se mantuvo el mismo criterio educativo articulador de vinculación del estudio con el trabajo.

En el caso de la carrera de Ciencias Exactas la práctica laboral investigativa se desarrollaba con 320 horas (8 semanas) en primer año y el fondo de tiempo a partir de segundo año. En el diseño de esta carrera se incluyó la Metodología de la Investigación Educativa como una asignatura de la disciplina Formación Pedagógica General. Los estudiantes se incorporaban como profesores al frente de uno o dos grupos, con el apoyo de recursos didácticos como la televisión y el video, lo cual favoreció la identificación con la profesión, pero también trajo dificultades para su mejor preparación profesional en virtud del poco tiempo disponible para el desarrollo de las actividades académicas e investigativas.

En el plan D la formación laboral investigativa se constituyó en una disciplina docente, a diferencia de todos los planes anteriores, que se desarrolla a través de todas las actividades curriculares y en particular por medio de la práctica de familiarización en el primer año, la práctica sistemática y concentrada de segundo y eventualmente tercer año, y la práctica laboral de los restantes años. En esta práctica el estudiante transita por la enseñanza media y media superior y se desempeña tanto como profesor de Matemática como Física, cumpliendo también con tareas que lo capacitan para la actividad investigativa. Esta práctica se constituye en punto de partida del conocimiento pedagógico y vía de comprobación y aplicación de éste en la práctica. De manera que la disciplina se desarrolla con un fondo de tiempo de 3988 h, en el plan con 2 años a tiempo completo y de 2936 h para el plan con 3 años a tiempo completo.

En esta disciplina se manifiesta la integración de los componentes académicos e investigativo, en el marco de la solución a problemas profesionales desde un enfoque interdisciplinario, reflejado en la relación actividad-comunicación en que se desarrolla, y que explota al máximo las posibilidades de: a) contribuir sostenidamente al cumplimiento de los objetivos de la formación del especialista y la aplicación integrada de los conocimientos, habilidades y capacidades profesionales; b) despertar el interés por la profesión pedagógica; c) formar y consolidar el modo de actuación profesional pedagógico que demanda el modelo del profesional de la Licenciatura; d) orientar a los estudiantes hacia la apropiación de nuevos conocimientos y e) estimular la aplicación de estrategias de aprendizaje autónomas, con características desarrolladoras, que consoliden los rasgos de la actividad científica contemporánea y el empleo sistemático de los métodos de la investigación educativa, como una vía para la adquisición de los conocimientos y auto-superación constante.

Al igual que en planes anteriores, se ha requerido elaborar un diseño de esta disciplina general y por año académico, que debe ser contextualizado a las condiciones de la escuela a través del trabajo conjunto de la Universidad de Ciencias Pedagógicas con las estructuras de Educación y la propia escuela, donde a través de un convenio se fijan las responsabilidades del director y el tutor del centro de práctica y el profesor asesor que lo atiende por la Universidad de Ciencias Pedagógicas.

Principios en los que sustentan la formación laboral e investigativa de los profesores de Matemática en Cuba

La formación laboral e investigativa de los profesores de Matemática en las universidades cubanas se sustenta en el principio de la unidad de la teoría y la práctica de la dialéctica materialista, específicamente con el principio

de la práctica social de la teoría marxista del conocimiento, y, en principio martiano de vinculación del estudio y el trabajo considerado este último como idea rectora del proceso formativo en las universidades cubanas.

Según este principio la práctica social actúa en el proceso del conocimiento en tres aspectos inseparablemente unidos:

La práctica como base de todo proceso cognoscitivo, pues cualquier conocimiento se realiza en consonancia con las exigencias de la práctica y sobre la base de la práctica; la práctica como criterio de la verdad, pues toda verdad, en fin de cuentas, solo puede ser demostrada con la práctica; la práctica como objetivo final de conocimiento, pues todo conocimiento está orientado a satisfacer necesidades prácticas, a esclarecer y orientar la actividad práctica de los hombres. La práctica laboral en la formación inicial del profesor de matemática es tanto el punto de partida, inicial, del conocimiento como el factor que condiciona, dirige y determina el proceso cognoscitivo, así como su objetivo final (Kursánov, 1979).

Bajo esta concepción, la práctica laboral del profesor en formación rompe con la tradición aplicacionista del conocimiento en el proceso formativo. Es en esta, donde el futuro profesor conoce la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus regularidades, y las relaciones entre los actores que participan en este proceso.

En la práctica laboral, se establece un estrecho vínculo con la importancia de que el estudiante manifieste relaciones prácticas en la escuela para la obtención de los conocimientos elementales que le posibiliten la comprensión de la teoría en la universidad y viceversa, para poder cumplir con la idea de que el fin supremo del conocimiento es servir a la práctica, contribuir al planteo y solución adecuada de los problemas que surgen en el despliegue de su actividad, porque está claro que en el curso de su aplicación práctica los conocimientos se verifican, se completan, se rectifican y, en definitiva se desarrollan, progresan (Lenin, 1973). Esta es la consideración fundamental del establecimiento de la práctica laboral investigativa en la concepción de este trabajo.

Para la formación laboral e investigativa desde la Universidad tiene que existir como elemento mediador la práctica laboral en sus tres formas fundamentales: a) sistemática, b) concentrada, y c) responsable (último año de la carrera). Para su implementación debe declararse con intencionalidad sus fines, medios y condiciones. Todo esto tiene su fundamento en su propia definición.

Las tres funciones de la práctica son: 1) es fundamento del conocimiento, 2) fin del conocimiento, así como

3) criterio objetivo de su veracidad. Estos aspectos se tendrán en cuenta en la elaboración de la concepción y diseño de la formación laboral investigativa.

Si lo que se quiere es que el estudiante obtenga los saberes y poderes en su accionar en la escuela, pues hay que dejar claro que esto sucede a través de la actividad cognoscitiva y por ende del conocimiento, como elemento mediador de toda actividad, incluyendo su fundamento sustancial: la práctica. El conocimiento es el reflejo de la realidad del objeto (escuela) por el sujeto (estudiante en formación), pero no es un reflejo simple, inmediato, completo, sino una serie de abstracciones, la formación y desarrollo de conceptos, leyes, etc. Es cierto que el conocimiento se funda en la práctica y está determinado por ella, sin embargo, la práctica resulta estéril al margen del conocimiento.

A juicio de los autores, la formación laboral e investigativa debe estructurarse y diseñarse considerando que el conocimiento y la práctica están estrechamente vinculados y se interpenetran recíprocamente, con independencia de que la práctica, genética y lógicamente, le sirva de premisa.

El carácter dialéctico del conocimiento se manifiesta en todas sus fases y niveles, que transita del desconocimiento al saber, de esencias de primer grado a esencias de segundo grado, en un movimiento ascendente de carácter infinito, eternamente mediado por la práctica social.

Sobre la base de estos principios en el proceso formativo de los profesores de matemática exige tomar en consideración los siguientes aspectos: 1) la actividad laboral debe organizarse como parte del proceso docente-educativo y en consecuencia tiene objetivos y contenidos precisos; 2) tiene que existir una integración entre la formación académica, la laboral y la investigativa, como componentes del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior; 3) los problemas presentes en la práctica social tienen que ser objeto de análisis y punto de partida para desarrollar el proceso docente-educativo; 4) todos los profesores tienen que estar responsabilizados, desde el punto de vista docente, con el desarrollo de la actividad laboral; 5) la actividad académica debe valorarse en igual jerarquía con la actividad laboral de los estudiantes, ya que ambas se retroalimentan.

Estos aspectos han estado presentes con mayor o menor intensidad en la concepción de los diferentes planes de estudio.

En el proyecto del documento base para el diseño de los planes de estudio E, se plantean las bases conceptuales para el diseño de este plan de formación, en relación con

la formación laboral e investigativa se plantea la necesidad de lograr un equilibrio adecuado entre las actividades académicas, laborales e investigativas. Haciéndolo efectivo en las diferentes formas organizativas del proceso docente educativo, con énfasis en lo profesional. El componente investigativo estará presente en las actividades curriculares y extracurriculares, fomentando en los estudiantes la independencia, la creatividad para resolver los problemas pedagógicos profesionales que surgen en la práctica docente como resultado de la reflexión crítica y de la integración de los saberes empíricos y académicos. La existencia de dichos problemas, la reflexión sobre ellos y sus posibles respuestas son el origen de un proceso de desarrollo profesional que facilita la integración de múltiples saberes (Cáceres, 2010).

Se han de crear espacios propicios que favorezcan la motivación por la actividad profesional, el desarrollo de capacidades de análisis y razonamiento, la introducción de los avances científicos y tecnológicos, la adquisición de habilidades relacionadas con el trabajo científico, así como favorecer el trabajo en equipo y la toma de decisiones, el enfrentamiento a situaciones de la vida real, la comunicación oral y escrita, el uso de diferentes medios para la obtención de la información científica, entre otros. Se debe propiciar la participación del estudiante en grupos de trabajo científico extracurriculares y en jornadas científicas estudiantiles, como parte de su formación integral (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016).

Es la disciplina Formación Laboral e Investigativa, la encargada de lograr ese equilibrio, pues ella integra los contenidos de todas las disciplinas del plan de estudio, así como los diferentes componentes del proceso para lograr su objetivo que es el desarrollo gradual de los modos de actuación esenciales del profesional de la Educación Matemática, para lograr un desempeño profesional integral exitoso que permita dar respuesta a las exigencias del quehacer cotidiano de este en relación con la formación integral de los educandos.

Propuesta para la formación laboral e investigativa en la carrera Licenciatura en Educación Matemática

Para la concepción de la disciplina en el nuevo plan de estudios de la carrera, los autores identifican tres niveles en la formación laboral e investigativa de los estudiantes:

Un **primer nivel**, al que se le denomina **Descriptivo**, que abarca todo el primer semestre de la carrera y en el cual se realizan actividades de familiarización con la profesión, que tiene como finalidad que el estudiante observe y describa la realidad educativa, tal y como ella se realiza en la

escuela con la participación de todos los agentes involucrados en la labor educativa de los alumnos, en particular la labor del profesor de Matemática. Los resultados de la labor en este nivel sirven de base para el estudio de los contenidos de las disciplinas de la carrera relacionadas con la profesión y el ejercicio de la profesión, a la vez que se convierte en condición indispensable para la problematización de la realidad educativa en el próximo nivel.

Un **segundo nivel**, que se denomina **Confrontación-Reconceptualización**, que se desarrolla desde el segundo semestre hasta el quinto semestre, donde se imparten las asignaturas específicas de la profesión y las relacionadas con el ejercicio de la profesión. En este nivel los estudiantes van adquiriendo gradualmente los modos de actuación del profesional en su tránsito por las asignaturas de la Formación Pedagógica General, las asignaturas específicas de la profesión, la Didáctica de la Matemática y la Metodología de la Investigación Educativa. Predomina en este nivel la reflexión sobre la práctica observada en el nivel I sobre la base de los fundamentos teóricos abordados en estas asignaturas, lo que le permite problematizar la realidad educativa y reconceptualizar la práctica, condición necesaria para pasar al próximo y último nivel.

El **tercer nivel**, al que se ha denominado **Innovación-Aplicación**, que transcurre del sexto al octavo semestre, en el cual el estudiante culmina el proceso de preparación para asumir con cierta independencia y creatividad la solución de un problema profesional pedagógico detectado en su práctica profesional. En este nivel fundamenta teóricamente la realidad educativa y propone una solución al problema (trabajo de curso) y la valida en la práctica intensiva del octavo semestre (trabajo de diploma).

De esta manera la disciplina va desarrollando gradualmente las tres habilidades investigativas generales: problematizar la realidad educativa, fundamentar teóricamente la realidad educativa y comprobar la realidad educativa, lo que exige de la integración de los conocimientos y habilidades adquiridos en las diferentes disciplinas y asignaturas del Plan de Estudio, en particular, de aquellas consideradas como específicas de la profesión y el ejercicio de la profesión.

En la fig. 1, se representa la aspiración del tránsito de los estudiantes por los niveles de formación considerados.

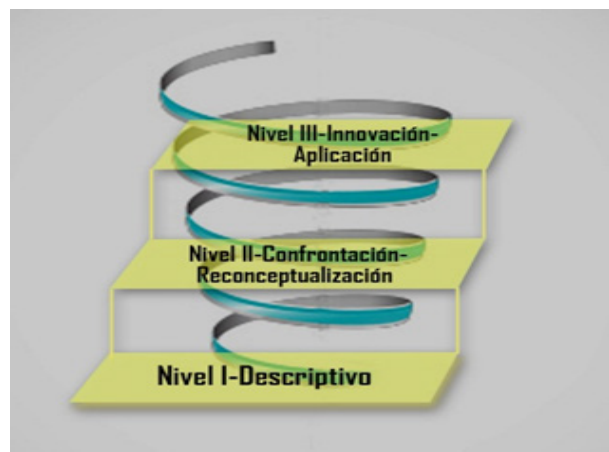


Figura 1. Niveles de la formación laboral e investigativa.

Debe observarse dos cuestiones fundamentales, los planos están ordenados en forma ascendente escalonada y estos a su vez se encuentran atravesados por una espiral. Estas dos cuestiones hablan a favor del carácter jerárquico de los niveles y por otro lado, la espiral indica el carácter sistémico, de desarrollo, que siempre aspira a niveles superiores y que, aunque en el proceso ocurran ciertos retrocesos, estos serán empleados para la rectificación y perfeccionamiento de algunas fallas en la práctica en búsqueda de la calidad de formación. Obsérvese también que estos niveles se corresponden perfectamente con los niveles de asimilación del conocimiento, sin ningún tipo de contradicción con las premisas filosóficas dialéctico-materialista de la teoría del conocimiento.

Con el propósito de facilitar la dirección del proceso docente educativo de forma continua se resumen los programas para los tres niveles de formación laboral e investigativa, considerando los ocho semestres de 1º a 4º año de la carrera.

Todos ellos incluyen las actividades de la práctica laboral. Cada práctica se distingue por las particularidades de las educaciones, el énfasis en contenidos, hábitos, normas de conducta, habilidades y capacidades a integrar y sistematizar, el nivel de profundización en aspectos teórico-prácticos relacionados con las funciones profesionales pedagógicas, y de manera muy especial, por el nivel de independencia de los practicantes, acorde con los objetivos del año, con énfasis en la formación y desarrollo de sus habilidades y capacidades pedagógicas, a partir del incremento gradual de su independencia, autorregulación y creatividad (Ballester, 2016; Soca, 2011).

A continuación, se describe el contenido de los niveles mediante las actividades de la práctica laboral, en atención a las relaciones lógicas propias de su vinculación práctica. De esta forma se pretende evidenciar la

continuidad del proceso de formación en la especialidad. Se colocan en un primer plano especificaciones para cada nivel de actividades de la práctica aprovechando sus semejanzas, y especificando diferencias respecto a prioridades de realización, nivel de exigencia en su complejidad e independencia.

Nivel 1.- Descriptivo (familiarización con la profesión, descripción de la realidad educativa, con énfasis en la labor del profesor).

1. Familiarización con el centro de práctica.
2. Observar el desarrollo del trabajo y participar activamente en la cátedra o departamento de la especialidad. Observaciones de clases a docentes de mayor experiencia. Contribuir a la elaboración de medios de enseñanza o de apoyo a la docencia. Analizar junto al tutor instrumentos evaluativos y sus resultados en correspondencia con la proyección-diagnóstico. Conversatorios con escolares, docentes y directivos. Participar en matutinos, actos revolucionarios y otras actividades de las organizaciones. Identificar regularidades en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Matemática. Todo esto con las guías previstas por el colectivo de año y especialistas de la universidad.

Los estudiantes se incorporan al centro de práctica y participan en el recibimiento organizado a tal efecto. Estas actividades serán guiadas por los profesores asesores de la universidad y los tutores de los centros de práctica, previa coordinación de la dirección de la escuela, que facilitará los contactos e intercambios iniciales necesarios con el personal del centro.

Durante la práctica laboral, los practicantes deben observar el proceso educativo, el escolar y su grupo, la familia y la comunidad. Al propio tiempo, establecer una adecuada comunicación con los docentes, trabajadores de la educación, directivos, educandos y la familia, que le permitan crear un clima de confianza, respeto, cortesía, crítica constructiva y ayuda mutua, en atención a las problemáticas educativas.

Las habilidades comunicativas deben mostrar una actitud cada vez más consciente de respeto y valoración hacia el idioma materno. Esto significa que durante la práctica laboral I (primer año, primer semestre) los practicantes deben manifestar y comprender ideas, con adecuada utilización de la lengua materna y del vocabulario técnico de las disciplinas (oral y escrita), así como capacidad para evaluar críticamente las ideas de otros.

Nivel 2.- Confrontación-Reconceptualización (reflexionar y valorar sobre lo observado en el Nivel I, teniendo en cuenta los fundamentos teóricos de las disciplinas que han recibido y van recibiendo en la Universidad relacionadas

con la profesión y con el ejercicio de la profesión, a saber, Formación Pedagógica General, Didáctica de la Matemática, Metodología de la Investigación Educativa y las específicas de la carrera)

3. Observar el desarrollo de clases y participar activamente en los colectivos de preparación metodológica.
4. Trabajar con los documentos base de la planificación del proceso docente educativo y de enseñanza-aprendizaje, normativos y metodológicos (registro de asistencia y evaluación, expediente acumulativo del escolar, entre otros).
5. Análisis de clases y sistemas de clases de la Educación Media y Media Superior desde los puntos de vista matemático, didáctico y metodológico.

Los practicantes deben iniciarse y aprender a utilizar de forma independiente los documentos base de la planificación del proceso docente educativo y de enseñanza-aprendizaje de la especialidad, resoluciones y normativos y metodológicos, así como el expediente acumulativo del escolar, de modo que refleje los niveles de desarrollo del educando en cada etapa y permita la entrega pedagógica.

A partir de la práctica Laboral II, deberá manifestar y comprender ideas, con mayor riqueza y variedad léxica (oral y escrita), sobre la base de una adecuada utilización de la lengua materna y del vocabulario técnico de las diferentes disciplinas.

La práctica laboral II y III centrará su atención en la auto preparación de los practicantes para comprender el proceso educativo y el de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, con un enfoque desarrollador, a partir de los conocimientos sistematizados de todas las disciplinas cursadas hasta el momento.

La orientación del profesor tutor del centro de práctica y del asesor de la Universidad, su control y ayuda, la exigencia sistemática de la autovaloración por los practicantes, son aspectos decisivos en esta etapa de trabajo.

La Práctica Laboral IV y V, demanda dirigir con tutoría el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática o la Física. Particular atención se prestará a la valoración y autovaloración el desempeño profesional para perfeccionar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialidad durante toda la formación práctico laboral.

Nivel 3.- Innovación- Aplicación (el estudiante asume y concreta con cierta independencia y creatividad la solución de un problema profesional pedagógico detectado en su práctica).

6. Observación, planificación, organización, ejecución y valoración de clases de Matemática.
7. Atención a las diferencias individuales detectadas mediante la observación, revisión de libretas, aplicación de instrumentos de diagnóstico y/o evaluación del rendimiento académico, entre otras vías o procedimientos.
8. Aplicación de métodos de investigación científica en el cumplimiento de funciones profesionales.
9. Resolución sistemática de ejercicios y problemas de los libros de texto de Matemática, materiales complementarios o bibliografía afín.
10. Selección, cuidado, mantenimiento y elaboración de medios de enseñanza para ser utilizados en las clases de Matemática.
11. Trabajo en el laboratorio de informática para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
12. Elaboración, aplicación, calificación y análisis de resultados de evaluaciones sistemáticas, parciales y finales en la asignatura de Matemática en la Educación Media Básica.
13. Planificación, organización, participación y valoración de los resultados de actividades extraescolares, extra docentes y político sociales.
14. Participar, planificar y organizar la promoción cultural; de educación ambiental, por la salud, la equidad de género y la sexualidad responsable, y la científico-técnica vinculada a la enseñanza-aprendizaje de la Matemática (círculos de interés, concursos, murales, conferencias especiales, conversatorios, video debates, entre otros)

Las vivencias de la práctica, familiarizan a los practicantes con estrategias educativas, en las cuáles han tenido participación. Ahora deben recibir orientaciones concretas que le permitan proyectar la estrategia educativa y para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la especialidad, de acuerdo con los resultados del diagnóstico del grupo en que desarrollan su práctica. La realización de la estrategia será objeto de seguimiento, control y ayuda por los tutores y asesores.

La Práctica Laboral VI, se distingue por las iniciativas en la aplicación de experiencias de avanzada y resultados de investigaciones, la creatividad, la previsión de posibles dificultades en la actividad metodológica. Ello se complementa con la argumentación plausible de su toma de decisiones respecto al trabajo metodológico, y el reflejo de lo anterior en la concreción de la estrategia educativa.

La práctica Laboral VII y VIII del cuarto año de la carrera demanda dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática de forma autorregulada, mostrando

originalidad y creatividad, y de modo que se formen conocimientos, habilidades, actitudes, sentimientos y valores en los educandos de la educación Media y/o Media Superior, que evidencie en una muestra de los estudiantes del grupo que atiende, la tendencia al tránsito hacia la autorregulación y la independencia cognoscitiva en la especialidad.

La Práctica Laboral V demanda utilizar formas de trabajo de la actividad científica en las diversas disciplinas, en particular, las correspondientes a la metodología de la investigación educativa, para proponer vías o resolver concretamente problemas del ejercicio de la profesión, la información publicada en lengua inglesa y las tecnologías de la informática y las comunicaciones. Esta exigencia se concreta en la presentación y defensa del trabajo de curso, en una problemática, vinculada a su actividad práctico-laboral.

La práctica Laboral VII y VIII propiciará que los practicantes participen en la planificación y ejecución de investigaciones, en particular en el campo de la Didáctica de la Matemática y que introduzcan en el perfeccionamiento del proceso educativo resultados de investigación, así como las experiencias pedagógicas de avanzada.

En todos los casos, se dará a conocer en el centro de práctica los resultados de los procesos investigativos realizados, por las vías y de las formas que correspondan según las particularidades de los tipos de centros.

Sistema de evaluación: se aplicarán evaluaciones sistemáticas que consideran la asistencia, auto preparación, participación, apariencia personal, cumplimiento del reglamento del centro de práctica y modo de actuación profesional, unido a resultados en el cumplimiento del plan de trabajo y las tareas asignadas. La evaluación final transcurre en el marco del Activo de la Práctica, esta se desarrolla al concluir cada práctica laboral, participan los representantes de las disciplinas que conforman el plan de estudio valorando la presentación y defensa de los informes elaborados por los estudiantes, cumplimiento de las actividades asignadas y el logro de los objetivos correspondientes. Constituye un ejercicio profesional de rendición de cuentas, evaluación, autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes. Los tutores de la práctica ofrecen una valoración de la labor desarrollada por los practicantes que atienden en base a los criterios referidos, que se considerará para emitir las evaluaciones parciales y final de las prácticas.

CONCLUSIONES

Para una adecuada concepción de la formación laboral e investigativa de los estudiantes deben considerarse

los dos principios que constituyen ideas rectoras para su formación integral, es decir, el principio martiano de la vinculación de estudio y trabajo, y el principio del materialismo dialéctico de la unidad de la teoría con la práctica, pero además, debe tenerse en cuenta el principio de la práctica social de la teoría marxista-leninista del conocimiento, que permite comprender el rol de la práctica en el proceso del conocimiento.

Formación laboral

No se pueden obviar las bases conceptuales para el diseño de este plan de formación: un equilibrio adecuado entre las actividades académicas, laborales e investigativas; el fortalecimiento de los vínculos de las universidades con los organismos empleadores e identificar los tres niveles en su desarrollo (Descriptivo, Confrontación-Reconceptualización e Innovación-Aplicación).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, A., Alpízar, M., Morales, Y., Salas, O., & Ramírez, M. (2013). La formación inicial y continua de docentes de matemáticas en Costa Rica. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8, 131–179. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/issue/view/1281>
- Álvarez Pérez, M., Villegas Jiménez, E., & Sifredo Barrios, C. (2012). Tendencias en la formación de profesores de Matemática y Física. *Revista Congreso Universidad*, 1(2), 1-13. Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/issue/view/3>
- Ballester Pedroso, S., et al. (2016). *Programa de la disciplina Formación Laboral Investigativa*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Cáceres García, M. J. (2010). *Las reflexiones que los maestros en formación incluyen en sus portafolios sobre su aprendizaje didáctico matemático en el aula universitaria*. Tesis de doctorado. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- González, S., Cruz, I., Caraballo, J., Blanco, J., Matías, E., & Ramírez, L. (2013). Informe sobre la Formación inicial y continua de Profesores de Matemáticas. República Dominicana. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8, 51 – 87. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/issue/view/1281>

- Guacaneme, E. A., Obando, G., Garzón, D., & Villa, J. (2013). Informe sobre la Formación inicial y continua de Profesores de Matemáticas: El caso de Colombia. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8, 11–49. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/issue/view/1281>.
- Kursánov, G. (1979). *Problemas fundamentales del materialismo dialéctico*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Lenin, V. I. (1963). *Materialismo y Empiriocriticismo*. La Habana: Política.
- León, N., Beyer, W., Serres, E., & Iglesias, M. (2013). Informe sobre la formación inicial y continua del docente de Matemática. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8, 89 -129. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/issue/view/1281>
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2016). Documento base para el diseño de los planes de estudio “E”. (Proyecto). La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Socas Martín, M. (2011). La formación del profesorado en educación matemática en el grado de Primaria en la Universidad de La Laguna. Seminario sobre la formación inicial del profesorado de matemáticas ante la implantación de los nuevos Grados en Infantil, Primaria y Máster de secundaria, abril. Santander,
- UNESCO. (2006). *Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

05

APUNTES SOBRE ALGUNAS CONCEPCIONES PROSPECTIVAS DE FIDEL CASTRO RUZ ACERCA DE LOS DESAFÍOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO

JOTTINGS ON SOME PROSPECTIVE CONCEPTIONS OF FIDEL CASTRO RUZ ABOUT THE CHALLENGES OF THE CLIMATIC CHANGE

MSc. Carlos Miguel Valdés Albor¹

E-mail: cfgesc01@cf.cc.cu

MSc. Elieder Núñez García¹

E-mail: cfgesc01@cf.cc.cu

¹Escuela Provincial del Partido. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Valdés Albor, C. M., & Núñez García, E. (2017). Apuntes sobre algunas concepciones prospectivas de Fidel Castro Ruz acerca de los desafíos del cambio climático. *Revista Conrado*, 13(59), 39-42. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el presente estudio se analizan algunas de las concepciones de Fidel Castro Ruz sobre las causas que han condicionado el cambio climático y sus desafíos para la humanidad con enfoque prospectivo. Se realiza un análisis sistematizado de momentos significativos en que ha hecho alusión a la relación hombre naturaleza y las implicaciones que traería para el mundo de no hacerse a tiempo acciones puntuales y concretas para evitar su carácter irrevocable.

Se concibe sobre una línea directriz para educar a las presentes y futuras generaciones en tema tan crucial, donde la Conferencia de Río de Janeiro en 1992 constituyó un punto de reflexión para las acciones globales y punto de partida, pero no suficientemente atendidas, lo que lo hace volver sobre el tema veinte años después y reclamar la cordura universal.

Palabras clave:

Concepciones prospectivas, Medio ambiente, Cambio climático.

ABSTRACT

Presently study some of Fidel Castro Ruz conceptions are analyzing on the causes that have conditioned the climatic change and their challenges for the humanity with prospective Approach. He is carried out a systematized analysis of significant moments in that he has made allusion to the relationship man nature and the implications that would bring for the world of not being made punctual actions on time and you sum up to avoid their irrevocable character.

It is conceived on a line guideline to educate to the present and future generations in topic so crucial, where the Conference of River of Janeiro in 1992 constituted an inflection point for the global actions and starting point, but not sufficiently assisted, what makes it to return later on the topic twenty years and to claim the universal good sense.

Keywords:

Prospective Conceptions, Environment, Change climatic.

INTRODUCCIÓN

La constante preocupación de Fidel Castro Ruz por crear conciencia no solo a lo interno de nuestro país, sino a nivel global sobre los peligros que encierra el modo depredador con que el hombre ha actuado en su beneficio a costa de la naturaleza hasta comprometer su existencia y la de las generaciones futuras constituye un referente obligado.

En sus concepciones realiza un análisis casuístico de las razones que han conducido a la humanidad al estado presente, pasando por la política de los países más industrializados desde el arribo a la fase capitalista de desarrollo y el rol a que han relegado a las naciones subdesarrolladas.

La universalidad de su pensamiento hacia un tema tan importante ha sido motivo de que numerosos estudiosos e investigadores perciban en su empeño un defensor decidido por promover la educación ambiental de las presentes y futuras generaciones.

Ante semejante lógica reflexionar sobre algunas concepciones prospectivas de Fidel Castro Ruz acerca de los desafíos del cambio climático para la humanidad, constituye una necesidad insoslayable para la comprensión del mundo en que vivimos hoy.

DESARROLLO

En fecha tan temprana como el siglo XIX cubano José de la Luz y Caballero, insigne educador y patriota formador de la juventud, insistía en hacer depositaria a las nuevas generaciones del peligro que representaba el uso excesivo que se le daba al carbón de piedra como fuente energética y expresaba sus preocupaciones por su nocividad como verdadero enemigo de la vida y la imperiosa necesidad de que los jóvenes como futuros conductores de la sociedad lo tuvieran en cuenta.

Al decir de Martí: *“Debe hacerse en cada momento, lo que en cada momento es necesario. Adivinar es un deber de los que pretenden dirigir. Para ir delante de los demás se necesita ver más que ellos”*. (Martí, 1880, p. 183)

Continúa en esta línea al aseverar: *“Para quien piensa para el público, tiene el deber de ver en lo futuro, y de señalar los peligros”*. (Martí, 1884, p. 142)

Asimismo, comprende la relación intrínseca hombre-naturaleza cuando sustenta: *“La naturaleza influye en el hombre, y éste hace a la naturaleza alegre, o triste, o elocuente, o muda, o ausente, o presente, a su capricho (...) qué enojo, el de la naturaleza perseguida. Se vuelve hacia*

el hombre, y como el tigre al cazador, de un golpe de grifo lo desfibra y aplasta”. (Martí, 1882, p. 23)

Fidel Castro Ruz, máximo continuador de la prédica martiana y síntesis más acabada de su pensamiento, eleva hacia estadios superiores la vigencia de su ideario en tema tan importante desde un enfoque prospectivo, revelando el papel del hombre en la preservación del medio ambiente, alertando sobre los desafíos del cambio climático y las acciones universales para evitar su irreversibilidad.

En el país, este enfoque ha tenido multivariados aportes en diferentes áreas del saber, aunque se reconoce por el investigador Emilio Capote que uno de los pioneros del pensamiento prospectivo desde la política lo constituye el compañero Fidel Castro Ruz, cuando afirmó: *“Porque los problemas son muy complejos y nosotros entendemos que los verdaderos revolucionarios son los que estudian las realidades, estudian los problemas tal cual son, y no hipotecan el futuro sino que están pensando siempre en los avances futuros, y no sacrifican el avance futuro por precipitaciones presentes”*. (Capote, 2016, p. 1)

Según Godet (2005), el futuro no está predeterminado y este puede ser construido por los individuos a partir de la información disponible y la conciencia necesaria que les permita tomar decisiones acertadas.

La incertidumbre que representa el futuro puede llegar a generar variadas interpretaciones a la hora de su comprensión, donde los individuos adoptan diferentes actitudes:

- Una actitud *pasiva* influenciada por el determinismo religioso de pensar que el futuro está predeterminado y es inevitable.
- Una actitud *adaptativa* donde las personas admiten la anticipación de los cambios y dan importancia a la planeación de acciones.
- Una actitud *preactiva o proactiva* determinando al hombre como el único responsable de su destino y que solo él puede desarrollar acciones en el presente que permitan alcanzar el futuro deseado.

Desde esta perspectiva, las concepciones del Comandante en Jefe sobre el tema medio ambiental se puso de manifiesto a solo cinco años del triunfo de la Revolución Cubana cuando apuntaba que *“el hombre transforma la naturaleza a medida que se desarrolla, a medida que crece su técnica; el hombre revoluciona la naturaleza, mas la naturaleza tiene sus leyes, y la naturaleza no se puede revolucionar impunemente. Y es necesario considerar esas leyes como un conjunto, es necesario e imprescindible y vital no olvidar ninguna de esas leyes”*. (Castro, 1964, p. 3)

La importancia cardinal de su aseveración radica en el reconocimiento de las relaciones intrínsecas de la naturaleza y el necesario conocimiento del hombre para no crear un desbalance en la cuota de responsabilidad que le compete en beneficio de la sociedad, donde la ciencia y la técnica en su vertiginoso desarrollo no creen una ruptura irreparable en detrimento de su propio desarrollo, al reconocer que las leyes naturales no deben entrar en contradicción con el comportamiento de los individuos, puesto que estaría comprometiendo su existencia, y que en el conocimiento de sus componentes se aseguraría el desarrollo integral y armónico del hombre.

En 1981 en la clausura del V Congreso de la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media (FEEM) planteó: *“Estamos conscientes de los problemas que esperan al mundo en la décadas futuras, en todos los sentidos; la población creciente (...) los problemas de la alimentación, el agua, los recursos naturales, la contaminación, los problemas del subdesarrollo que se proyectan hacia los años futuros (...) pienso que nuestra juventud debe estar preparada para enfrentar ese reto”*. (Castro, 1981, p. 2)

Su capacidad analítica, previsor y prospectiva no se conforma con hacer alusión a los desafíos a que se vería sometida la humanidad, sino que depositaba en las nuevas generaciones la responsabilidad de contrarrestar su impacto, anticipando lo que sería su determinación a nivel global, advertir al mundo de la necesidad de crear conciencia sobre tema tan crucial.

En la década del 80 del siglo XX ante las complejidades de la guerra fría y la amenaza de una conflagración atómica con sus desastrosas consecuencias para la vida en el planeta planteó:

“Son muchos los que razonan con sólidos fundamentos científicos que la humanidad no podrá sobrevivir a una guerra nuclear total, no solo por la destrucción directa, sino por la contaminación de las aguas, la tierra y la atmósfera y los colosales desastres ecológicos que traería consigo. Alguien dijo que los sobrevivientes envidiarían a los muertos”. (Castro, 1984, p. 5)

Esta temática ha constituido una política de Estado y alcanza dimensión universal precisamente, cuando en presencia de numerosos Jefes de Estado y de Gobierno en la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo en Río de Janeiro Castro (1992), planteó:

Una importante especie biológica está en riesgo de desaparecer por la rápida y progresiva liquidación de sus condiciones naturales de vida: el hombre (...). Han envenenado los mares y ríos, han contaminado el aire, han debilitado y perforado la capa de ozono, han saturado

la atmósfera de gases que alteran las condiciones climáticas con efectos catastróficos que ya empezamos a padecer. Los bosques desaparecen, los desiertos se extienden, miles de millones de toneladas de tierra fértil van a parar cada año al mar. Numerosas especies se extinguen. La presión poblacional y la pobreza conducen a esfuerzos desesperados para sobrevivir aun a costa de la naturaleza.

Hágase más racional la vida humana. Aplíquese un orden económico internacional justo. Utilícese toda la ciencia necesaria para un desarrollo sostenido sin contaminación. Páguese la deuda ecológica y no la deuda externa. Desaparezca el hambre y no el hombre. Cesen los egoísmos, cesen los hegemonismos, cesen la insensibilidad, la irresponsabilidad y el engaño. Mañana será demasiado tarde para hacer lo que debimos haber hecho hace mucho tiempo. (Castro, 1993, p. 63)

Castro no se conforma con alertar a la humanidad de las causas que la han conducido al estado descrito, sino que le compete realizar para evitar su irreversibilidad cuando plantea: *“La humanidad puede aún detener e invertir el destructivo proceso de agresión contra el medio, pero ello requerirá de una generalizada conciencia ambiental mundial, en todos los países y a todos los niveles, que genere la necesaria voluntad política y la indispensable colaboración internacional para enfrentarlos de manera efectiva”*. (Santos, 1999, p. 45)

Al adentrarse el mundo en el Tercer Milenio y esperando que la razón humana prevalezca, con visión optimista sostiene: *“Es insostenible este mundo porque conduce a la humanidad a la dilapidación de los recursos y a la destrucción de la naturaleza. Y parto de la idea de que el mundo y la naturaleza pueden salvarse. Es una apuesta por la inteligencia frente a la brutalidad y el salvajismo; una apuesta por la educación frente a los instintos; una apuesta a favor de la inteligencia humana”*. (Castro, 1996, p. 3)

En ocasión del 45 aniversario del triunfo de la Revolución Cubana sostuvo: *“Soñar con cosas imposibles se llama utopía; luchar por objetivos no solo alcanzables, sino imprescindibles para la supervivencia de la especie, se llama realismo”*. (Castro, 2002, p. 2)

En su Reflexión: *“La injustificable destrucción del medio ambiente sustenta: “¿Puede la sociedad capitalista evitarla? Las noticias que llegan sobre el tema no son alentadoras. El medio ambiente hace ya rato que está comprometido. ¿Podrá nuestra especie superar esa barrera?”* (Castro, 2008, p. 2)

Ante la inacción generalizada a sus sentencias de 20 años atrás y advirtiendo la complejidad de no haberse hecho a tiempo lo que demandaba respuesta inmediata sostuvo en su reflexión: “Los caminos que conducen al desastre” en el 2012:

Nuestra especie se enfrenta a problemas nuevos. Cuando expresé en Río de Janeiro, que una especie estaba en peligro de extinción, tenía menos razones que hoy para advertir sobre un peligro que veía tal vez a la distancia de 100 años. Entonces unos pocos líderes de los países más poderosos manejaban el mundo. Aplaudieron por mera cortesía mis palabras y continuaron plácidamente cavando la sepultura de nuestra especie. Por esa vía nuestra especie será conducida inexorablemente hacia el desastre. Si no aprendemos a comprender, no aprenderemos jamás a sobrevivir. (Castro, 2012, p. 2)

En las últimas tres décadas, el tema del medio ambiente ha pasado al centro del debate teórico y del proceso de toma de conciencia y de decisiones en muchas partes del mundo, ocurriendo una internacionalización del análisis de los temas ambientales, aunque con tímidos avances, donde se perciben atisbos de correspondencia entre lo esbozado por el Comandante en Jefe en lo relativo a que 186 de los casi 200 países miembros de la Convención de Cambio climático de la ONU, se proponen reducir sus emisiones de efecto invernadero y no será un esfuerzo solo para los ricos, sino para todos.

Las alertas que a través de los años ha realizado, no lo han hecho perder la esperanza de que la humanidad tenga la voluntad para evitar su extinción y llevar a vías de hecho lo reiteradamente expresado sobre su confianza en que “un mundo mejor es posible” puesto que lo asegura alguien que ha vivido, soñado y más de una vez ha tenido el raro privilegio de ver convertidos en realidades sueños que ni siquiera había soñado.

CONCLUSIONES

Las concepciones de Fidel Castro Ruz sobre las causas condicionantes del cambio climático, sus consecuencias y desafíos para la humanidad implican comprender una demanda universal que lo trasciende en su estatura humana y política.

En su pensamiento se advierte la responsabilidad del sistema capitalista hegemónico mundial como causante esencial por sus irracionales patrones de producción, consumo y valores que predica, en beneficio del capital, poniendo por encima el lucro y la ganancia desmedida, en detrimento de una existencia verdaderamente sostenible.

El tema medioambiental resulta invariable en su pensamiento de modo integral, coherente, orgánico y propositivo en su dimensión histórica, captando los acontecimientos portadores de futuro y revelando las acciones anticipadas que de modo proactivo se deben realizar para evitar la catástrofe sobre el planeta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Capote García, E. (2016). Pensamiento prospectivo y acciones estratégicas en Cuba después de 1959. *Revista del Observatorio Cubano de Ciencia y Técnica*. Recuperado de www.occyt.cu.pdf
- Castro Ruz, F. (1964). Discurso pronunciado en las honras fúnebres de André Voisin. Periódico Revolución, 3-4
- Castro Ruz, F. (1981). Discurso pronunciado en el acto de clausura del V Congreso de la FEEM. Periódico Granma, 2-4
- Castro Ruz, F. (1984). Discurso pronunciado con motivo del XXV Aniversario del triunfo de la Revolución. Periódico Granma, 2-6
- Castro Ruz, F. (1993). Mensaje a los jefes de Estado en la conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo. *Revista Cuba Verde*, 3, 63-94.
- Castro Ruz, Fidel. (1996). Discurso pronunciado en el Acto Central por el XLIII Aniversario de los Asaltos a los Cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes. Periódico Granma, 2-6
- Castro Ruz, F. (2002). Discurso pronunciado en la Escuela Latinoamericana de Ciencias Médicas. Periódico Granma, 2-4.
- Castro Ruz, F. (2008). Reflexiones. La injustificable destrucción del medio ambiente. Periódico Granma, 2-3.
- Castro Ruz, Fidel. (2012). Reflexiones. Los caminos que conducen al desastre. Periódico Granma, 2-3.
- Godet, M (2005) Prospectiva y desarrollo. Recuperado de <http://biblioguias.cepal.org/ProspectivayDesarrollo/Prospectiva>
- Martí Pérez, J. (1880). Obras Completas. Lectura en Steck Hall. TIV La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí Pérez, J. (1884). Obras Completas. El tercer año del Partido Revolucionario Cubano. TII. La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí Pérez, J. (1882). Obras Completas. Emerson. T XIII. La Habana: Ciencias Sociales.
- Santos Abreu, I. (1999). La agenda XXI como alternativa para la educación ambiental en el ámbito escolar. Curso 45. Pedagogía '99. La Habana.

06

LA PRÁCTICA PRE PROFESIONAL: ESCENARIO PROPICIO PARA PROMOVER LOS INTERESES PROFESIONALES EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL, EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR

PRE-PROFESSIONAL PRACTICE: A PROPITIOUS SCENARIO TO PROMOTE PROFESSIONAL INTERESTS IN THE CAREER OF INITIAL EDUCATION, AT THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR

Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares¹

E-mail: Lisyrojas59@gmail.com

Dra. C. María Antonia Estévez Pichs¹

E-mail: marionestev58@gmail.com

MSc. Yideira Domínguez Urdanivia²

E-mail: yduarnanivia@ucf.edu.cu

¹ Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., & Domínguez Urdanivia, Y. (2017). La práctica pre profesional: escenario propicio para promover los intereses profesionales en la Carrera de Educación Inicial, en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Conrado*, 13(59), 43-50. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El proceso de formación de los profesionales de las diferentes áreas del saber, en el contexto educativo actual, exige cada vez más la preparación de los estudiantes para la realización de la actividad práctica transformadora en las instituciones, lo cual constituye una condición importante en la Educación Superior. Desde esta perspectiva, para la formación de los estudiantes de la Carrera de Educación Inicial en la Universidad Metropolitana del Ecuador, se considera la práctica en la institución infantil, como centro de esta actividad, donde emerge de manera significativa el desarrollo de intereses hacia la profesión, al convertirse en el espacio donde se vinculan los conocimientos teóricos abordados en las diferentes asignaturas, con las exigencias de las instituciones donde ejercerá su labor profesional, así como la aceptación hacia el trabajo con los niños.

Palabras clave:

Práctica pre profesional, intereses profesionales, formación profesional, educación inicial.

ABSTRACT

The process of training professionals in the different areas of knowledge in the current educational context increasingly demands the preparation of students for the realization of transformative practical activity in institutions, which is an important condition in Education Higher. From this perspective, for the training of the students of the Career of Initial Education in the Metropolitan University of Ecuador, the practice in the children's institution is considered, as the center of this activity, where the development of interests towards the profession, Becoming the space where the theoretical knowledge addressed in the different subjects is linked, with the demands of the institutions where they will practice their professional work, as well as the acceptance towards work with children.

Keywords:

Pre-professional practice, professional interests, vocational training, initial education.

INTRODUCCION

La Universidad contemporánea, concibe la formación integral del profesional, desde un enfoque humanista, en función del desarrollo de competencias como expresión de su integralidad y al impacto que muestre en el ejercicio de su desempeño en el contexto social en que se desenvuelva, de manera que den respuesta al encargo social.

El proceso de formación de los profesionales de las diferentes áreas del saber, exige la preparación de los estudiantes para la realización de la actividad práctica transformadora en las instituciones, lo cual constituye una condición significativa de la Educación Superior.

Desde esta concepción, a través de la práctica el estudiante incursiona en las diferentes aristas de la profesión, conoce su esencia y puede transformarla desde un enfoque analítico y crítico, para así poder concebir nuevas proyecciones en correspondencia a las exigencias y demandas sociales. De esta consideración se puede aseverar que la práctica profesional constituye un vínculo entre la universidad y la sociedad, ya que resulta la expresión de la relación que existe entre el diseño curricular de la carrera y su entorno social, de su pertinencia que se concreta en su contribución al desarrollo económico y social en un contexto determinado.

DESARROLLO

Las **prácticas profesionales constituyen** el primer contacto que realizan los estudiantes con el mundo del mercado laboral, el encuentro que favorecerá el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los problemas reales de su profesión.

Es el espacio donde se vinculan los conocimientos teóricos con las exigencias de las instituciones donde ejercerá su labor profesional.

En el proceso de formación del profesional, el conocimiento de las áreas del saber correspondiente a su profesión, resultan importantes, pero que alcanza un significado cuando poseen una orientación social, lo que corrobora que la realización de la práctica pre profesional constituye un aspecto determinante de la existencia universitaria, por cuanto se percibe la pertinencia del sistema de conocimientos transmitidos en el proceso de formación como profesionales, de lo logrado en un campo del saber y su aplicación, desde un acercamiento a la realidad que puede transformar y que lo hace más competente para el ejercicio de su profesión.

Según refiere Rodríguez Moreno (1990), entre las técnicas practicadas en diferentes países y contextos, en el

trabajo de orientación vocacional, se encuentra, integrar en el currículo las **prácticas laborales**, que pueden ser simuladas o reales y que han de estar condicionadas a los siguientes principios previos:

- Que el alumno aprenda a trabajar trabajando.
- Que la teoría se vincule estrechamente con la práctica.
- Que la empresa, la escuela y la administración acuerden los criterios pedagógicos y contractuales.
- Que las prácticas laborales tengan un valor y una dimensión orientadora.

Así el desarrollo profesional, es un proceso que trasciende la Universidad y promueve la formación de intereses, actitudes y modos de actuación que activan y dirigen la conducta del estudiante hacia la actividad en las instituciones laborales, como escenario fundamental. Tiene un carácter continuo, bilateral, donde el sujeto participa de manera activa y se implica en el proceso desde una dimensión académica, práctica e investigativa (Rojas Valladares, 2003).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje en la práctica, basado en la experiencia, es un proceso y base fundamental para la autoformación profesional, aprender desde la práctica, es y será un proceso normal de profesionalización, lo cual implica el desarrollo de intereses profesionales.

El desarrollo de competencias profesionales, precisa de conocer la realidad, comprenderla e interpretarla con el fin de intervenir en ella y transformarla. Obviamente la formación centrada en la práctica, constituye un período de sensibilización y contacto con la realidad profesional, en el que el estudiante tendrá la oportunidad de conocer las características del medio en que se desarrolla la actividad y de conocer la esencia de la profesión.

Según De Miguel Díaz (2005), las prácticas pre profesionales, se corresponden con el conjunto de actuaciones de un estudiante en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión, y están diseñadas, no tanto como una práctica profesional en estricto sentido, sino como una oportunidad de aprendizaje.

De esta manera, se puede considerar que forma parte de un conjunto de actividades prácticas, que tiene como objetivo introducir al estudiante en el mundo profesional, al que, se incorporará una vez que haya finalizado sus estudios. Esta deberá procurar que redescubran los conocimientos y habilidades planteadas en su formación teórica y que al mismo tiempo aprendan a saber hacer, actuando y reflexionando sobre la práctica, lo cual le permite vivir de cerca los problemas de la profesión, participar en su

desarrollo, así como iniciar la socialización profesional en un contexto real, rico en elementos de reflexión y análisis.

La concreción de las prácticas pre profesionales, se constituyen en un aspecto significativo en la formación de los estudiantes de Educación Superior, a través de esta, inician su inserción en el mundo laboral por un periodo determinado, tendiéndose así un puente entre la teoría y la práctica, entre la etapa formativa y el ingreso al mercado de trabajo (De la Vega & Arakaki, 2011).

Desde esta concepción, la práctica abarca momentos importantes, que van dando el carácter de esta actividad de los estudiantes e influye de manera decisiva en el desarrollo de intereses profesionales hacia la profesión y permite el desarrollo de competencias para el ejercicio de la profesión.

Las prácticas en la formación docente propician la Integración de la teoría-práctica, lo que implica la aplicación de los conocimientos adquiridos y extraer de la experiencia las consideraciones teóricas, lo que proporciona una oportunidad para acceder al ejercicio de la profesión, donde los futuros profesionales, consolidan sus percepciones, motivaciones e interés por la profesión, y establecen los compromisos con la innovación y mejora de la realidad educativa (Sánchez Andrade, López Rodríguez del Rey & Baute Rosales, 2014).

Desde estas consideraciones, el propósito de las prácticas, es que el estudiante desarrolle habilidades propias de la actividad profesional que manifiestan su lógica de pensar y actuar. Este componente se organiza en los distintos tipos de prácticas profesionales, en dependencia de las características de la profesión, y se apoya fundamentalmente en el principio de la vinculación de la teoría con la práctica.

En el orden psicológico y pedagógico, se ha comprobado científicamente la relevancia que tiene la relación de la teoría con la práctica, como proceso de asimilación de conocimientos, en el desarrollo de habilidades y la formación de la personalidad del joven.

En estudios realizados, por Alzate Ortiz (2015), se percibe el carácter pedagógico, que tiene la vinculación de la práctica docente con las realidades educativas no solo desde el contexto áulico, sino también de las instituciones educativas, como escenarios posibilitadores de actuación humana y profesional. De igual manera se revela el valor epistémico que tiene ese quehacer docente en torno a la formación integral de los estudiantes y el desarrollo, el progreso y hasta la transformación de la comunidad educativa.

Es así que las competencias profesionales, son desarrolladas por el estudiante mediante su ejercitación en la práctica y orientadas a la solución de los problemas profesionales de la disciplina o profesión, presentes en el currículum, lo que posibilita una mayor calidad en su formación, por lo que se exige que el profesor no solo brinde a los estudiantes la oportunidad de hacer determinadas elaboraciones teóricas, sino también la de enfrentarse a la actividad práctica de la profesión; aplicar los conocimientos en función de su modo de actuación profesional.

Las prácticas constituyen un complemento al material básico de estudio para la preparación del estudiante con vistas a capacitarse en la práctica y representa una continuación al diseño de su proceso formativo, a partir aspectos que permitan arribar a conclusiones sobre las necesidades investigativas de los estudiantes en el proceso de Educación en el Trabajo (Oliver Ventura & Santana Amargó, 2015).

De hecho, ésta se constituye en un aspecto fundamental para el desarrollo de competencias en los estudiantes, en los procesos que devienen en formación como profesional. Es por ello que la práctica contribuye a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias, así como un vínculo afectivo con la profesión. Lo cual permite la reafirmación de los intereses profesionales, así como el desarrollo de los modos de actuación profesional.

En otro orden, se centra en la adquisición y aplicación de los conocimientos adquiridos desde el punto de vista teórico a partir de la concepción que se aborda en las diferentes asignaturas y especialmente las vinculadas estrechamente con la profesión, así como el desarrollo de las habilidades profesionales que van alcanzando mayores niveles de complejidad hasta la integración en un saber hacer a partir de la relación teoría-práctica.

Desde esta perspectiva, se puede considerar que el componente práctico, surge como modelación directa de la actividad profesional en sus expresiones concretas más particulares, sitúa al estudiante en condiciones reales (escenario natural o real), donde tiene la posibilidad de desarrollar actividades directamente vinculadas a las tareas profesionales.

En las condiciones de la práctica, no sólo interviene el profesor de la carrera, sino también los profesionales de las diferentes instituciones donde el estudiante desarrolle esta actividad, que se enriquece al compartir las experiencias vividas en la práctica con los alumnos y llevar al proceso docente ejemplos concretos de la realidad laboral.

La concepción de los espacios de tutorías en la práctica profesional, revelan que el sistema de acompañamiento diseñado por la universidad para los estudiantes en práctica profesional, permite apoyar las exigencias personales, sociales y profesionales que experimentan los practicantes (Sánchez, 2014).

En el contexto de la práctica profesional el papel del tutor, cobra una significativa relevancia como agente de cambio y mediador entre el estudiante y la profesión, el cual debe ofrecer al practicante los conocimientos para que este los interiorice y los aplique de manera activa, en la búsqueda de soluciones en un contexto determinado, le ayude a resolver los problemas profesionales y lo incentive en el amor por la profesión.

Esta actividad está vinculada con la experiencia o ejercicio profesional del tutor, la que es transmitida al estudiante a través de su modo de actuación, por lo que la relación entre estos debe ser democrática, participativa, motivadora, orientadora, donde el profesor tutor se convierte en un coordinador y facilitador del aprendizaje, que promueve la iniciativa de indagación y búsqueda de lo significativo en los contenidos, convirtiéndose en un sujeto de aprendizaje. En este sentido, la motivación lo mueve a aprender por convicción de aprender y descubrir un universo de significados que están relacionados con su vida cotidiana y profesional.

Es importante concebir esta actividad como un proceso de reflexión, donde los estudiantes se impliquen en las tareas sobre: qué ocurre, por qué ocurre y cómo ocurren los procesos que se generan en la institución

Asumir este proceso implica:

- Sensibilizarse y aceptar la práctica como acción en proceso de mejora continua, aprender haciendo y hacer.
 - Producir nuevos enfoques al analizar la práctica, que repercutan tanto en ésta como en su formalización, creándose nuevas teorías.
 - Contrastar la teoría generada con otra u otras con las que habitualmente enfocábamos el trabajo en la clase.
 - Profundizar en el contraste entre las teorías implícitas que se poseen y las aprendidas y emanadas en la práctica.
 - Que el desarrollo de intereses hacia la profesión se realice teniendo en cuenta el criterio desde la práctica porque:
1. La institución es el lugar donde se producen todas las necesidades prácticas.

2. Es el lugar de trabajo donde se encuentran sus obligaciones reales, cotidianas, las que tiene que resolver día a día.
3. Es el lugar donde desarrollará sus actividades concretas, es decir, allí no se dan las situaciones hipotéticas que han podido estudiarse o analizarse con anterioridad, sino que se trata de afrontar situaciones reales específicas, de la forma más eficaz posible y con las herramientas mejor diseñadas.

Consideraciones sobre la práctica pre profesional en la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Metropolitana

La formación del profesional se manifiesta en una concepción de aprendizaje desde la práctica, la cual constituye el núcleo central para el proceso de motivación hacia la profesión, teniendo en cuenta que es este justamente el lugar donde el estudiante actúa con la realidad de su futuro desempeño profesional, es donde se vincula con las esferas de actuación de manera directa y en esta interacción se desarrollan sentimientos positivos con relación a lo que implica dicha actividad.

El entorno institucional donde el estudiante ejerce su práctica profesional influye decisivamente en su desarrollo. Por esta razón la institución donde se desarrolla esta actividad debe constituir una fuente de satisfacción para el estudiante, dirigido a desarrollar habilidades, en su futuro campo de acción.

Según el Reglamento del Régimen Académico (República del Ecuador. Universidad Metropolitana, 2017), las prácticas pre profesionales, son actividades de aprendizaje que están orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para un adecuado desempeño en su futura profesión.

De igual manera se considera la asignación de tareas a partir de ser planificadas, monitoreadas y evaluadas, teniendo en cuenta la función del tutor académico de la carrera, que en coordinación con el responsable de la institución en donde se realizan las prácticas, en la que se conciben actividades, orientaciones académicas, investigativas y los correspondientes métodos de evaluación (Universidad Metropolitana del Ecuador, 2015).

Requisitos para el desarrollo de la práctica

Para la estructuración de la práctica se tienen en cuenta los requisitos siguientes:

1. Debe ser concebida como un proceso que implique a los distintos niveles de asimilación.

2. El sistema de actividades debe contribuir a la solución de problemas de desempeño profesional, a las características de la realidad educativa a la que se enfrenta el estudiante, a las esferas de actuación que engloba la educación inicial. Se deben tener en cuenta en el sistema de actividades los problemas de la enseñanza en el contexto regional y local, para relacionarlas con la problemática que enfrentarán en la institución y el encargo que tienen en su transformación.
3. Debe negociarse el programa con la institución infantil y con los estudiantes.
4. En el programa de práctica laboral deben precisarse las tareas que en el orden lógico realizará el estudiante como futuro profesional.
5. La evaluación debe ser concebida como un proceso en el que participen: la institución, los docentes de la carrera, los propios estudiantes.

Se desarrolla teniendo en cuenta los siguientes momentos estructurales

I. Organización

Selección de los centros donde se desarrollará la práctica.

Ubicación de los estudiantes.

Delimitar las tareas a realizar en los centros docentes.

II. Planificación

Preparación del programa de práctica desde el nivel de carrera.

Confección del programa de la práctica, con la participación de las diferentes asignaturas que conforman la malla, de manera integrada.

Negociación con los estudiantes y las instituciones docentes.

III. Ejecución

Ejecución de la práctica

IV. Evaluación

Evaluación de los estudiantes atendiendo al desarrollo de las habilidades.

Validación del programa de la práctica.

Se tiene en cuenta los *niveles de asimilación*

El proceso de formación desde la práctica pre profesional se organiza, atendiendo a los niveles de asimilación del aprendizaje.

- Nivel Conocer. Apunta a la realización de actividades de reproducción del objeto del conocimiento en su práctica. A partir de la observación y diagnóstico, en función de facilitar a los estudiantes actividades que le permitan la familiarización, con el funcionamiento general del centro, interactuar con los diferentes actores escolares y sus respectivos roles, además se pondrá en contacto con la realidad educativa en la que actúa o le corresponde actuar.

- Nivel de aplicación. Saber. Se centra en la aplicación de los conocimientos y las habilidades en las diferentes actividades de la actividad práctica, se caracteriza por la solución de problemas sobre la base de la utilización de un modelo de acción asimilado.

- Saber hacer. Creativo

En función de desarrollar las competencias en los estudiantes resolver problemas de la profesión, se distingue porque debe crear situaciones, elaborar ejercicios para la transformación, identificar contradicciones y llegar a la solución de problemáticas en la institución, la familia y la comunidad.

- Saber ser.

Se pretende que debe ser capaz de mostrar responsabilidad y compromiso ciudadano desde su función social, debe poseer capacidad de investigación, para el trabajo en equipo y compromiso con su medio socio-cultural. Además de las cualidades que encierra la atención a la primera infancia como la responsabilidad, la ética, la disciplina, la dedicación, la comunicación asertiva.

Experiencias en el desarrollo de la práctica de las estudiantes de la carrera.

Después de realizada la práctica pre profesional, en el presente período, se aplica una encuesta a los estudiantes, relacionado con la significación de ésta actividad para su formación profesional, así como evaluar los niveles de satisfacción y el desarrollo de los intereses hacia la profesión.

En lo relacionado con los niveles de satisfacción hacia el contenido de la profesión, después de realizada la práctica pre profesional en las instituciones infantiles, se puede considerar que se reafirman los intereses profesionales en las estudiante, lo cual se revela en las diferentes formas que se expresan. Tal es el caso de la respuesta que emiten en relación a cómo se sienten en la carrera después de realizar las prácticas, donde el 92% de las estudiantes refieren que le gusta la carrera y se sienten bien.

De igual manera en todos los casos consideran que el desarrollo de las prácticas resulta provechosa y necesaria.

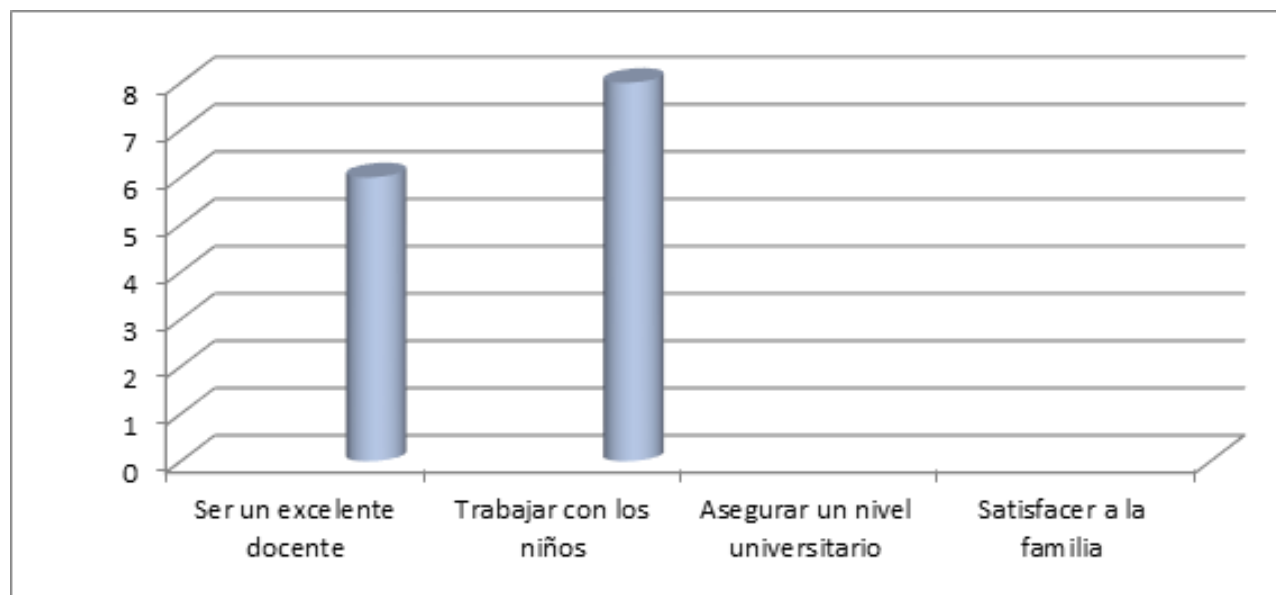
Lo anterior se puede percibir en la siguiente gráfica.



Gráfica 1. Criterios de los estudiantes

Otro elemento que resulta significativo, en el desarrollo de las actividades prácticas, está relacionado con la importancia que otorgan las estudiantes a la realización de las actividades con los niños, expresados como una de sus motivaciones fundamentales, así como ser una excelente docente; tal como se puede apreciar en la gráfica siguiente:

El grupo discusión se aplica con el objetivo de valorar las percepciones de los estudiantes con relación a cómo se concibe la actividad práctica y en especial la actividad del docente de educación inicial. Este se desarrolla para propiciar el intercambio con los estudiantes.



Gráfica 2. Significación de la carrera

Entre los aspectos señalados se destacan:

- Las actividades educativas con los niños.
- La atención y preparación de las docentes, aunque no poseen todos los recursos pedagógicos para la atención a los niños con necesidades educativas especiales, así como para la orientación a la familia para la atención integral a los niños. Las actividades metodológicas que se realizan en los centros.
- Familiarización con la institución.
- Relación entre lo teórico y lo práctico.

Existen evidentemente elementos relacionados con puntos nodales, que indican conocimiento sobre la profesión seleccionada como: el contenido de la profesión, perfil ocupacional, cualidades del docente de educación inicial; pues al referirse a la carrera, consideran que esta es de gran utilidad, para ellas el educador desempeña un rol fundamental en la formación y desarrollo del niño, así como se enfatiza en la preparación de la familia.

Se aprecia que existe vínculo afectivo hacia la profesión seleccionada, a partir de expresiones que evidencian la aceptación hacia el trabajo con los niños, lo que se corrobora al referir que lo que más le agrada es la interacción con ellos.

Aspecto que resulta significativo, si se tiene en cuenta que en el ámbito de la formación de docentes de la Educación Inicial, la relación afectiva hacia los niños, se convierte en atributo de la profesión. Esta consideración se fundamenta en estudios que reflejan los antecedentes de la formación de docentes para esta educación.

En tal caso oportunamente Martínez Mendoza & León (1970), enfatiza que para trabajar con niños el docente debe ser capaz de establecer relaciones cariñosas con el niño, de modo que se convierta en objeto afectivo, en su fuente de seguridad y satisfacción, debe estimular la independencia, de conocer sus limitaciones y capacidades.

Como se puede apreciar en la concepción de este profesional se puntualiza lo referente al trabajo con los niños, en tal sentido se considera que es importante abordar el problema desde esta perspectiva, pues no basta con desarrollar la vocación hacia la actividad pedagógica en general, sino que es vital que este estudiante sea poseedor de intereses, actitudes y modalidades personales hacia la actividad con los niños.

El análisis de los aspectos abordados en estudios realizados (Rojas Valladares, 2003), permite realizar una caracterización de las consideraciones en torno a las

cualidades de los estudiantes en formación de la carrera de educación inicial, la cual se expresa en lo siguiente:

1. Tener en cuenta que un principio esencial de la educación inicial consiste en considerar al niño como centro del proceso educativo y potenciar su desarrollo máximo.
2. Que sienta amor por esta profesión y en especial por los niños.
3. Tener en cuenta las particularidades del niño menor de 5 años, el cual necesita que establezca una sólida relación cariñosa con él, de modo que se convierta en su fuente de afecto satisfacciones y seguridad.
4. Posibilidad de estimular la independencia, autonomía y curiosidad.

Los resultados revelan que la concepción del diseño de la carrera de educación inicial es pertinente, teniendo en cuenta el efecto positivo en la formación de los estudiantes, expresado en sus modos de actuación, que se corresponden con las premisas que sustenta este nivel de educación.

CONCLUSIONES

La formación de intereses profesionales, centrado en la práctica como actividad pedagógica, permite la interacción del estudiante con el objeto de la profesión y está mediatizada por las relaciones que establece con los docentes, como agente de cambio, el cual participa en la solución de tareas profesionales y le confiere al estudiante desde su ejemplo la esencia del modo de actuación profesional.

La significación que posee la práctica pre profesional, revela la contrastación con la teoría, como proceso que permite la asimilación de conocimientos, el desarrollo de competencias y la formación de cualidades inherentes a la profesión pedagógica, relacionada con la Educación Inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate Ortiz, F. A. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-17. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n2/a21v15n2.pdf>
- De la Vega, A., & Arakaki, M. (2011). Las prácticas preprofesionales en la formación en Ciencias de la Información: el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(1), 77-86. recuperado de <http://eprints.rclis.org/16833/1/v34n1a6.pdf>

De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Martínez Mendoza, F., & León, S. (1970). Instrumento para medir la vocación para el trabajo con niños. *Revista de Psicología y Educación*, 17-25.

Oliver Ventura, J. R., & Santana Amargó, B. A. (2015). Las prácticas profesionales y la formación laboral en la carrera sistema de información en salud. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20659>

República del Ecuador. Universidad Metropolitana. (2015). *Reglamento del Régimen Académico Institucional*. Guayaquil: UMET.

República del Ecuador. Universidad Metropolitana. (2017). Reglamento del Régimen Académico. Guayaquil: UMET.

Rodríguez Moreno, M. (1990). La integración de la educación vocacional en el curriculum escolar. *Educación por el Mundo*.

Rojas Valladares, A. L. (2003). *La Formación Vocacional hacia la Carrera de Licenciatura en Educación Preescolar. Una propuesta pedagógica*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Sánchez, G. I. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371012.pdf>

Sánchez Andrade, V., López Rodríguez del Rey, M., & Baute Rosales, M. (2014). La práctica preprofesional en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 7(1). Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu>

07

SISTEMA DE TAREAS DOCENTES PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS EN LA ASIGNATURA AUDITORÍA FINANCIERA

SYSTEM OF TEACHING TASKS FOR THE INTEGRATION OF THE Basic CONTENTS IN THE SUBJECT OF STUDY FINANCIAL AUDITING

MSc. María de los Ángeles García Castro¹

E-mail: csilva@ucf.edu.cu

MSc. Celia Alicia Silva López¹

Ing. Lilia María Seoane Rodríguez¹

E-mail: liliam.cfg@sepsa.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

García Castro, M. A., Silva López, C. A., & Seoane Rodríguez, L. M. (2017). Sistema de tareas docentes para la integración de los contenidos básicos en la asignatura Auditoría Financiera. *Revista Conrado*, 13(59), 51-57. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo proponer un sistema de tareas docentes que contribuya a la integración de contenidos básicos de la asignatura Auditoría Financiera en la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. En la investigación fueron aplicados métodos y técnicas que permitieron a partir de una búsqueda bibliográfica actualizada y la realización de un diagnóstico de necesidades, con la participación de profesores y estudiantes, conformar la propuesta. Los resultados fueron validados según criterios de especialistas, siendo coincidentes en cuanto a que la propuesta presentada, contribuye a mejorar los resultados del proceso docente al permitir la integración de los contenidos básicos de la asignatura, así como crear independencia cognoscitiva y responsabilidades en el estudiante ante su propio aprendizaje. Los elementos prácticos aportados en el trabajo, pueden ser adecuados para su aplicación en otras asignaturas de la carrera.

Palabras clave:

Sistema de tareas docentes, contenidos básicos.

ABSTRACT

The present work has as objective to propose a system of educational tasks that contributes to the integration of basic contents of the subject Financial Audit in the career Accounting and Finances. In the investigation methods were applied and technical that allowed starting from an up-to-date bibliographical search and the realization of a diagnosis of necessities, with the participation of professors and students, to conform the proposal. The results were validated according to specialists' approaches, being coincident as for that the presented proposal, it contributes to improve the results from the educational process when allowing the integration of the basic contents of the subject, as well as to create cognitive independence and responsibilities in the student before their own learning. The practical elements contributed in the work, they can be adapted for their application in other subjects of the career

Keywords:

System of educational tasks, basic contents.

INTRODUCCIÓN

La condición histórica concreta en que vive el mundo contemporáneo, marcado por complejos procesos de cambios, transformaciones o reajustes sociales, sobre todo en el plano económico y político, demandan reformas en las políticas educativas y reajustes de valores sociales importantes en los que se sustentan esas políticas.

Por lo tanto, la introducción de cambios en los sistemas educacionales es una demanda social actual, en correspondencia con el desarrollo alcanzado y teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas de cada contexto social.

Considerando este modelo, la sociedad cubana requiere perfeccionar el proceso formativo de los profesionales de la economía lo que ha conllevado a transformaciones en la formación de los contadores en la Enseñanza Superior, en lo cual le ha correspondido un papel importante, a las ciencias pedagógicas en la búsqueda de conceptualizaciones teóricas y alternativas didácticas metodológicas que den respuesta a estas exigencias.

A partir de esa realidad, la educación debe responder a estas demandas estableciendo una relación dialéctica entre ciencia y práctica, que se reflejará entre otras cuestiones, en el contenido y forma que asuma la formación de un profesional que, desde su perspectiva y su propio perfil profesional, posea una proyección cultural capaz de generar con sus capacidades, competencias, habilidades y valores, actividades de éxito para su país e insertarse eficientemente en el entorno internacional, por lo que se hace necesario buscar nuevas vías y métodos que permitan materializar la responsabilidad, tanto de los directivos como de los profesores, al desarrollar las capacidades necesarias para formar el profesional crítico y creativo que requiere el ejercicio de la profesión en el mundo cambiante de hoy.

El análisis del plan de estudio de la Carrera de Contabilidad, los programas de las asignaturas correspondientes a la disciplina auditoría, los textos básicos y de consulta para el estudiante, permitió precisar que aún son insuficientes los contenidos en las diferentes disciplinas para suplir las brechas en el dominio de los conocimientos, habilidades y valores que exige la formación del egresado para un desempeño profesional competente, acorde con las necesidades actuales de nuestra economía y nuestra sociedad.

Es por ello que dentro de los aspectos novedosos incluidos en el Plan de Estudios D, en la carrera de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas se encuentra la integración de conocimientos para el diseño de Sistemas de Control

Interno y la inclusión de un fondo de tiempo de treinta dos horas a la asignatura Auditoría Financiera, asociadas ambas a la disciplina de Auditoría, como instrumento de evaluación de la gestión, considerando el nuevo enfoque estratégico e integrador abordando en la experiencia cubana e internacional.

El progreso de la Auditoría como ciencia no ha sido uniforme ni en tiempo, ni en lugar, manteniendo una tendencia hacia la integración y diferenciación en su desarrollo. La Auditoría ha cambiado con el tiempo y hay indicaciones de que debe prepararse para cambiar con los tiempos actuales y en los futuros. En tal cambio, sin embargo, es importante que se reconozcan las limitaciones y potencialidades de la profesión y el campo de conocimientos que le es relativo.

Esto se enriquece y desglosa en el contenido y el método de aprendizaje. El egresado resuelve problemas profesionales de su propia sociedad, porque aprendió resolviendo este tipo de problemas. De esta forma, el principio estudio-trabajo, propio de nuestro sistema de Educación Superior es una manifestación de la relación universidad- sociedad.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el éxito de la puesta en práctica de cualquier sistema de tareas depende de manera esencial, de su diseño y su influencia en el proceso docente- educativo del alumno y que una de las competencias esenciales que debe poseer dicho egresado, como requerimiento indispensable para su desempeño laboral, es la competencia profesional.

DESARROLLO

Al fundamentar las tareas docentes como célula del proceso docente educativo, considerando su enfoque sistémico, sus funciones y estructuras; así como la conceptualización y el significado del trabajo independiente en el modelo pedagógico, se hace necesario tener en cuenta la estructura de los componentes de este proceso los que se apoyan en los tipos de contenidos, que constituyen la base del sistema (conocimiento, valoraciones y experiencia creadora). Estos componentes son: objetivos, contenido, métodos, procedimientos, medios, formas organizativas y evaluación.

En el sistema de tareas docentes se aprecian formas de organización dinámica y flexible y se seleccionan de acuerdo con las características de cada tarea docente a través de la propuesta de “casos” extraídos de la vida real o preparada de forma similar.

Iglesias León (1998), conceptualiza las tareas docentes en el proceso docente atendiendo al nivel de asimilación

de los contenidos según los objetivos. Para la investigadora, el estudiante, bajo la dirección del profesor, ejecuta los procedimientos teóricos necesarios como parte del método que lo acerca al objetivo, considera además que Las tareas docentes y sus diferentes tipos, de acuerdo con los objetivos, constituyen una vía didáctica esencial para desarrollar la independencia cognoscitiva de los estudiantes en la Educación Superior.

Este diseño de tareas, que genéricamente ha sido denominado como tarea docente, y según Álvarez de Zayas (1999), es la célula de la actividad conjunta profesor estudiante, es la acción del profesor y de los estudiantes dentro del proceso, que se realiza en ciertas circunstancias pedagógicas con el fin de alcanzar un objetivo de carácter elemental, al resolver el problema planteado al estudiante por el profesor.

El proceso de propuesta de un sistema de tareas tiene tres fases o etapas: obtención de la información o diagnóstico, diseño-programación-validación y evaluación de los resultados finales, por ello resulta necesario que al ser formuladas, el profesor tenga bien identificadas, las exigencias que permitan que el alumno pueda apoderarse de nuevos conocimientos, que los medios de enseñanza estén condicionados por los objetivos, los contenidos y sus peculiaridades, los métodos empleados y las formas organizativas de la actividad docente y ellos, condicionan a su vez los instrumentos de medición del aprendizaje que se empleen.

Las autoras del presente trabajo se afilia a la definición dada por Álvarez de Zayas (1999), donde señala que *“un sistema de tareas docentes es, como un conjunto de elementos relacionados entre sí que constituyen una determinación íntegra, tienen un ordenamiento lógico y jerárquico, se distinguen entre sí y a su vez se relacionan, se dirige a la obtención de determinados resultados en la práctica educativa o mejorar las ya existentes”*; considerando las investigadoras que la propuesta de sistema de tareas docentes en la asignatura Auditoría Financiera conceptualizada en el presente estudio, integra los contenidos básicos de la referida asignatura, con carácter sistémico, originalidad e integración entre el sistema de tareas seleccionadas y las acciones.

Discusión y resultados

A partir de las consideraciones anteriores se hizo necesario desglosar los contenidos en diferentes tareas, considerando el espacio y el tiempo que propicia el programa para realizar los encuentros, para ello se consideró pertinente integrar el sistema de contenidos en la asignatura para lograr de esta manera que dicho diseño parta de

tres momentos didácticos fundamentales: *orientación, ejecución, control y evaluación.*

Orientación:

Es un momento muy importante, el profesor da las explicaciones necesarias para el logro de los objetivos, es decir, explica los objetivos del tema, dice cómo utilizar las guías de estudio, propone la bibliografía básica, complementaria y auxiliar, orienta cómo realizar la acción. En este momento es básica la preparación del docente, porque además, debe crear la motivación necesaria para el alumno, donde se van a integrar componentes cognoscitivos y afectivos. Una buena orientación propicia en el estudiante el descubrimiento de sus carencias y la necesidad de satisfacerlas para alcanzar los objetivos propuestos.

Ejecución:

Este momento se caracteriza por exigir al estudiante que aplique los conocimientos ante nuevas situaciones problemáticas, con un nivel de asimilación productivo y un mayor grado de complejidad en las mismas. El estudiante ya tiene que accionar y operar llegando a definir, ejemplificar, explicar, valorar, clasificar, argumentar, relacionar e interpretar, estando estas a un nivel de saber hacer, propios de los problemas propuestos en los cinco temas de la asignatura, que indudablemente tienen un grado de complejidad superior a los ya analizados.

Control-evaluación:

Este momento se basa en un alto componente de auto evaluación, de intercambio entre estudiante-estudiante, estudiante-profesor, grupos de trabajo-grupos de trabajo y grupo-profesor, de mostrar los resultados parciales en el seno del colectivo, que culmina con una exposición ante el grupo y el profesor de los resultados obtenidos, relacionados con el dominio de los conocimientos recibidos. El control y la evaluación realzan el carácter educativo y de autorregulación del proceso, ya que en la medida que el estudiante se retroalimenta, permite ir perfeccionando su proceso de asimilación.

Presentación del sistema de tareas docentes en la asignatura Auditoría

Financiera.

Es preciso señalar que en su diseño se tuvieron en consideración las Normas Cubanas de Auditoría, emitidas por la Contraloría General de la República de Cuba, por lo que se consideraron tareas para las etapas de planeación, ejecución e informe de la auditoría y la agrupación de las

cuentas que se presentan en los Estados Financieros por ciclos y de acuerdo con su naturaleza.

Tarea para realizar la planeación de la auditoría

Objetivos: El estudiante debe realizar la planeación identificando y aplicando los principales conceptos y definiciones relacionados con la Auditoría Financiera estudiados en la clase.

Acciones:

- Planear la auditoría de tal manera que asegure que habrá de realizarse con la debida calidad, con economía y eficiencia
- Definir objetivos, alcance y metodología de la auditoría, de tal modo que asegure que los resultados habrán de corresponderse con los objetivos
- Realizar estudio preliminar de los procesos operacionales de la entidad antes de preparar el plan de trabajo. Este constituye un método eficaz para determinar las áreas críticas y obtener información rápidamente sobre la organización, actividades y funciones de la entidad
- Determinar la importancia de las materias que habrán de examinarse

Operaciones:

- Tener en cuenta en el programa de la auditoría:
- Objetivos de la auditoría, metodología a emplear
- Fechas de inicio y terminación de los ciclos de auditoría. Experiencia de los auditores actuantes. Precisar qué procedimientos emplear para analizar cada cuenta
- Tener en cuenta al realizar la planeación los factores de riesgos, importancia de los Estados Financieros, la repercusión de un error, los procedimientos sustantivos para alcanzar los objetivos, entre otros
- Analizar y sintetizar el diagnóstico integral de la entidad
- Búsqueda de evidencia suficiente, competente y relevante sobre la cual se basará el dictamen sobre los Estados Financieros
- Tener en cuenta los elementos hallados durante la etapa exploratoria
- Mantener un archivo con datos que ayuden a planear adecuadamente las acciones de control

- Mantener un clima favorable durante todo el proceso de la auditoría

Evaluación:

- Constatar de forma verbal o escrita que el estudiante domina los principales conceptos y definiciones para realizar la planeación de la auditoría de forma que pueda lograr los objetivos.

Tarea para realizar la auditoría de activos

Objetivos: El estudiante debe ser capaz de identificar, interpretar y aplicar los principales conceptos y definiciones sobre la auditoría de activos. ¿A partir de diferentes situaciones qué procedimientos son aplicables?

Acciones:

- Definir los objetivos y procedimientos a emplear en la auditoría de activos, los mismos deben estar en correspondencia con los definidos en la planeación de la auditoría
- Constatar la existencia y exactitud de los activos circulantes y no circulantes, tangibles e intangibles, así como la autorización y propiedad de los mismos
- Verificar las restricciones del activo si procede
- Determinar el potencial de servicios de un activo
- Indagar sobre la correcta presentación de las cuentas de activos en los Estados Financieros

Operaciones:

- Examinar directamente todas las cuentas que integran el activo de la entidad por parte del auditor (conteo físico o muestra según se halla definido en la planeación)
- Confirmar (investigación por escrito) un activo con un tercero según se halla planeado o surja en el desarrollo de la auditoría la necesidad de constatación del mismo
- Investigar oralmente e inspeccionar documentos
- Considerar si existe limitación sobre la propiedad de los activos
- Considerar la política general autorizada sobre los activos
- Tener en cuenta las actas de las juntas del Consejo de Administración o de otros grupos para comprobar las autorizaciones de los activos

- Tener en cuenta las facturas de venta del suministrador que sustente la posesión del activo, así como el contrato de compra-venta
- Considerar que una mala clasificación de un activo o una descripción impropia puede ser tan seria como la presentación de cantidades erróneas en los Estados Financieros

Evaluación:

- Constatar de forma verbal o escrita que el estudiante domina los principales conceptos y definiciones para realizar la auditoría de activos.

Tarea para realizar auditoría de obligaciones

Objetivos: El estudiante debe ser capaz de identificar y aplicar los principales conceptos y definiciones relacionados con la auditoría a las cuentas de obligaciones.

Acciones:

- Definir la efectividad del control interno sobre las obligaciones de la empresa
- Realizar comprobación para constatar que las obligaciones registradas y reflejadas en los estados financieros de la empresa se han realizado de manera razonable, con el registro oportuno, la presentación adecuada y la propiedad de las mismas.
- Verificar la existencia y exactitud de las obligaciones de la empresa
- Definir la legalidad de los documentos que sustentan las operaciones registradas como obligaciones.

Operaciones:

- Comprobar si es adecuado el control interno sobre las obligaciones
- Examinar directamente todas las cuentas de obligaciones en búsqueda de evidencia suficiente que respalden el saldo de las cuentas reflejadas en los Estados Financieros
- Examinar directamente todas las cuentas de obligaciones para determinar que las mismas hayan sido pagadas en el tiempo previsto y por las cantidades reflejadas en los documentos que la soportan
- Examinar la legalidad de los documentos que sustentan las operaciones registradas

Evaluación:

- Constatar de forma verbal o escrita que el estudiante domina los principales conceptos y definiciones para realizar la auditoría de activos
- Constatar de forma verbal o escrita que el estudiante domina los principales conceptos y definiciones para realizar la auditoría de obligaciones

Tarea para realizar el cierre de la auditoría

Objetivos: El estudiante debe ser capaz identificar y aplicar los principales conceptos y definiciones al realizar el cierre de auditoría

Acciones:

- Precisar que se ha reunido evidencia suficiente y competente para respaldar la opinión del auditor; el auditor necesita estar seguro respecto a muchos asuntos que quizá no se reflejen en los registros contables del período
- Precisar si es correcto el resultado final de la empresa reflejado en el Balance de Comprobación y Estados Financieros
- Realizar informe final con las opiniones relevantes para cada ciclo de auditoría
- Determinar la fecha exacta para la discusión del informe final de la auditoría

Operaciones:

- Considerar la evidencia suficiente y competente para emitir el informe final.
- Expresar la exactitud o inexactitud de los Estados Financieros de la empresa.
- Recalcular los Estados Financieros a partir de la irregularidad hallada en caso que proceda.
- Discusión del informe final de la auditoría con los miembros directivos de la empresa.

Evaluación:

- Constatar de forma verbal o escrita que el estudiante domina los principales conceptos y definiciones para realizar el cierre de la auditoría.

Consideraciones metodológicas para la utilización del sistema de tareas docentes.

1. En la utilización del sistema de tareas docentes para la integración de los contenidos básicos en la asignatura Auditoría Financiera deben ser consideradas las especificidades o particularidades de la disciplina de la profesión.

2. Aunque la integración de los contenidos de la asignatura Auditoría Financiera exige la ejecución consecutiva por el estudiante de todas las tareas docentes que componen el sistema, en determinadas circunstancias, siempre que el estudiante o el profesor lo consideren conveniente, o en dependencia de la fase o momento de la práctica pedagógica en que se encuentra el estudiante, puede trabajar particularmente con alguna o varias tareas aisladamente y no con el sistema en su totalidad.
3. El estudiante debe reconocer la necesidad de aplicar el sistema de tareas docentes con una rapidez diferente a partir de cada situación presentada, sus potencialidades individuales y los niveles de conocimientos, adaptados a las características específicas de cada contenido seleccionado para cada tarea docente.
4. En la aplicación de las tareas docentes deben ser priorizados aquellos contenidos básicos que se trabajan en el sistema de conocimientos de manera deficitaria para lograr el carácter sistémico e integrador de la asignatura Auditoría Financiera y con ello fortalecer el proceso de formación de este profesional.
5. Estimular la creatividad de los alumnos para desarrollar opciones de solución, fundamentalmente para aplicar en aquellas situaciones infrecuentes, mal definidas o singulares.
6. Utilizar frecuentemente “contrastar situaciones” como recurso didáctico para mostrar al estudiante las diferencias entre los casos de estudio que se presentan en el momento del desarrollo de las diferentes etapas de la auditoría.
7. El profesor debe manifestar, de forma permanente, el significado que tiene dentro de la integración de los contenidos, el tratamiento a las necesidades de aprendizaje, por lo que se hace necesario al tratar con cada tarea docente su articulación con los contenidos de la asignatura y con otras disciplinas, Contabilidad, Costo y Finanzas.
8. Aprovechar las oportunidades que ofrece el empleo del sistema de tareas para estimular en el estudiante el enfoque integral en la práctica pre-profesional en el desarrollo de auditorías, que caracteriza a los futuros egresados de la Carrera Contabilidad y Finanzas.
9. Hacer consciente en los estudiantes la importancia de un pensamiento flexible y autocrítico para la solución de las tareas profesionales que se derivan del futuro auditor.
10. Considerar la necesidad de que el estudiante se apropie de determinados rasgos de la personalidad que constituyen valores propios del modelo del auditor en los momentos actuales: responsabilidad, honestidad,

ecuanimidad, modestia, constancia, sistematicidad y compromiso con la sociedad.

11. Apoyar el aprendizaje de los contenidos básicos de que se apropiará el estudiante mediante el sistema de tareas docentes, para desempeñarse de manera adecuada y mantener un modo de actuación acorde con los principios éticos - morales que exige este profesional.

Los especialistas consultados durante la validación del sistema de tareas docentes lo consideran de: “*muy adecuado*”; que posee una estructura lógica, originalidad, carácter sistémico e integrador, y que no es inmutable, puede ser cambiado con el tiempo en correspondencia con las características psicopedagógicas de los estudiantes. Plantean además que responde a las carencias que persisten en la asignatura Auditoría Financiera, relacionada con la integración de los contenidos básicos, para desempeñarse después de egresados.

Valoraron los especialistas que las tareas docentes seleccionadas, son de gran actualidad, poseen adecuada coherencia, pertinencia docente, científica y flexible a partir de las posibilidades que ofrecen, su adaptación a diferentes condiciones y contextos de las actividades docentes derivadas de la práctica pre profesional del futuro egresado que ejercerá la profesión de auditor.

CONCLUSIONES

El diagnóstico del estado actual sobre la integración de los contenidos básicos en la asignatura auditoría financiera en los estudiantes de la Carrera Contabilidad y Finanzas demostró las carencias que existen en algunos conocimientos que inciden en la formación de los estudiantes.

El Sistema de tareas ha sido diseñado teniendo en cuenta la necesidad de sistematizar conocimientos de los estudiantes, para el tratamiento de los contenidos básicos por temas, la integración de los mismos y su contribución en la enseñanza de la asignatura Auditoría Financiera en la Carrera Contabilidad y Finanzas.

Las tareas docentes seleccionadas, son de gran actualidad, poseen adecuada coherencia, pertinencia docente, científica y flexible a partir de las posibilidades que ofrecen su adaptación a diferentes condiciones y contextos de las actividades docentes y derivadas de la práctica pre-profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. M. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior. La Habana: MES.

- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). La escuela en la vida. (Tercera. Vols. 1-1). La Habana: Pueblo y Educación.
- Azcuy Lorenz, L. (2012). Sistema de Tareas Docentes: Consideraciones teóricas. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos13/tardocen/tardocen.shtml>
- Blanco Encinosa, L. (2008). Sistema de información para el economista y el contador. La Habana: Félix Varela.
- Concepción García, R. M. (1989). El sistema de tareas como medio para la formación y desarrollo de conceptos relacionados con las disoluciones en la enseñanza general media. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Iglesias de León, M. (1998). La autopreparación de los estudiantes en los primeros años de la Educación Superior. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Iglesias León, M., Cañedo Iglesias, C., Corona, L., & Cortés Cortés, M. (2012). Sistema de Tareas Docentes: Su contribución al modelo de formación de los profesionales cubanos. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2(13). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/13/limc.htm>
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2005). Reglamento sobre los aspectos organizativos y el régimen de trabajo docente y metodológico para las carreras que se estudian en las Sedes Universitarias. La Habana: MES.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2006). Plan de Estudios "D" de la Carrera de Contabilidad y Finanzas. La Habana: MES.
- Rojas Aguilar, D. (2010). Sistema de tareas docentes para favorecer la educación en valores a través del estudio de la obra martiana desde la asignatura español literatura. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2(20). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/20/dra.htm>
- Zilberstein Toruncha, J. (2000) ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Buenos Aires: Escuela Normal Superior.



DYNAMICS OF LEGAL REGULATION OF EDUCATIONAL RIGHTS

DINÁMICA DE LA REGULACIÓN JURÍDICA DE LOS DERECHOS EDUCATIVOS

Ph. D. Dmitry V. Griбанov¹

E-mail: dvgribanov@yandex.ru

Ph. D. Kseniya Kovalenko²

E-mail: kovalenko1288@mail.ru

¹ Ural State Law University. Yekaterinburg. Russian Federation.

² Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Griбанov, D. V., & Kovalenko, K. (2017). Dynamics of legal regulation of educational rights. *Revista Conrado*, 13(59), 58-61. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

The article analyzes the regulatory legal regulation of educational legal relations of Russia from the late XX to the beginning of the 21st century. The authors analyzed the history of the national legislation on education and the dynamics of its development. Three stages of development of the educational legislation are defined and the features of each stage are grounded. Educational legal relations are a special kind of social relations that arise on the basis of the norms of the educational law of the students (or their legal representatives), educational institution and teachers in connection with the organization, management and implementation of educational activities (educational process). Other educational legal relations - conditioned by the educational law and serving educational legal relations, developing on the basis of norms of administrative, civil, labor, financial and other branches of law. Other educational relations provide the process and result of educational activities, the functioning of the entire education system, according to its goals and objectives.

Keywords:

Educational legal relations, vocational education, higher education, law, legal regulation.

RESUMEN

El artículo analiza la regulación legal de regulación de las relaciones jurídicas educativas de la Rusia de finales del XX a principios del siglo 21. Los autores analizaron la historia de la legislación nacional sobre la educación y la dinámica de su desarrollo. Tres etapas de desarrollo de la legislación educativa se definen y se ponen a tierra las características de cada etapa. Las relaciones jurídicas educativas son un tipo especial de relaciones sociales que surgen sobre la base de las normas de la ley educativa de los estudiantes (o de sus representantes legales), de la institución educativa y de los docentes en relación con la organización, gestión y ejecución de actividades educativas (Proceso). Otras relaciones jurídicas educativas - condicionadas por la ley educativa y que sirven a las relaciones jurídicas educativas, desarrollándose sobre la base de normas de derecho administrativo, civil, laboral, financiero y otras ramas del derecho. Otras relaciones educativas proporcionan el proceso y resultado de las actividades educativas, el funcionamiento de todo el sistema educativo, de acuerdo con sus objetivos y metas.

Palabras clave:

Las relaciones jurídicas de educación, formación profesional, educación superior, el derecho, la regulación legal.

INTRODUCTION

The legal relations that arise between subjects of the education system have a certain specificity. In the field of education, there are two main types of social relations: educational relations and other relations directly related to the implementation of educational activities (educational process).

Accordingly, all legal relations in the sphere of education can be differentiated into two groups: educational legal relations and legal relations that develop in connection with and in connection with the organization and implementation of educational activities (educational process).

Educational legal relations are a special kind of social relations that arise on the basis of the norms of educational law between students (or their legal representatives), educational institution and teachers in connection with the organization, management and implementation of educational activities (educational process).

Other educational legal relations-conditioned by the educational law and serving educational legal relations, developing on the basis of norms of administrative, civil, labor, financial and other branches of law. Other educational relations provide the process and result of educational activities, the functioning of the entire education system, according to its goals and objectives.

Analyzing the dynamics of the development of the educational sphere, we can distinguish three stages in the development of educational legislation.

The first stage of the development of the educational legislation (1993-2000) is connected with the adoption of the Constitution of the Russian Federation in 1993 and the Law of the Russian Federation ("The Russian Federation") "On Education" of July 10, 1992. A little later the main principles of state policy in the field of higher and post-graduate professional education. Were formulated in the Federal Law of the Russian Federation "On Higher and Post-Graduate Professional Education", adopted on July 19, 1996.

One of the drawbacks of public administration in the field of higher education was the lack of the functions of strategic planning and forecasting, which was unacceptable in a market economy. The imbalance in a number of the norms of the legislation on education was associated, in particular, with frequent changes in this legislation.

The structure of the two main laws was so imperfect that when making changes regarding higher and postgraduate education it was necessary to make identical changes to the Law on Education, which gave rise to duplication.

The projects that appeared in the late 1990s were characterized by low legal techniques and the lack of an independent subject of regulation, which did not allow them to undergo transformation into the form of law.

The second stage of the development of the educational legislation (2000-2009) is connected with the adoption of the fundamental state document establishing the priority of education in public policy, the strategy and the main directions of its development - the National Doctrine of Education in the Russian Federation, approved by the Decree of the Government of the Russian Federation of January 4, 2000 751. The organizational basis of the state policy in the field of education was fixed in the Federal Program for the Development of Education, adopted by the Federal Law on T on April 10, 2000 for No. 51-F3. In the concept paper "Main Directions of the Social and Economic Policy of the Government of the Russian Federation for the Long-Term Perspective", one of the main sections is devoted to the issues of education reform. As one of the priority directions of the development of education in Russia, it is pointed out the need to introduce information technologies, including distance learning. The specific procedure for the implementation of training using remote forms was established by subordinate regulatory legal acts.

The modernization of education revealed mistakes in the implementation of state policy in the 1990s. In the field of education. Since 2000, Russia has actively begun to adopt various long-term targeted programs, with the goal of modernizing the education sector. By the Order of the Government of the Russian Federation No. 1756-r of December 29, 2001, the Concept of Modernizing Russian Education for the Period Until 2010 was approved.

The second stage of modernization of education in Russia is connected not only with the adoption of targeted programs for the development of education, but also integration into the international educational process. The beginning of the second stage is due to the signing of the Bologna Declaration and Russia's entry into the Bologna Process in 2003. The main principles of which were the creation of a unified educational space, the unification of the legal status of educational organizations, the focus on the development of market relations and elements in the education system. All this also required the unification of the legal regimes of the Russian education system.

The Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 15, 2005 No. 40 approved the Action Plan for the implementation of the Bologna Declaration in the system of higher education

DEVELOPMENT

The Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 15, 2005, No. 40 approved the Plan of Measures for the Implementation of the Bologna Declaration in the System of Higher Professional Education of the Russian Federation for 2005-2010, and on April 25, 2005 the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 126 approved a list of institutions of higher education to implement the main objectives of the development of higher education in connection with the accession of Russia to the Bologna Declaration.

In January 2005, Federal Law No. 122-FZ of August 22, 2004 "On Amending the Legislative Acts of the Russian Federation and Recognizing the Invalidity of Certain Legislative Acts of the Russian Federation in Connection with the Adoption of Federal Laws" On Amendments and Additions In the Federal Law "On General Principles for the Organization of Legislative (Representative) and Executive Bodies of State Power of the Subjects of the Russian Federation" and "On General Principles for the Organization of Local Self-Government in the Russian Federation". This Federal Law introduced significant changes in the legislation on education.

1. From federal acts in the sphere of education, all norms that are not provided, in the opinion of legislators, with financial and other resources, are excluded.
2. A number of legal conflicts between sectoral laws on education and legislative acts of general legislation have been resolved in favor of the latter. For example, changes made to the Law on Education by Federal Law No. 122-FZ of August 22, 2004 paved the way for the use in the education system of new organizational and legal forms of state (municipal) non-profit organizations.
3. An attempt was made to clearly delineate the competence of the three levels of public authority in the sphere of education. Public higher professional and post-graduate professional education actually became the prerogative of the federal level of power.

Decree of the Government of the Russian Federation of December 23, 2005 No. 803 approved the Federal Target Program for the Development of Education for 2006-2010. By the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 3, 2006, No. 201, the Concept of the National Educational Policy of the Russian Federation was approved. According to these acts, the priority areas of the national educational policy were recognized: ensuring state guarantees for quality education; Creation of conditions for improving the quality of

education; Creation of conditions for improving the quality of vocational training of educators; Management of the development of the system of educational institutions that implement general education programs with an ethno-cultural regional (national-regional) component and with instruction in native (non-Russian) and Russian (non-native) languages.

Main part

Further in 2007, Federal Law No. 232-FZ "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation" was adopted, two levels were established: bachelor's and preparation of masters or specialists. And at the end of 2007, the Federal Law "On Amending Certain Legislative Acts of the Russian Federation Regarding Changes in the Concept and Structure of the State Educational Standard" came into force. In accordance with the legislation, the concept of "federal state standard" appeared.

Thus, the second period of the development of the educational legislation, from 2003 to 2007, highlighted by us, showed that reforming and modernizing vocational education is becoming an element of state policy.

The third stage of modernization of education in Russia (2010-2016) is devoted to the implementation of the liberal-market program for the development of education. The basis for the new realities created a new law in the field of education.

Since April 2010 public discussions were held on the draft of the new Federal Law "On Education in the Russian Federation". In general, there are three main areas of implementation of the law: first, the development of new regulatory acts that ensure the implementation of the federal law; Secondly, the modification of existing regulatory and legal acts in connection with the entry into force of this law; Third, the recognition of legally null and void certain regulatory and legal acts.

In November 2012, the Government of the Russian Federation approved the state program of the Russian Federation "Development of Education" for 2013-2020. "

The program, developed on the basis of the program-target method, is a set of various activities aimed at achieving specific goals and solving the challenges facing Russian education until 2020. The goal of the State Program is to ensure that the quality of Russian education meets the changing needs of the population and the long-term objectives of the development of Russian society and the economy.

CONCLUSIONS

In November 2012, the Government of the Russian Federation approved the state program of the Russian Federation "Development of Education" for 2013-2020. The program, developed on the basis of the program-target method, is a set of various activities aimed at achieving specific goals and solving the challenges facing Russian education until 2020. The goal of the State Program is to ensure that the quality of Russian education meets the changing needs of the population and the long-term objectives of the development of Russian society and the economy.

At the same time, Russia's modern educational legislation is far from perfect and has a number of shortcomings. It seems that among the most significant of the shortcomings are the following: 1) frequent volatility and the resulting instability of the main Federal Law "On Education in the Russian Federation" and other federal laws governing educational relations; 2) unjustifiably high dynamics of subordinate legal regulation of educational relations; 3) conflicts of normative legal acts of the federal, regional and local levels in the ratio between themselves and within the appropriate level of legal regulation; 4) the imbalance in the scope of the legal regulation of educational relations, that is, the legality of the legislation when regulating one type of educational relations with excessively detailed regulation of another type of relationship; 5) the widespread practice of duplicating the norms of federal educational legislation at the regional level with a few independent standards on issues within the purview of the subjects of the Russian Federation; 6) the uncertainty of the content, the vagueness and declarativeness of certain norms and legal concepts; 7) toughening the legal regulation of educational relations, strengthening its imperative and directive, imposing excessive prohibitions and restrictions on subjects of educational activity.

Thus, the development and improvement of legislation in the field of education in the post-Soviet period was the result of two main reasons: social needs of society and legal requirements. This, accordingly, required the solution of two interrelated tasks: the regulatory and legal support for the modernization of the Russian education system in accordance with the requirements of a market economy and the creation of a socially-oriented, democratic state.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Arstanov M. Z., Pidkasisty, P.I., & Khaydarov, Z.S. (1980). Problem-model training: questions of theory and technology. Alma-Ata.

Gribanov D.V., Kovalenko K.E. (2016). The realization of resoblessness. State and Law, 4.

Kovalenko K. E. (2014). The teaching of I.A. Il'in about advocacy. Barnaul.

Verbitsky, A. A. (1990). Active methods of teaching in higher education: Contextual approach. Moscow: Higher school.

09

LA HISTORIA DE LA MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

THE MATHEMATICS HISTORY IN THE MATHEMATICAL

Dr. C. Eloy Arteaga Valdés¹
E- mail: earteaga@ucf.edu.cu
¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Arteaga Valdés, E. (2017). La Historia de la Matemática en la Educación matemática. *Revista Conrado*, 13(59), 62-68. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En la actualidad, a pesar de que aún no existen muchas evidencias sobre la sistematización de las potencialidades de la historia en el enseñanza de esta ciencia en la escuela, si existe cierto consenso entre los educadores matemáticos de diversas latitudes del planeta en lo que respecta al rol de la Historia de las Matemáticas, no solo para lograr una mejor comprensión de los contenidos matemáticos por parte de los alumnos, sino también, para conformar una nueva visión de que es la matemática y cómo debe ser enseñada. Este trabajo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo hacer una sistematización de los criterios y opiniones de varios investigadores, así como de las experiencias prácticas del autor sobre las potencialidades que, desde el punto de vista didáctico, tiene la Historia de la Matemática en la Educación Matemática.

Palabras clave:

Historia, Matemática, enseñanza, educación, didáctica.

ABSTRACT

At present, despite the fact that, there is not yet much evidence on the use of the potential of history in the teaching of this science in school, there is a certain consensus, among mathematical educators from different latitudes on the planet, in terms of Role of the History of Mathematics, not only for motivational purposes, but also to achieve a better understanding of the mathematical contents by the students, as well as, to form a new vision of what mathematics is and how it should be taught . This work is the result of an investigation that, had as objective to make a systematization of the criteria and opinions of several researchers, as well as of the practical experiences of the author as professor of this subject in the Bachelor Degree in Mathematics Education, about the potentialities, which From the didactic point of view, has the history of mathematics in mathematics education.

Keywords:

History, Mathematics, teaching, education, didactics.

INTRODUCCIÓN

La inclusión o utilización de la Historia de la Matemática como parte de la enseñanza de esta ciencia en la escuela es un tema que ha acaparado la atención de los educadores matemáticos en los últimos tiempos, algo que se puede apreciar en el incremento de artículos e investigaciones sobre la problemática. La mayoría de los resultados de estas investigaciones y de los estudios sobre la implementación de la historia de las matemáticas en clase, consideran que esto debe estar en un nivel didáctico y no como contenido de la enseñanza, es decir, como un elemento motivador, que permita a los estudiantes conseguir una mejor comprensión y entendimiento de las matemáticas, aunque esto no implica en ningún momento hacer de las matemáticas algo más fácil (Sierra, 1997).

En todos los estudios realizados y que se han revisado ha quedado claro que las posibilidades en cuanto al uso de la historia son variadas y aportan no sólo al mejoramiento de la enseñanza de la Matemática, sino que permite estimular en los estudiantes la curiosidad, creatividad, interés, y el deseo por aprender. Además, potencia un cambio en la percepción del estudiante hacia la materia y del docente hacia su forma de enseñanza.

Las dos razones que más comúnmente se ofrecen para la inclusión de la dimensión histórica en la enseñanza de la Matemática son, en primer lugar, que la historia provee una oportunidad para desarrollar la visión de lo que es realmente la Matemática, y, en segundo lugar, que permite tener una mejor comprensión de conceptos y teorías. Esto permitiría que tanto estudiantes como docentes entiendan mejor los conceptos y teorías, al conocer la forma en que estos se desarrollaron en la historia, pero además esta comprensión cambia la forma en que estudiantes y profesores perciben la Matemática (Martínez & Chavarría, 2012).

La Historia de la Matemática, en primer lugar, puede cambiar la concepción del docente acerca de esta disciplina, y, en segundo lugar, influir en la forma de enseñar esta ciencia, lo que implica un cambio en la forma en que el estudiante perciba y entienda la Matemática.

Aunque a estas dos razones se debe añadir otra dos, que son, las amplias potencialidades de la Historia para despertar en los alumnos el gusto y el interés por el estudio de esta ciencia, y una excelente oportunidad para formar valores en los estudiantes y discernir entre valores y contravalores al profundizar en la vida y obra de matemáticos famosos.

Este trabajo tiene como propósito sistematizar los aportes de investigaciones realizadas sobre la temática, lo que

unido a la experiencia e incursiones realizadas al respecto por el autor pueden contribuir a fomentar en los educadores matemáticos de la región una nueva visión acerca de la enseñanza de esta ciencia en la escuela del siglo XXI, caracterizada, entre otras cosas, por la utilización creciente y consciente de su historia en su enseñanza.

Argumentos a favor de la necesidad de utilizar la Historia de la Matemática en la Educación Matemática

Para poder entender el alcance y el valor de la Historia de la Matemática en el proceso de enseñanza – aprendizaje de esta ciencia en la escuela, es importante aclarar que esta no es un simple conjunto de problemas históricos para utilizar en la introducción de una clase, o unas anécdotas o síntesis biográfica de algún matemático famoso para motivar al alumno, y no es tampoco un recurso ocasional, sino uno de los fundamentos epistemológicos de cualquier reforma escolar interesada en brindar a los alumnos una formación matemática de calidad (Maza, 1996, citado por Nápoles, 1996).

La perspectiva histórica permite mostrar, entre otras cosas, que la Matemática es un conjunto de conocimientos en evolución continua, es decir, no es un conjunto de conocimientos estático y acabado, sino que está en proceso de construcción, y que en dicha evolución desempeña a menudo un papel de primer orden, su interrelación con otros conocimientos y la necesidad de resolver determinados problemas prácticos.

Otra consideración importante se deriva del uso, en el proceso histórico de construcción de los conocimientos matemáticos, del razonamiento empírico-deductivo en grado no menor que el razonamiento deductivo. Descartes, citado por Liátker (1990), distinguió dos métodos fundamentales del conocimiento, la inducción y la deducción, luego reconoció otro: la enumeración completa o inducción (Liátker, 1990).

El desarrollo de la Matemática ha seguido un proceso heurístico demostrado históricamente, contrario a los defensores del estilo deductivista que pretenden que la deducción es el patrón heurístico de la Matemática y que la lógica del descubrimiento es la deducción, no se puede soslayar el hecho que el pensamiento matemático requiere de una alta dosis de creatividad (Rico, 1990).

La cuestión primordial cuando se trata de valorar el rol de la Historia de la Matemática en la Educación Matemática, es llevar estos métodos o estas formas de pensamiento y de razonamiento al terreno de la enseñanza de la Matemática (Nápoles, 1996). En esta dirección resultan de particular interés una de las reflexiones acerca de cómo enseñar matemática que están claramente reflejadas en

el clásico *Decálogo de la Didáctica de la Matemática Media* de Puig Adam (1955). Una de ellas señala: “*No olvidar el origen concreto de la Matemática ni los procesos históricos de su evolución*.” (Puig Adam, 1955, citado por Rico, Sierra, 1994, p.137)

Al referirse a las tendencias generales actuales en la enseñanza de la matemática, De Guzmán (1993, 1993 p. 72, propone entre los cambios metodológicos aconsejables, la utilización de la Historia en la Educación Matemática. Al respecto señala: “*El valor del conocimiento histórico no consiste en tener una batería de historietas y anécdotas curiosas para entretener a nuestros alumnos a fin de hacer un alto en el camino*”.

Claro, lo anterior no significa que no se pueda hacer uso de estos aspectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta ciencia en la escuela. De hecho, muchos autores e investigadores reconocen que estas historietas y anécdotas constituyen un valioso recurso motivacional. El propio De Guzmán, al referirse a la necesidad de fomentar el gusto y el interés por la Matemática, destaca: “*Otros se sentirán más movidos ante la biografía de tal o cual matemático famoso*”. (De Guzmán, 1993 p.81)

Finalmente destaca que la historia debería ser un potente auxiliar para objetivos tales como “*hacer patente la forma peculiar de aparecer las ideas en matemáticas, enmarcar temporalmente y espacialmente las grandes ideas, problemas, junto con su motivación, precedentes; señalar los problemas abiertos de cada época, su evolución, la situación en la que se encuentran actualmente; apuntar las conexiones históricas de la matemática con otras ciencias, en cuya interacción han surgido tradicionalmente gran cantidad de ideas importantes*”. (De Guzmán, 1993 p.72)

Como se puede apreciar la necesidad del uso de la Historia de la Matemática en su enseñanza es un tema que ha estado presente desde la creación en 1950 de la Commission Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques- Comisión Internacional para el Estudio y el Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática (CIEAEM).

DESARROLLO

Potencialidades didácticas de La Historia de las Matemáticas

Afirmaba D'Amore (2007, p.19), que “*la Didáctica de la Matemática sin relaciones con la Epistemología y la Historia es como un instrumento ágil y potente que ninguno sabe usar plenamente; la Epistemología y la Historia son medios culturales fuertes, abstractos y profundos, que la Didáctica de la Matemática hace concretos y útiles al*

progreso de la humanidad, a la construcción de competencias, a la conciencia del propio saber”.

No resulta fácil concretar las formas de aplicar la Historia de la Matemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta ciencia en el ámbito escolar, esto depende de muchos factores, entre los que se encuentran: el nivel educativo, los temas y problemas concretos, los conocimientos históricos, epistemológicos y didácticos del profesor, su interés por la interdisciplinariedad, su capacidad de innovación y creación, para adaptar, reconstruir, recrear y transformar el saber histórico institucionalizado (como conocimiento útil) en saberes a enseñar. Lo que sí está claro, es que, a pesar de que la búsqueda de elementos de la Historia de la Matemática como recurso didáctico para la enseñanza de la Matemática es una línea de investigación que no ha sido completamente desarrollada, si existe consenso a nivel internacional en la aceptación de que, esta tiene grandes potencialidades para ser utilizada en la enseñanza (González, 2004).

Estas potencialidades se concretan en:

- La historia como recurso motivacional en la enseñanza de la Matemática, y como herramienta para despertar el gusto y el interés de los alumnos por el estudio de la Matemática.

Varios investigadores han coincidido en afirmar que la historia de las matemáticas como recurso didáctico se presenta como un elemento motivador muy atractivo. Los partidarios de este punto de vista creen que el conocimiento histórico de los diferentes procesos matemáticos despertaría el interés y el cambio de actitudes de los alumnos por los contenidos matemáticos objeto de enseñanza (Molina, 2010).

Conocer la vida de los distintos matemáticos importantes que se trabajan en clase, siempre es atractivo e interesante para ellos, lo que aumenta su interés y su motivación hacia la Matemática y los ayuda a incrementar su aprecio por esta ciencia y disfrutar de su aprendizaje. La presentación histórica de numerosos temas de Matemática, es un complemento a los mismos que seguramente interesará a muchos de los alumnos, a los cuales se podrá suministrar información complementaria para ayudar a satisfacer su interés natural y tal vez despertar vocaciones por el estudio de esta ciencia, a la vez que les ayuda en su motivación para el aprendizaje (López & Stella, 2011; Almidón, 2013; Santaló, 1994 citado por González, 2004; Sierra, 1997; Fauvel, 1991, citado por Maz, 2010; y Chaves & Salazar, 2003).

Los alumnos se sienten especialmente interesados cuando se les proporciona información adecuada sobre la

historia de las matemáticas y los antecedentes de un contenido, ello estimula su curiosidad, creatividad, interés, y el deseo por aprender (Rico, 1994; Núñez & Rodríguez, 2012; Martínez Chavarría, 2012).

- La historia proporciona un arsenal de métodos, procedimientos y estrategias para hacer matemática, los cuales se pueden extrapolar a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

A pesar de las discrepancias existentes en relación con la utilización de los métodos y procedimientos que, históricamente han utilizado los matemáticos en sus descubrimientos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, no cabe la menor duda de que estos pueden y deben ser utilizados en la escuela si se quiere que los alumnos construyan o descubran por sí mismos o con ayuda del profesor los conocimientos matemáticos previstos en los currículos escolares. Estos métodos y procedimientos de hecho deben formar parte del contenido de la matemática escolar.

Por citar un ejemplo, el método griego del álgebra geométrica, utilizado por los pitagóricos, el de igualación de áreas, o de completar el cuadrado, utilizado por los hindúes, o el de igualación de áreas, puede ser llevado al aula, no solo para encontrar la fórmula de resolución de la ecuación de segundo grado, sino también, para hacer ver a los alumnos la relación entre el álgebra y la geometría (Novo, 2010).

- La historia es una fuente para la selección de problemas prácticos, curiosos, informativos y recreativos que pueden ser incorporados en las aulas de Matemática.

Este argumento se basa en el presupuesto de que la resolución de un problema histórico se constituye por sí mismo en una actividad altamente motivadora. Un ejemplo de ello pueden ser los métodos propuestos por Chuquet y Herón para hallar aproximaciones de la raíz cuadrada de un número De Miralles, Deulofeu & Piquet (2005), o cómo hallar un número perfecto y las relaciones entre ellos, los números amigos, o las relaciones entre los números primos y los cuadrados perfectos (Núñez & Rodríguez, 2012).

El problema de Euler, abordado por Armada (2013), el problema de Newton, el de la vida de Diofanto, para motivar la resolución de ecuaciones de primer grado, los problemas hindú del enjambre de abejas y la manada de monos, el primero, para motivar el estudio y la resolución de ecuaciones con radicales, y, el segundo, para motivar el estudio y la resolución de ecuaciones de segundo grado, el teorema de la conocida Matemática francesa Sofía Germain que, plantea que los números de la forma

$a^4 + 4a^4 + 4$, son números compuestos, el cual puede ser utilizado para aplicar el tecnicismo algebraico estudiado como parte de los estudios del Álgebra, las curiosidades logarítmicas, etc. Estos y muchos otros pueden ser utilizados en el desarrollo de temas de la matemática escolar (Perelmán, 1989).

- La historia es un instrumento para hacer visible a los alumnos las relaciones entre los diferentes campos de la Matemática.

Este argumento tiene como base la idea de unidad de la Matemática. Los defensores de este punto de vista afirman que los abordajes históricos son los únicos capaces de favorecer perspectivas globalizadoras de la Matemática, a través de las relaciones entre sus diferentes campos, las relaciones entre la aritmética y la geometría, entre el álgebra y la aritmética, entre el álgebra y la geometría. Ya se ejemplificó anteriormente esta última relación con la utilización del método de completar cuadrados y de igualación de áreas para encontrar la fórmula que permite resolver una ecuación cuadrática, un problema algebraico se interpretó desde la geometría. El alumno tiene que tomar conciencia de las relaciones que existen entre las diversas ramas de la Matemática y no con puros discursos o argumentos lógicos, sino como resultado de su aprendizaje o de la enseñanza.

- *La historia es un instrumento que puede promover el aprendizaje significativo y comprensivo de la Matemática.*

Este punto de vista se refiere al hecho de que la participación de la historia de los contenidos matemáticos como recurso didáctico no sólo sirve como elemento de motivación, sino también como factor de mejor aclaración del sentido de los conceptos y teorías estudiadas. No se trata de hacer una referencia histórica breve al iniciar un tema, sino de usar el orden histórico de la construcción matemática para facilitar una mejor asimilación durante el descubrimiento, la construcción o reinención del conocimiento (López & Stella, 2011).

Las matemáticas son una ciencia en continua evolución. La elaboración de los conceptos y procedimientos es el resultado de un largo proceso. La historia de las matemáticas muestra cómo aparecen las teorías matemáticas, habitualmente en el contexto de resolución de un problema o grupo de problemas y su evolución- proceso que habitualmente se enmascara o se oculta en los libros de texto o las revistas especializadas. No solamente sucede esto con los conceptos, sino también con los procedimientos: la historia muestra, por ejemplo, cómo ha evolucionado el estándar de lo que es considerado como

una demostración rigurosa; lo que hoy puede ser mirado como un argumento no riguroso, fue aceptado hace doscientos años como tal; esto puede ayudar en la enseñanza a comprender las dificultades de los estudiantes en orden a establecer lo que es una demostración (Sierra, 1997).

- La historia como medio para mostrar a los alumnos la relación matemática-contexto sociocultural.

El conocimiento, y en particular el conocimiento matemático, están fuertemente determinados por su contexto cultural y social. Si bien las verdades matemáticas son independientes de la época en que se han alcanzado, el análisis histórico profundo muestra que la matemática es una actividad humana, incardinada en su contexto (Anaconda, 2003). Por ejemplo, Lizcano (1993), citado por Sierra, presenta un interesante informe sobre los números negativos en tres culturas diferentes (clásica griega, alejandrina y china) donde muestra como las concepciones sobre los números negativos están profundamente relacionadas con las creencias de esas culturas.

- ***La historia es un recurso didáctico valioso para formar y consolidar valores y actitudes.***

Este argumento posee una dimensión axiológica la cual defiende que no se debe ocultar de los estudiantes los errores, lagunas y dudas por las que pasaron grandes matemáticos en el proceso de construcción del conocimiento matemático. Eso, sin sombra de dudas, debe estimular en los estudiantes actitudes positivas, tales como: ***coraje necesario para enfrentar problemas, persistencia y tenacidad en la búsqueda satisfactoria de sus soluciones***, valores y actitudes en la base de la formación práctica del pensamiento científico, no solamente con relación a la formación del futuro investigador sino también para la formación ciudadana. La Historia puede mostrar a los alumnos estos valores, pero también contravalores que en las sociedades interesadas en el mejoramiento humano no deben formar parte del comportamiento de los seres humanos, tales como la falta de honestidad, el robo de ideas ajenas, el fraude. No hay nada que pueda justificar ninguna de esas actitudes.

- ***La historia como medio para lograr el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza de Matemática en la escuela.***

Es posible buscar en la Historia de la Matemática apoyo para alcanzarse algunos objetivos pedagógicos entendiéndose: el desarrollo de formas de pensamiento y de razonamiento que no son privativas de la Matemática, sino del trabajo científico y práctico del hombre, las matemáticas como un elemento de la cultura de nuestra

sociedad, importante, pero uno más, las matemáticas no constituyen un saber acabado que hay que dominar, sino considerarlas como una forma de pensamiento que abierto con margen para la creatividad, cuya ejercitación hay que desarrollar, respetando la autonomía y ritmo de cada persona, las necesidades prácticas, sociales, económicas y físicas que sirven de estímulo al surgimiento y desarrollo de ideas matemáticas, que son a la vez fuente para la elaboración de ejercicios y problemas con fines didácticos, las relaciones existentes entre Matemática y Filosofía, Matemática y Religión, Matemática y Lógica y la naturaleza de una estructura, de una definición, de una demostración (Rico & Sierra, 1991; López & Stella, 2011).

- La historia como fuente para la elaboración de alternativas didácticas y metodológicas para el desarrollo de los contenidos de la matemática escolar.

Una muestra de ello lo constituye el programa esbozado por Filloy & Rojano (1984), citado por Sierra (1997), los que analizan la historia de las matemáticas (en su caso, de las ideas algebraicas) con el fin de elaborar propuestas didácticas para el aula, de acuerdo con lo elaborado teóricamente en el análisis histórico; ponen a prueba esas secuencias didácticas y después vuelven al análisis de la historia en busca de posibles equivalentes de los resultados didácticos, así como la alternativa didáctica para el tratamiento de la fórmula de resolución de las ecuaciones de segundo grado en la Educación de Adultos (Novo, 2010).

- ***La historia como recurso didáctico para materializar el enfoque integrador en la enseñanza de la Matemática.***

La Historia de las Matemáticas, como afirma Almidón (2013), es recurso integrador de la Matemática con otras disciplinas, existe compatibilidad del estudio de las ideas matemáticas con el aprendizaje del contexto cultural que las engloba. Ella puede ayudar al estudiante a conectar la Matemática con otros aspectos de la vida del hombre, como la religión, la literatura, la filosofía, el arte, y otras ciencias. En la Historia de la Matemática se pueden encontrar ejemplos donde se aprecia la relación de la Matemática con otras ciencias, como, por ejemplo, la Física, la Óptica, etc.

CONCLUSIONES

La consideración del desarrollo histórico de los contenidos matemáticos que forman parte de los currículos en los distintos niveles de enseñanza, les permite a los educadores matemáticos utilizar las concepciones primarias relacionadas con dichos conocimientos, lo que indiscutiblemente, ayudaría a clarificar su comprensión, por parte de los alumnos.

La forma de utilizar la Historia de las Matemáticas como un instrumento didáctico en las clases de Matemática en cualquier nivel educativo puede llevarse a cabo de muy diversas maneras. Se puede, por ejemplo, hacer consideraciones históricas en la introducción y/o en la exposición de cada tema, situando en los contextos científico y cultural el origen y la evolución de los problemas que se van a abordar. Se pueden utilizar ejercicios y problemas curiosos, hacer breves resúmenes o notas históricas. Se puede también a lo largo del desarrollo de la clase y en cualquier momento indicar brevemente a qué matemáticos o corriente matemática se debe la introducción de un concepto nuevo, la demostración de un teorema o la resolución de un problema. En este ámbito existe un repertorio bastante amplio de importantes cuestiones que se prestan de forma especial a ser tratadas siguiendo su evolución histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almidón, I. R. (2013). *Enseñar Matemática incorporando su Historia*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Ensenar-Matematica-incorporando-su-historia>
- Anacona, M. (2003). La historia de las matemáticas en la educación matemática. *EMA*, 8, 30-46
- Armada, L. (2013). Una estrategia didáctica para estimular el aprendizaje desarrollador de la matemática en los alumnos del 9no grado de la ESBU 5 de septiembre. Tesis (Maestría en Ciencias de la Educación). Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- Chaves, E., & Salazar, J. (2003). *La Historia de la Matemática como recurso metodológico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Matemática*. Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de <http://www.cimm.ucr.ac.cr/una/tesis/La%20historia%20de%20la%20matematica%20como%20recurso%20metodologico%20en%20los%20procesos%20de%20enseñanza%20aprendizaje.pdf>
- D' Amore, B. (2007). El papel de la Epistemología en la formación de profesores de Matemática de la escuela secundaria. *Cuadernos del Seminario en educación*, 8, 1 – 22. Recuperado de <http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/593%20Papel%20epistemologia.pdf>
- De Guzmán, M. (1993). Enseñanza de la Matemática. En D. Gil & M. De Guzmán (eds.), *Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e innovaciones*. (62-89). Madrid: Popular.
- De Miralles, I. L., Deulofeu, J., & Piquet, J. (2005). Historia y enseñanza de la matemática. Aproximaciones de las raíces cuadradas. *Educación Matemática*, 17(1), 87-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40517104>
- González, P. M. (2004). La historia de las matemáticas como recurso didáctico e instrumento para enriquecer culturalmente su enseñanza. *Suma*, 45, 17-28.
- Liátker, Y. (1990). *Descartes*. La Habana: Ciencias Sociales.
- López, S. E., & Stella, T. (2011). *Historia y Etnomatemática: significados y Perspectivas metodológicas*. Recuperado de <http://sociologadelconocimiento.blogspot.com/2011/01/historia-y-etnomatematica-significados.html>
- Martínez, M, Chavarría, J. (2012). Usos de la historia en la enseñanza de la matemática. Actas del *VIII Festival Internacional de Matemática efectuado del 7 al 9 de junio*, Chorotega, Costa Rica.
- Maz, A. (2010). La historia de las matemáticas en clase: ¿por qué? y ¿para qué? Recuperado de http://www.uco.es/~ma1mamaa/GIHEM/documentos/historia_matematicas_en_clase.pdf
- Molina, I. (2010). Importancia histórica de las matemáticas en el aula. *Encuentro Educativo*, 5. Recuperado de <http://www.encuentroeducativo.com/numero-5/experiencias-educativas-num-5/importancia-historica-de-las-matematicas-en-el-aula/>
- Nápoles, J. E. (1996). *De las Cavernas a los fractales. Conferencias de historia de las matemáticas*. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. Recuperado de <http://www.edutecne.utn.edu.ar/>
- Novo, J. M. (2010). Alternativas metodológicas para la deducción de la fórmula de resolución de la ecuación de segundo grado en la Educación de Adultos. Tesis (Maestría en Ciencias de la Educación). Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas
- Núñez, J., & Rodríguez, M. L. (2012). Una propuesta para utilizar la historia de las matemáticas en las clases de primaria y secundaria. *Epsilon*, 29(80), 65-73. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/41618>
- Perelmán, Y. (1989). *Álgebra recreativa*. Moscú: MIR.
- Rico, L & Sierra, M. (1991). La comunidad de educadores matemáticos. En L. Rico (ed.), *Área del conocimiento. Didáctica de la Matemática*. (11-58). Madrid: Síntesis.

- Rico, L. & Sierra, M. (1994). La obra pedagógica de D. Pedro Puig Adam. En J. Kilpatrick, L. Rico & M. Sierra. (eds.), *Educación Matemática e investigación*. (134–139). Madrid: Síntesis, S.A.
- Rico, L. (1990). Diseño curricular en educación matemática: elementos y evaluación. En S. Llinares & M. V. Sánchez (eds.), *Teoría y práctica en educación matemática*. (117–172). Sevilla: Alfar.
- Sierra, M. (1997). Notas de Historia de las Matemáticas para el currículo de secundaria. En L. Rico (ed.), *La Educación Matemática en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori- ICE.

10

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN UN RETO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES A CHALLENGE TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS

MSc. Jorge Washington Valarezo Castro¹

E-mail: jwvalarezo@utmachala.edu.ec

MSc. Marlon Estuardo Carrión Macas¹

E-mail: mecarrion@utmachala.edu.ec

MSc. Karla Fernanda Ordoñez Briceño¹

E-mail: kordonez@utmachala.edu.ec

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Valarezo Castro, J. W., Carrión Macas, M. E., & Ordoñez Briceño, K. F. (2017). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones: un reto al proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 13(59), 69-77. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Actualmente no se puede pensar en la formación pertinente de las nuevas generaciones para su inserción plena en la sociedad del siglo XXI, sin la presencia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC); si bien, no son sustitutas de la labor educativa del profesor y ni del sistema escolar, bien empleadas es una poderosa herramienta didáctica. Su introducción en la práctica pedagógica y en particular en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, provocan una nueva mirada a la manera de enseñar y de aprender; son útiles para la enseñanza y también para el permanente aprendizaje y formación del profesor. Por ello, la preparación dirigida al desarrollo de habilidades y capacidades necesarias que les permitan incorporar adecuadamente las TIC a su práctica pedagógica constituye un aspecto vital para garantizar el cumplimiento exitoso del encargo social de la escuela contemporánea.

Palabras clave:

Profesor, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

At present, it is not possible to think about the pertinent formation of the new generations for their full insertion in the society of the XXI century, without the presence of the technologies of the information and the communication (TIC); Although they are not substitute for the educational work of the teacher and neither the school system, well employed is a powerful didactic tool. Its introduction in pedagogical practice and in particular in the development of the teaching-learning process, provoke a new look at the way of teaching and learning; Are useful for teaching and also for the permanent learning and training of the teacher. Therefore, the preparation aimed at the development of the necessary skills and capacities that allow them to properly incorporate ICTs into their pedagogical practice is a vital aspect to guarantee the successful fulfillment of the social order of the contemporary school.

Keywords:

Teacher, Information and Communications Technology, teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) están inmersas en un creciente y vertiginoso progreso, presentes cada vez más en las diversas esferas del quehacer humano, convirtiéndose en un factor decisivo, de primer orden en la dinámica del desarrollo social. En particular, este progresivo desarrollo crea un escenario muy propicio para su introducción en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En los tiempos actuales, ya no es posible hablar de la pertinencia de la educación sin la presencia de estas tecnologías, para ello se precisa de cambios en las maneras tradicionales de enseñar y de aprender. Un aspecto concluyente en este inexcusable cambio de la educación es precisamente que los procesos de enseñanza-aprendizaje se centren en el aprendizaje activo de los estudiantes y el profesor asuma su nuevo rol de facilitador de los conocimientos (Jardines, 2007). Esta realidad impone un reto ineludible al docente, la capacitación y preparación metodológica necesarias, que garanticen su óptimo desempeño en la formación de las nuevas generaciones, dotándolos de habilidades y capacidades para la búsqueda y apropiación de saberes, que proporcionen su inclusión plena en el contexto de las nuevas realidades sociales, donde los rápidos cambios, el aumento de los conocimientos y las demandas de una educación de alto nivel constantemente actualizada, se convierten en una exigencia permanente como resultado del propio desarrollo de estas tecnologías (Rivera, 2011).

El presente artículo realiza un acercamiento en torno a las características, ventajas y riesgos de las tecnologías de la información y el conocimiento en el contexto educativo, a la necesidad de superación y capacitación de los docentes para su implementación en la práctica escolar y en un segundo momento se dilucida acerca de los resultados de la investigación realizada sobre la preparación científico-técnica de los docentes del Colegio Nacional Atahualpa, de la ciudad de Machala en Ecuador, para asumir los retos del empleo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último se expone la experiencia de la intervención efectuada en dicho centro educativo, con el propósito de propiciar y mejorar los vínculos e interacción de los profesores y estudiantes con estas nuevas tecnologías, mediante el diseño e implementación de un sitio Web como manual de apoyo docente, sustentado novedosamente en la plataforma social educativa Edmodo.

La orientación del artículo es esencialmente descriptiva, dirigida a identificar las relaciones de los estudiantes y docentes con las TIC. En el estudio se emplearon como métodos principales la observación científica y el análisis de documentos; el método estadístico se utilizó en la planificación, recolección, procesamiento y análisis de

los datos. Para la recogida de la información se utilizaron técnicas de investigación entre las que se significan el cuestionario a los estudiantes y entrevistas a los docentes. Los resultados se ofrecen en Figuras de la estadística descriptiva con el empleo de las frecuencias absolutas y relativas.

DESARROLLO

La incorporación de la tecnología digital a la vida moderna, ha posibilitado el cambio de paradigmas en las telecomunicaciones y el surgimiento de nuevas tendencias. Se abandona la transmisión analógica y nace la modulación por impulsos codificados o, lo que es lo mismo, la frecuencia inestable se convierte en código binario, en ceros y unos, estableciendo los datos como único elemento de comunicación, los celulares y los medios de comunicación como el chat son algunos ejemplos de los actuales medios de telecomunicaciones.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones agrupan estos elementos y las técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente de informática, son el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido, etc.). Según Cabrero (1998, p.198), estas tecnologías *“giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo, de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”*.

Gracias a la digitalización se puede convertir la información análoga en información digital binaria, permitiendo que se pueda almacenar, transmitir y cambiar grandes cantidades de información en redes físicas e inalámbricas y dispositivos físicamente muy pequeños, lo que determina en la rápida divulgación de la información. Las TIC permiten que varios usuarios participen de un proyecto en común, para lograr un objetivo. Esto se hace en un ambiente colaborativo virtual sin importar las distancias físicas (Cabero, 1998).

Características de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

La educación, por su implicación en los procesos de producción de conocimiento, la formación de competencias y sus posibilidades multiplicadoras, se convierte en un espacio privilegiado para la integración de estos medios informáticos. Esto es posible gracias a los avances de las TIC, caracterizados por el progresivo aumento de los

sistemas de información, la implementación de la tecnología inalámbricas, la automatización, la generalización de los sistemas de banda ancha, fácil acceso a todo tipo de información, disponibilidad de instrumentos para procesar todo tipo de dato y canales de información inmediata (Cabero, 2000).

En gran medida ha sido posible la introducción de las TIC en los procesos educativos gracias a estos avances y a otras características, como por ejemplo, la interactividad, que permite desplazar el control de la comunicación, que durante mucho tiempo estuvo situado en el emisor en la actualidad se desplaza hacia el receptor, que determinará tanto el tiempo como la modalidad de uso, ajustándose sus características e individualidades. Por otro lado, la capacidad de interconexión permite combinar distintas tecnologías y medios. De manera que se amplían sus posibilidades individuales, se proporciona una mayor difusión de la información y la creación de comunidades virtuales de personas con iguales intereses, rompiendo con las barreras de espacio y tiempo (Pavlik, 2000).

Incidencia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ventajas y riesgos.

Con la llegada estas tecnologías, y sobre todo con Internet, los materiales didácticos y otros recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje se han multiplicado de manera exponencial. Así a los tradicionales libros, juegos y vídeos didácticos, ahora se suman los materiales digitales como los hiper entornos, las multimedia y las infinitas webs de Internet, solo por significar algunas; las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones propician la introducción de nuevos métodos y procedimientos en los sistemas educacionales, posibilitan al profesor realizar una mayor contextualización de los temas y un tratamiento más personalizado de sus estudiantes, permitiendo una mejor atención a las diferencias individuales al posibilitar una mayor diversidad de tareas y actividades didácticas.

Por otra parte, estas tecnologías también permiten la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, propician una mayor autonomía convirtiendo a los estudiantes en autorreguladores de su aprendizaje; facilitan información, canales de comunicación e instrumentos de productividad para un mejor proceso de la información, actúan como instrumentos cognitivos que pueden apoyar y expandir su capacidad de pensamiento.

Estas tecnologías, además de favorecer actitudes de ayuda cooperativa, intercambio de información relevante encontrada en Internet, permite la búsqueda de información para resolver tareas y problemas didácticos. Estimula a

los componentes de los grupos a intercambiar ideas, a discutir y decidir en común, a razonar el porqué de tal opinión. También, posibilitan la creación y acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje con interfases atractivas y motivantes, personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ajustan al estilo y ritmo de adquisición de conocimientos del aprendiz, favorecen el aprendizaje cooperativo y construcciones colaborativas, facilitan la autoevaluación de los conocimientos, permiten mayor aproximación al profesor, brindan herramientas para el procesamiento de la información, entre otras ventajas. Un factor importante a destacar es la potenciación en los estudiantes de tareas con TIC, orientadas al trabajo autónomo y cooperativo, a la capacidad de búsqueda de la información y al fortalecimiento de las habilidades del investigador usando las tecnologías. Se matiza que se estimula mucho la reflexión y la discusión entre los estudiantes (Fernández & Torres, 2015).

Los docentes pueden utilizarlas como fuente de recursos educativos para la docencia, la orientación y ayuda, facilitan la atención a las individualidades del estudiante, facilitan el agrupamiento de los alumnos según sus características, mayor contacto con los discentes, liberan al profesor de trabajos repetitivos, facilitan la evaluación y control. Son recursos útiles y eficientes para la investigación, preparación didáctico-metodológica, intercambio científico, contacto y socialización de saberes con otros colegas e instituciones docentes y científicas, lo que incide favorablemente en la actualización profesional del docente.

Sin embargo, en este proceso no todo resulta beneficioso, el inadecuado empleo de estas tecnologías en el ámbito educativo pueden provocar en los estudiantes aislamiento, sedentarismo, afectación de la higiene física y mental, adicción a los medios digitales, ansiedad, estrés, cansancio visual y otros problemas físicos; otros riesgos son: el consumo de recursos educativos con poca potencialidad didáctica, información no confiable, divulgación de estilos de vida exógenos, propagación de virus informáticos y piratería informática (Prado, 1996).

Conlink (1987); Nielsen (1990); y Domínguez (2004), observaron otro inconveniente dado en que el formato hipertextual puede producir el llamado desbordamiento cognitivo donde el estudiante se pierde en el espacio virtual, en el cual el exceso de información en la red y la falta de capacidad o criterios para buscarla y seleccionarla puede ser un grave problema. El uso de herramientas de búsqueda es extremadamente sencillo, pero suele producir estas situaciones de saturación de información que no se solucionarán sin formación en su uso avanzado.

También, pueden influir negativamente en la labor del docente induciéndolo a la adopción de estrategias de mínimo esfuerzo y a la supeditación a los sistemas informáticos; el trabajo con estas tecnologías exigen al profesor dedicar tiempo a los problemas de mantenimiento de los ordenadores y a la necesidad de actualizar los equipos y programas sistemáticamente (García-Huidobro, 2009); por otro lado precisan del docente mayor tiempo y dedicación y constante actualización de conocimientos y habilidades, capacidad de instaurar varios regímenes del saber, gran libertad, con respecto a los contenidos, la capacidad de leerlos con espíritu crítico, sin dejarse engañar por todos los compromisos de los que resultan, volviendo, en la medida en que sea posible, a las fuentes de la transposición, osando extraer lo esencial, para no perderse en el laberinto de los saberes, y capacidad constante de análisis para regular la elección de situaciones-problemas, considerando las adquisiciones y las carencias observadas (Perrenoud, 2004).

Lo anteriormente expuesto, permite afirmar que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones no son en sí mismas ni buenas ni malas, el resultado final de su empleo estará dado por el uso que se haga de ellas, lo que depende directamente de la conducta moral y preparación del individuo que las asume, en este caso del docente y el estudiante.

Perfil del docente para la aplicación de las TIC en la educación.

Por ello, la formación y capacitación de los profesores para que dispongan de las competencias necesarias que les permitan incorporar de forma natural y consciente las TIC en su práctica pedagógica constituye la variable fundamental para garantizar el éxito del esfuerzo emprendido (Marchesi, 2008).

Si bien hay un reconocimiento de que el desempeño de los maestros depende de múltiples factores, tradicionalmente las estrategias utilizadas para su mejoramiento, en general, caen en el campo de la formación en servicio. Un rubro en el que se han invertido los mayores recursos, pese a lo cual, se considera no haber alcanzado los resultados esperados. La capacitación entendida como la suma de eventos, ha tenido poco o ningún impacto en las prácticas escolares y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Muñoz, 2005).

Los talleres y seminarios, las modalidades más empleadas en la capacitación de docentes en Ecuador, han tenido una fuerte orientación en la metodología, en el “cómo enseña”, más que en el contenido, es decir en el “qué enseña”. Dos problemas se han derivado de esta orientación. Primero, la reafirmación del rol ejecutor de los docentes, debilitando sus capacidades para la investigación, el debate, la reflexión sobre su práctica. Y segundo, la escasa atención a

la actualización científica de los conocimientos del profesorado sobre la disciplina misma. Incluso, la introducción de nuevas maneras de planificación y desarrollo de los contenidos, a través de enfoque de problemas y proyectos, no han garantizado por sí mismos el fortalecimiento del contenido científico actualizado, en particular en el aprendizaje de las ciencias y las nuevas tecnologías (Muñoz, 2005).

Varios estudiosos del tema aseguran que estas nuevas estrategias no pueden soslayar la presencia de las tecnologías en el quehacer educativo, por lo que las soluciones educativas de orden técnico y tecnológico son prioridad. *“Esto es cierto a medias. Sí, porque no nos es posible volver la espalda al desarrollo de la técnica y de la tecnología, y no, porque estas solo tienen sentido en manos de educadores que les asumen correctamente como medios e instrumentos de enseñanza y de desarrollo profesional”*. (Paniagua, 2004, p.6)

Para afrontar el desarrollo tecnológico, que sin lugar a dudas constituye un desafío a los sistemas educativos y un reto para los profesionales de este sector, se necesita la transformación de estas actitudes docentes, es preciso un profesor que domine las nuevas tecnologías como instrumento de enseñanza y como instrumento para su propio aprendizaje (Coll, Mauri & Onrubia, 2008). El educador tendrá así una herramienta ineludible para ser competitivo en su carrera profesional (Paniagua, 2004; Beteta, 2012).

El profesor TIC debe ser más experto en enseñar que en las TIC, lo que no impide que, si es posible, deba dominar ambas áreas. Por su especial lugar en la sociedad debe ser consciente de los intereses externos, y debe ser crítico con las nuevas tecnologías, lo cual implica mantener una cierta cautela antes de actuar y ser capaz de valorar prestaciones y limitaciones en todas las herramientas. La educación vale más que la tecnología (González, 2011).

Los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje exigen nuevos roles en profesores y estudiantes; la perspectiva tradicional en educación, por ejemplo, del profesor como única fuente de información y sabiduría y de los estudiantes como receptores pasivos debe dar paso a papeles bastante diferentes. La información y el conocimiento que se puede conseguir en las redes informáticas en la actualidad son ingentes. Cualquier estudiante, utilizando la Internet, puede conseguir información de la que su profesor tardará meses en disponer por los canales tradicionales. La misión del profesor en entornos ricos en información es la de facilitador, la de guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información. En estos entornos, la experiencia, la meta-información, los “trucos del oficio”, etc. son más importantes que la propia información, accesible por otros medios más eficientes (González, 2011). Los

estudiantes, por su parte, deben adoptar un papel mucho más importante en su formación, no sólo como meros receptores pasivos de lo generado por el profesor, sino como agentes activos en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información hasta convertirla en conocimiento, se trata justamente de la construcción de sus propios saberes. Dadas las implicaciones de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje urge una metodología enseñanza apoyada en las TIC.

Actualmente la masificación y acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación ha cambiado las formas de trabajo en el contexto de la educación, se han modificado las formas de aprender y enseñar. A partir de esta primera premisa se puede establecer la elaboración de un esbozo de metodología que permita integrar las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, o más bien, establecer bien los aprendizajes que pretendemos lograr incorporando las TIC al proceso de enseñanza siendo mediadores en este fabuloso intento (García-Huidobro, 2009).

La importancia de la metodología que se puede aplicar con las TIC en la educación es variada y va a depender del tipo de aprendizaje o desarrollo de capacidad que se quiera trabajar con los estudiantes, ya que se debe tener en cuenta su influencia y su potencial como recurso didáctico. De esta manera se podría garantizar que se utilizan al servicio de la educación y no la educación en servicio de las TIC. Aquí, es donde nacen las metodologías, que son un compendio de pasos y reglas en los que se refleja un aprendizaje y un análisis de objetivos. Es un proceso o una forma de entregar un contenido o información, realizar una actividad o intervenir pedagógicamente en un proceso educativo.

La metodología empleada deberá diagnosticar primero los saberes previos, esos intereses e inquietudes, esas motivaciones y razones que generan en el alumno el deseo de continuar con lo propuesto por el profesor, en caso contrario, la descontextualización que fije el profesor como meta o propósito de sus actividades, vía una metodología incoherente con la realidad inmediata del alumno, producirá una apatía que no permitirá que las TIC sean empleadas para desarrollar más aún las habilidades ni profundizar los conocimientos diagnosticados (García-Huidobro, 2009).

Resultados de la intervención en el Colegio Nacional Atahualpa.

En busca de aportaciones para esa emergente metodología del desarrollo de la enseñanza con el apoyo de las TIC y teniendo como premisa y presupuestos teóricos los aspectos anteriormente analizados, el artículo revela una intervención en el Colegio Nacional Atahualpa con el

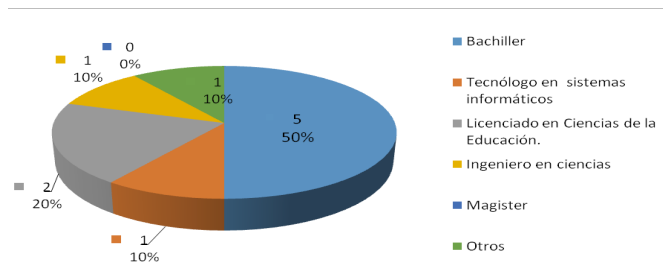
objetivo de “implementar un manual soportado en el sitio web (Emodo) para el primero y segundo año de bachillerato, que permita el progreso cualitativo y cuantitativo del proceso enseñanza-aprendizaje. Edmodo es una plataforma tecnológica, social, educativa y gratuita, que permite la comunicación entre los alumnos y los profesores en un entorno cerrado y privado a modo de microblogging, creado para un uso específico en educación.

La idea radica en la elaboración de un manual de apoyo docente, para la implementación del uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, herramienta digital que además incide positivamente en la preparación de los docentes, despierta el interés y motivación de los estudiantes por el aprendizaje, permite socialización de saberes y las relaciones entre los factores que intervienen en el proceso docente de la institución.

Previo a la introducción en la práctica escolar del manual electrónico se realizó un diagnóstico para caracterizar las relaciones de los docentes y estudiantes con las TIC y la incidencia del empleo de estas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la obtención de la información se utilizaron las técnicas de entrevista y encuestas. La primera se aplicó a 10 profesores y la segunda a 198 estudiantes de primero y segundo año de Bachillerato del Colegio Nacional Atahualpa, seleccionados aleatoriamente de un universo de 360 alumnos, según el muestreo estratificado, tomando como estratos los diferentes grupos (aulas) de estudiantes.

Se evaluaron, entre otras, las siguientes variables: nivel académico de los docentes, metodología para enseñar el manejo de las TIC, recursos tecnológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y nivel conocimientos en la aplicación didáctica de las TIC. Los resultados obtenidos en la entrevista a los docentes y la encuesta a los estudiantes se exponen a continuación:

Figura 1. Nivel académico de los docentes del Colegio Nacional Atahualpa.

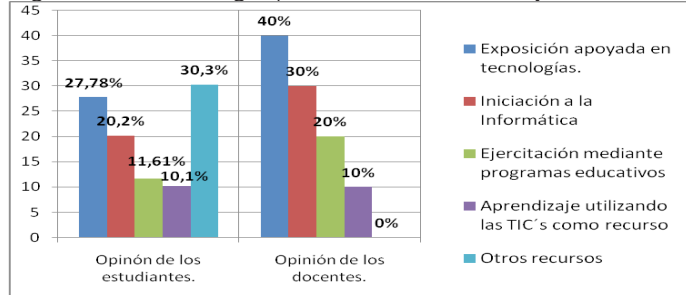


Fuente: Entrevista a los docentes del Colegio Nacional Atahualpa. Elaboración: Autores.

Análisis.

El Figura muestra que 5 (50%) de los docentes poseen títulos de bachiller, 2 (20%) son licenciados en ciencias de la educación, 1 de ellos (10%) ostentan el título de ingeniero en ciencias, existe 1 (10%) tecnólogo y de igual manera 1 (10%) posee otro título.

Figura 2. Metodología para enseñar el manejo de las TIC.



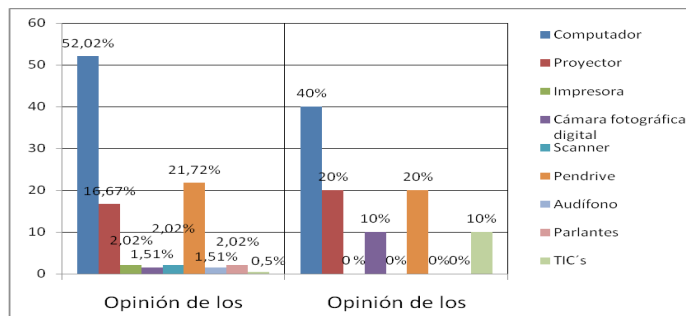
Fuente: Entrevista a los docentes del Colegio Nacional Atahualpa. Elaboración: Autores.

Análisis.

De los 198 estudiantes encuestados, el 27,78% (55) respondieron que el profesor utiliza la exposición apoyada en las tecnologías, un 20,20% (40) afirman que realizan la iniciación a la Informática, el 11,61% (23) realizan la ejercitación mediante programas (software) educativos, 30,30% (60) afirman que el docente utiliza otros recursos como metodología para enseñar el manejo de las TIC y el 10,10% restante (10) manifiestan que utilizan las TIC como recurso tecnológico.

A su vez de los 10 docentes entrevistados el 40% (4) declara que utilizan exposiciones apoyadas en la tecnología, el 30% (3) recurre a la iniciación a la informática, el 20% (2) ejercita a los estudiantes mediante el uso de software educativos y el 10% (1) utiliza las TIC como recurso para el aprendizaje.

Figura 3. Recursos tecnológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.



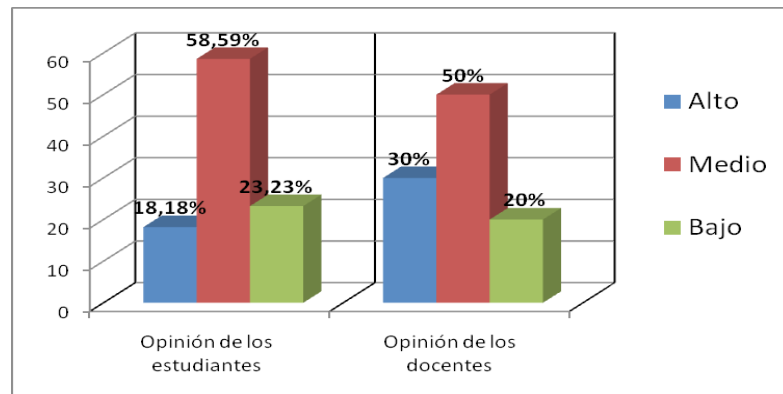
Fuente: Entrevista a los docentes del Colegio Nacional Atahualpa. Elaboración: Autores.

Análisis.

De acuerdo a la Figura, de los 198 estudiantes encuestados, el 52,02% (103) manifiesta que el docente utiliza el computador en sus clases, un 16,67% (33) refleja que el profesor manipula el proyector, el 21,72% (43) revela que utiliza el pendrive o memoria extraíble, 2,02% (4) afirma que utiliza el scanner, los parlantes y la impresora como recurso tecnológico, el 1,51% (3) declara que los docentes emplean los audífonos y la cámara fotográfica digital, sin embargo tan solo el 0,50% (1) dice que utiliza las TIC.

El 40% (4) de los 10 docentes manifiestan que utilizan el computador, un 20% (2) hace uso del proyector, 10% (1) utiliza la cámara fotográfica digital, 20% (2) de ellos utilizan el pendrive y el 10% (1) manifiesta que usa las TIC. Ningún profesor declara utilizar: impresor, audífono y parlantes en sus clases.

Figura 4. Nivel conocimientos de los docentes en la aplicación didáctica de las TIC.



Fuente: Entrevista a los docentes del Colegio Nacional Atahualpa. Elaboración: Autores.

Análisis.

Tomando en consideración los datos que brinda el Figura, se observa que de los 198 estudiantes encuestados, el 18,18% (36) afirma que los docentes poseen alto conocimiento, el 58,59% (116) manifiesta que este conocimiento es medio y el 23,23% (46) considera que es bajo.

De los 10 docentes, el 30% (3) considera que tiene alto conocimiento para la aplicación didáctica de las TIC en el desarrollo del aprendizaje, un 50% (5) lo considera medio y el 20% (2) bajo.

La observación directa al proceso de enseñanza-aprendizaje y el análisis de esta información permite afirmar que:

- Predomina en el claustro los bachilleres, por lo que necesitan continuar su formación pedagógica.

- Existe insuficiente capacitación de los docentes del Colegio Nacional Atahualpa para el manejo técnico de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que incide en el escaso empleo de estas en las clases.
- El desinterés de los docentes para actualizar sus conocimientos metodológicos acerca de las TIC provoca en los estudiantes bajo nivel de conocimientos.
- Deficiente noción del concepto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Los estudiantes poseen insipientes habilidades para el uso y manipulación de las TIC como herramientas didácticas.
- Existe limitado acceso a los recursos tecnológicos en la institución lo que no permite su empleo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los estudiantes no disponen de suficientes espacios para aprender a utilizar las TIC con fines didácticos.

Estos resultados confirman lo planteado por diferentes estudiosos del tema que declaran que de todos los factores que pueden incidir en la transformación de los paradigmas de enseñanza tradicionales, existen dos que pueden ejercer un mayor influjo. Por un lado, el grado de formación tecnológica del profesorado; en la actualidad aún son muchos los profesores que no se consideran competentes para abordar la integración de las TIC en sus prácticas docentes, no se sienten preparados para afrontar las exigencias que conlleva el uso de la tecnología y que, en consecuencia, no han descubierto la relevancia de estos nuevos medios para el aprendizaje. Por consiguiente, podemos deducir que programas fallan en la preparación adecuada del profesorado, ya que no establecen conexiones pedagógicas entre las posibilidades de las tecnologías y la enseñanza de un particular contenido curricular (Valverde, Garrido & Fernández, 2010).

Por otro lado, la actitud del profesorado, pudiendo ser esta también una de las razones por las que las tecnologías no se utilicen en el aula, lo que conlleva a una falta de aprovechamiento de los beneficios que éstas tecnologías pueden aportar, tanto a su trabajo como al aprendizaje de sus alumnos (Hinojo & Fernández, 2002).

Teniendo presente estas limitaciones se diseñó el manual de apoyo docente para implementar el uso de las TIC mediante la herramienta Edmodo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este sitio web está diseñado de manera que el estudiante aprenda paso a paso el manejo adecuado y correcto de la página web. No solo le servirá al estudiante, sino que será una guía para el docente, lo que facilitara el proceso docente, mejorando la relación estudiante-profesor. Entre las funciones de este manual están: mantener contacto fluido y virtual con

alumnos, colegas docentes y familias, colaborar información relevante entre docentes colegas, alumnos y familias, fomentar el trabajo colaborativo dentro de la institución o entre diferentes instituciones, apoyar clases presenciales y agregar actividades domiciliarias.

Después de capacitados los docentes para la puesta en práctica del manual y proceder a su introducción en la práctica docente en el colegio Nacional Atahualpa se obtuvieron los siguientes resultados:

- Cambios de actitud de los profesores para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la modalidad a virtual.
- Los profesores propiciaron el aprendizaje colaborativo, utilizando durante el desarrollo del curso los grupos de discusión, aumentando la comunicación e interacción entre los estudiantes y el docente.
- Mayor uso de los medios de comunicación como foros, chat y correo para:

Orientar el proceso educativo.

Potenciar las actividades de los estudiantes.

Aumentar la atención individualizada de los estudiantes. Atender y resolver las dificultades e inquietudes de los estudiantes.

Facilitar realimentación constante individual y grupal.

Promover el estudio autónomo.

Fomentar la responsabilidad y dedicación en las evaluaciones y autoevaluaciones.

Además del cambio de roles de los profesores y estudiantes se establecieron lazos de empatía en un ambiente de respeto, agradable y amistoso. El sitio web no solamente propició la motivación por el aprendizaje de los estudiantes, también los mensajes de los estudiantes a sus profesores los motivaron en gran medida a continuar el desempeño docente. Estos cambios ayudaron a los estudiantes a superar las barreras de espacio y tiempo, interactuando constantemente con los docentes, dejaron su actitud de simples oyentes, para asumir posturas participativas, responsables e independientes; esta interacción permanente favoreció el uso y manipulación del computador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los factores involucrados en el proceso pedagógico del Colegio Nacional Atahualpa manifiestan su satisfacción por el uso del sitio web Edmodo.

CONCLUSIONES

Las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones constituyen un desafío a los sistemas educativos del siglo XXI, se hace urgente la capacitación sistemática de los docentes para asumir los nuevos roles de su profesión en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una nueva mirada, facilitando así el desarrollo armónico de las nuevas generaciones, preparándolas para poder vivir plenamente y desempeñarse de manera óptima como ciudadanos de la sociedad de Aprendizaje o como algunos llaman Sociedad de la Información y el Conocimiento, capaces de gestionar la información necesaria para construir sus propios saberes.

El dominio de estas tecnologías ya no son una opción para los profesionales de la educación son una obligación, resultando herramientas necesarias y útiles para el desempeño de sus funciones y actualización científico-técnico y profesional constantes, lo que es posible a través de una adecuada y sistemática superación y capacitación. Las TIC pueden y deben ser utilizadas convenientemente como medios útiles para el logro de los objetivos de las instituciones escolares, urge el enriquecimiento de las metodologías para su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, lo que resultará de su empleo en la práctica escolar en la búsqueda de soluciones a los problemas pedagógicos, un ejemplo de ello es la intervención mediante el diseño novedoso del manual de apoyo a los docentes para su introducción en el proceso educativo del Colegio Nacional Atahualpa, el Oro en Ecuador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beteta, S. M. (2012). ¿Profesor TIC o profesor TAC? Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Recuperado de <https://docs.google.com/a/nyit.edu/file>
- Cabero, J. (2000). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords). Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales (pp. 197-206). Granada: Universitaria.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15510101.pdf>
- Conclink, J. (1987). Hypertext: an introduction and survey. *IEEE Computer*. 20 (9). Recuperado de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=29486>
- Domínguez, S. P. L. (2004). *Metodología y aprendizaje autónomo con las Tic*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.unizar.es/bilingue-frances/uploads/File/articulo-tic.pdf>
- Fernández, B. M., & Torres, G. J. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 1-18. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43812>
- García-Huidobro, J. (2009). Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En Marchesi, A., Tedesco, J. C. y Coll, C. (eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, (pp.19-34). Madrid: OEI.
- González, C. (2011). Tic Tac. Formas de enseñar vs. Maneras de aprender. Recuperado de <http://docentesytic.wordpress.com/2011/05/03/tic-tac-formas-de-enseñar-vs-maneras-de-aprender>
- Hinojo, F. C., & Fernández, G. F. (2002). Diseño de escalas de actitudes para la formación del profesorado en tecnología. *Revista Comunicar*, 19, 120-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15801922.pdf>
- Jardines, J. B. (2006). *Educación en Red: Mucho más que educación a distancia*. Experiencia de las Universidades médicas cubanas. *Educ Med Super*, 20(2). Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20_2_06/ems07206.htm
- Marchesi, A. (2008). Preámbulo En R. Carneiro, J. C. Toscano & T. Díaz (Comps.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.7-9). Madrid: OEI.
- Muñoz, T. (2005). *Metodología Escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Nielsen, J. (1990). The art of navigating through hypertext. *CACM*, 33, 3. Recuperado de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=77483>
- Paniagua, M. E. (2004). El docente de la educación parvularia: un reto social. En: Peralta & Salazar (coords). *Calidad y modalidades alternativas de Educación Inicial* (pp. 273-275). La Paz: CERID.
- Pavlik, J. V. (2000). Internet, árbitro de la información. *El Correo de la UNESCO, febrero*, 32-34.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Prado, A. N. (1996). Educación e Informática. *Metánica Revista de la Industria Cubana Siderúrgica, Electrónica y Mecánica*, 1, 43-46.

Rivera, S. A. (2011). Formación del docente para el uso de las TIC. Trabajo presentado en el Congreso internacional EDUTECH 2011, Pechuga Hidalgo, México.

Valverde, J., Garrido, M. C., & Fernández, S. R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Revista Universitaria Teoría de la Educación*, 11(3), 203-229. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897009>

11

LA CIENCIA LINGÜÍSTICA: SUGERENCIAS EPISTEMOLÓGICAS SOBRE SU TRATAMIENTO ACTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LINGUISTIC SCIENCE: EPISTEMOLOGICAL SUGGESTIONS ON THEIR CURRENT TREATMENT IN HIGHER EDUCATION

MSc. Miguel Ángel León Pérez¹

E-mail: maleon@ucf.edu.cu

Dra. C. María Cristina Tamayo Valdés¹

E-mail: mctamayo@ucf.edu.cu

MSc. Dolores Pérez Dueñas¹

E-mail: dperez@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

León Pérez, M. Á., Tamayo Valdés, M. C., & Pérez Dueñas, D. (2017). La ciencia lingüística: sugerencias epistemológicas sobre su tratamiento actual en la educación superior. *Revista Conrado*, 13(59), 78-86. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente trabajo lo motivan las debilidades en la concepción de los contenidos en torno a la lengua, expresadas en las diferentes validaciones sobre los programas de la Disciplina Estudios Lingüísticos de las carreras pedagógicas. En él se ofrecen referencias epistemológicas sobre el avance vertiginoso de la lingüística a tono con el desarrollo de la sociedad: reto y compromiso con la ciencia y la didáctica actuales en la educación superior.

Palabras clave:

Ciencia lingüística, sociedad, didáctica.

ABSTRACT

The present work is caused by the weaknesses in the conception of the contents in connection with the tongue, expressed in the different validations be more than enough programs them of discipline Estudios Linguistic of the pedagogic races. In him they offer epistemological references on the vertiginous advancement of the linguistics in harmony with the development of the society: Challenge and commitment with science and the didactics present-day in higher education.

Keywords:

Linguistic science, society, didactics.

INTRODUCCIÓN

La concepción actual de los estudios lingüísticos en las carreras pedagógicas se materializa en la Práctica Integral de la Lengua Española, disciplina común en este tipo de enseñanza. Dicha disciplina se orienta fundamentalmente al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y centra su atención en las macro habilidades: escuchar-leer, hablar-escribir, teniendo en cuenta la diversidad textual con el propósito de potenciar el comunicador eficiente cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje dirigirán los educadores en formación.

Con estas pretensiones, sobre la base del Modelo del Profesional (Fragoso, 2010), el estudiante de especialidades pedagógicas asume los estudios de la lengua con una visión un tanto manida de un fenómeno tan rico, complejo, como resulta el lenguaje: fenómeno social que no escapa al dinamismo y evolución del mundo contemporáneo. El lenguaje en sus diferentes formas, su concreción fundamentalmente en las lenguas, posee una importancia cardinal cuyo campo de estudio se enriquece constantemente y repercute en la renovación del objeto de estudio de la ciencia lingüística.

La enseñanza de la lengua no puede ser tratada por el docente de manera simplista, o reiterativa aún concebida sobre patrones tradicionalistas, descriptivos, por lo que reclama una actualización epistemológica, una reflexión exhaustiva sobre la evolución de la ciencia lingüística, sus relaciones multidisciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias, así como una redimensión imposterizable de los conceptos lingüístico-discursivos incluidos en los contenidos de estudio, aspectos en los que se ha insistido en las validaciones sobre los programas de la Disciplina concernientes a los estudios lingüísticos de las diferentes carreras pedagógicas.

Sobre la base de estas necesidades y dificultades se refieren algunas consideraciones sobre la evolución de la ciencia lingüística, su marco epistémico y algunos contenidos implícitos en su campo epistemológico que pueden servir de referencia a todo docente de estudios lingüísticos en la enseñanza universitaria.

DESARROLLO

Los estudios lingüísticos datan desde de la antigüedad y se remontan a las antiguas civilizaciones clásicas aproximadamente al siglo V a.n.e. Los griegos y romanos en su mayoría filósofos, clasificaban los elementos de la lengua desde posiciones lógicas y desprovistas de toda visión científica y desinteresada de la lengua misma; crearon una especie de gramática que se proponía únicamente

ofrecer normas para el uso de las lenguas clásicas: el griego, el latín; se trataba de una disciplina normativa, presentada más como una teorización, con un enfoque prescriptivo, para empleo de escribas y sacerdotes. En la gramática del griego incursiona fundamentalmente Dionisio de Tracia; en la India, Panini con la gramática del sánscrito.

Posteriormente aparece la filología para ocuparse del lenguaje humano como medio para fijar los textos. Analiza el lenguaje con el objeto de conocer a los hombres que lo hablaron y su entorno cultural, es decir que esta materia da cabida de alguna manera a los estudios lingüísticos. Estos primeros filólogos discípulos de los sofistas, cuyo más sobresaliente representante es Aristófanes de Bizancio desarrollaron, en la Biblioteca de Alejandría (siglo III a. C.), una importante actividad editorial, centrada en la copia de los manuscritos de los más importantes y representativos autores del pasado, cuyos textos se limpiaban de errores y se interpretaban de acuerdo con normas determinadas. En manos de los alejandrinos, la filología se convirtió, así, en un conjunto de conocimientos sistemáticos y ordenados, aunque amplios y poco profundos, puesto que el filólogo debía poseer no solo conocimientos lingüísticos y literarios, sino también históricos, geográficos, artísticos, retóricos, etc. Es por eso que se le consideraba la persona ideal tanto para explicar los textos como para reconstruirlos, modernizarlos y restaurarlos.

Así, pues, la filología comienza ocupándose, por una parte, de la lectura correcta de los textos y, por otra, de la fijación, depuración y exégesis de estos. La filología se convierte así en la época alejandrina, en una disciplina de carácter enciclopédico que abarca enseñanzas de gramática, retórica, historia. Los filólogos así formados son, hombres cultos que reúnen, aunque sea de manera superficial, los saberes de su época. El defecto fundamental de esta materia es que absolutiza el texto escrito, por lo que relega el texto oral (Ocaña Dayar, 2013).

En la primera mitad del siglo XIX surge la filología comparada o gramática comparativa. En 1816, en una obra titulada *Sistema de la conjugación del sánscrito*, Franz Boop estudió las relaciones que unen el sánscrito con el germánico, el griego, el latín, etc. y comprendió que las relaciones entre lenguas parientes podían convertirse en una ciencia autónoma. Pero esta escuela, no llegó a constituir la verdadera ciencia lingüística. Nunca se preocupó por determinar la naturaleza social de su objeto de estudio.

La lingüística moderna tiene su comienzo en el siglo XIX con las actividades de los conocidos como neo gramáticos, quienes influidos por la teoría de Darwin y el

positivismo son partidarios de que las lenguas nacen crecen, se desarrollan y mueren: verdades extraídas de la observación y la experiencia.

Con la publicación del *Curso de lingüística general* (1916), compuesto por apuntes que alumnos tomaron en el curso dictado por el suizo, Ferdinand de Saussure, es que se convierte la lingüística en una ciencia integrada en una disciplina más amplia. La distinción entre lengua: el sistema y habla: el uso, la definición de signo lingüístico: significado y significante, la obvia relación entre pensamiento y lenguaje, así como las subdivisiones de esta gran ciencia que tiene un despegue científico vertiginoso en los últimos años, son aportes al universo del saber que se deben a este genial lingüista. La figura de Saussure le confiere una nueva dirección a los estudios lingüísticos.

El estructuralismo a partir de Saussure tiene el mérito de apreciar el lenguaje en sí mismo, como objeto de atención de la lingüística, y no como parte de la Filosofía, la Lógica, la Psicología. Tuvo muchos seguidores: La escuela de Ginebra (con la figura de Bally), La escuela fonológica de Praga (con Jakobson y Trnka, fundamentalmente) y la escuela de Copenhague (con Hjelmslev, fundador de la Glosemática). En los Estados Unidos representan el estructuralismo Bloomfield y Sapir, por solo mencionar algunos lingüistas de renombre. Aparece también en el siglo XX la corriente conocida como generativismo, representada por Noam Chomsky, el lingüista estadounidense (Sales, 2007). Con la idea de solventar las limitaciones explicativas de la perspectiva estructuralista, se produjo un desplazamiento del centro de atención que pasó de ser la lengua como sistema (la *langue* saussuriana) a la lengua como proceso de la mente del hablante, la capacidad innata (genética) para adquirir y usar una lengua, la competencia.

Tanto la escuela chomskiana como la saussureana se plantean como objetivo la descripción y explicación de la lengua como un sistema autónomo, aislado. Chocan así —ambas por igual— con una escuela que toma fuerza a finales del siglo XX y que es conocida como funcionalista. Por oposición a ella, las escuelas tradicionales chomskiana y saussuriana reciben conjuntamente el nombre de formalistas. La figura más relevante dentro de esta corriente tal vez sea el lingüista holandés Simón Dik. Esta posición funcionalista acerca la lingüística al ámbito de lo social, dando importancia a la pragmática, al cambio y a la variación lingüística.

La escuela funcionalista y la generativista han configurado el panorama de la lingüística actual: de ellas y de sus mezclas irradian prácticamente todas las corrientes de la lingüística contemporánea. Tanto el generativismo

como el funcionalismo persiguen explicar la naturaleza del lenguaje, no solo la descripción de las estructuras lingüísticas (Ocaña Dayar Humberto, 2013).

Por tanto la lingüística es una ciencia social compleja, con un objeto de estudio muy rico: el lenguaje, que ha transitado por una evolución del análisis de este desde diferentes posiciones y ángulos de apreciación. A la hora de conceptualarla como ciencia en la sociedad contemporánea deben tenerse en cuenta todos los aportes de las diferentes escuelas y lingüistas que han dejado su impronta en el campo lingüístico, para tratar el hecho lingüístico desde posiciones auténticamente científicas en consonancia con su diacronía.

Diferentes subdisciplinas lingüísticas: su campo epistemológico. Necesidad de su integración al currículum universitario

A la luz de nuestros días definir la lingüística como ciencia implica por consiguiente ciertos retos, pues el lenguaje, las lenguas no constituyen un fenómeno estático, sino un fenómeno vivo, mutable. El continuo perfeccionamiento de los medios de conocimiento, de la tecnología y las nuevas tareas teóricas y prácticas planteadas por la sociedad contemporánea constituyen de hecho, elementos muy importantes en el desarrollo y evolución de la ciencia lingüística resultan insoslayables al abordarla en el currículum universitario.

La lingüística general estudia el lenguaje en su estrecho vínculo con la sociedad y el pensamiento. El lenguaje, en todas sus manifestaciones concretas: las lenguas; el estudio científico tanto de la estructura de las lenguas naturales como del conocimiento que los hablantes poseen de ellas. Por tanto la amplitud de su objeto de atención puede desmembrarse en la práctica en especies de subdisciplinas que finalmente se imbrican e interrelacionan en la lingüística como ciencia integradora: La lingüística interna y la lingüística externa, la lingüística sincrónica y la lingüística diacrónica, la lingüística teórica y la lingüística aplicada, la microlingüística y la macrolingüística.

La lingüística interna o intralingüística, es la disciplina de esta ciencia que estudia el sistema de la lengua en sí, su estructuración en planos y niveles al margen de los factores externos, es decir, centra su atención en las leyes propias de la lengua o sistema. Parte de la premisa de la estratificación de la lengua en planos: de la expresión fónica y el del contenido semántico y los niveles: fonológico, morfológico, lexical y sintáctico (Cuba & Cabrera, 2012).

Dentro de la lingüística interna encontramos subdisciplinas en correspondencia con cada plano o nivel lingüístico.

Así la fonética, cuyo centro de análisis es el fono o sonido articulado, se centra en el plano de la expresión. La fonética es una disciplina que estudia la realización de los sonidos por el hablante y les confiere diferentes clasificaciones: por el modo de articulación, el lugar de articulación. Constituye el estudio de los sonidos físicos del discurso humano, su producción y percepción.

Debido a todos los adelantos tecnológicos y sociales la fonética ha particularizado en los fonos como manifestación física y ello se concreta en sus principales ramas: la fonética experimental, la fonética articuladora, la fonética acústica, lo que demuestra fehacientemente la relación de esta rama de la lingüística con la Física, la Electromedicina y desbroza el camino hacia las investigaciones de laboratorio.

La fonética experimental particulariza en las propiedades acústicas y físicas de los fonos, al reunir los datos sobre la emisión y la producción de las ondas sonoras que los configuran. Utiliza instrumentos sofisticados como el espectrógrafo, el nasómetro, el glotógrafo, el palatógrafo etc., que muestran bien sea las ondas sonoras del habla provenientes de la boca o de la nariz o de la laringe, ya descompuestas, o las distintas zonas del paladar donde la lengua ha tocado. El conjunto de los datos analizados al medir los sonidos, depende únicamente de la precisión del instrumental, así como de otros conocimientos conexos. En los estudios experimentales, se parte del habla de varios informantes y se utilizan medios estadísticos para establecer las tendencias generales en la naturaleza de los sonidos.

La Fonética articuladora particulariza en los fonos de una lengua desde el punto de vista fisiológico; es decir, describe qué órganos orales intervienen en su producción, en qué posición se encuentran y cómo esas posiciones varían los distintos caminos que puede seguir el aire cuando sale por la boca, nariz, o garganta, para que se produzcan sonidos diferentes; es decir selecciona las actividades que tienen que ver con el lugar y la forma de articulación de los sonidos de una lengua. Emplea a tales efectos, símbolos fonéticos convencionales adoptados por la Asociación Fonética Internacional en el alfabeto fonético internacional. La Fonética acústica particulariza en la onda sonora, equipara el sistema de fonación con cualquier otro sistema de emisión y reproducción de sonidos. En la comunicación, las ondas sonoras tienen un interés mayor que la articulación o producción de los sonidos, para un determinado auditorio que recibe y descodifica la impresión a pesar de que haya sido emitida por medio de una articulación oral, o por medio de un determinado aparato emisor de sonidos. Para grabar las características más significativas de las ondas sonoras y para determinar el resultado de las

distintas actividades articulatorias se puede emplear el espectrógrafo. Aunque no son campos estrictamente lingüísticos, ya que intervienen factores culturales e históricos

La Fonología aborda el nivel fonológico y su unidad de análisis lo constituye el fonema, fono con valor funcional y de hecho unidad subsignifica pues tiene expresión, pero no contenido. Precisa los rasgos pertinentes que diferencian a un fonema de otro, las características fónicas que los diferencian y por tanto les dan su naturaleza (Pérez Bello, 2013).

Estos adelantos científicos de la sociedad no deberán en modo alguno obviarse por el docente que conciba un programa de Fonética y Fonología, a tono con el desarrollo de la humanidad.

Al plano del contenido se dirige la Semántica, la cual analiza los semas o unidades de significado como signos portadores de un significado semántico. Surge como una rama del estudio del lenguaje, en la que se imbrican los factores lógicos y psicológicos, lo que la ha convertido en una materia interdisciplinaria. Un cambio semántico constituye un cambio de sentido. La voz semántica se extiende a todos los signos (Sales, 2007), así se puede hablar de la función semántica de los colores, del gesto, o de cualquier signo que transmita un mensaje. La semántica satisface interrogantes, tales como: ¿Por qué y de qué modo se comunica el emisor?, ¿Qué relaciones guarda el signo con la realidad?, ¿Cuáles son las reglas sintácticas en virtud del sistema? Es decir, satisface implicaciones psicológicas, lógicas y lingüísticas. El nivel morfológico lo estudia la morfología y esta centra su análisis en el morfema. Conjuntamente con la sintaxis que comprende el nivel sintáctico da lugar a la gramática o morfosintaxis. De manera ascendente el nivel sintáctico repasa en los sintagmas como relación entre dos o más elementos de la cadena hablada y en la oración, vista desde la óptica de oración psicológica o enunciado. Sin embargo ya la gramática tradicional ha sido superada por la gramática del discurso, la que según Toledo Costa, et al. (2012, p.20), *“tiene como objeto de estudio el discurso. Por supuesto que debe prestar especial atención al sistema de la lengua en cuanto a sus unidades y relaciones, pero debe estudiarlo en el discurso y en los tipos de discurso, o sea, examina la estructura gramatical como dependiente del significado que se trasmite y de los diferentes contextos en que se emite”*.

El nivel lexical le pertenece a la lexicología cuyo centro de atención lo constituye la palabra o la lexía. La lexicología describe el plano léxico-semántico y explica cómo se clasifican y se agrupan las palabras (Cuba & Cabrera, 2012). Las investigaciones actuales en el campo intrínseco de la

lingüística han demostrado la existencia de un nivel textual que le brinda atención de conjunto al texto como un todo.

El docente en su praxis áulica no debe partir de ejemplos trancos, palabras aisladas, oraciones tomadas exprofeso para realizar explicaciones, sino trabajar el texto como una unidad íntegra dentro de la variedad textual, conexas, en virtud de la comunicación en un contexto específico.

La lingüística externa, vista como otro ángulo de apreciación de la realidad lingüística que debe tener presente el docente, estudia lo relacionado con los factores extralingüísticos que influyen en una lengua. Entre los aspectos concernientes a la lingüística externa estarían: la relación entre el habla de una comunidad y las costumbres de sus hablantes, la extensión geográfica y fragmentación en dialectos. Otros aspectos que orientarían al docente en el tratamiento de la lingüística externa son: la relación entre la historia política y social de dicha comunidad, la relación entre la lengua y las instituciones, tales como Iglesia y Estado, la actividad cultural y científica de la comunidad, para así satisfacer los alcances de la ciencia en cuestión.

Entre las subdisciplinas específicas que estudian estos aspectos de la lingüística externa figuran ciencias relativamente jóvenes: la sociolingüística, la etnolingüística, la dialectología y la psicolingüística

La sociolingüística analiza con una mirada apreciativa cómo influyen distintos aspectos de la sociedad, tales como las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los hablantes, en el uso de la lengua; es decir se ocupa de la lengua como sistema de signos en un contexto social. Se distingue de la sociología del lenguaje en que esta examina el modo en que la lengua influye en la sociedad. Estudia las distintas variantes lingüísticas que se dan en grupos humanos separados por ciertas variables sociales como la religión, el nivel educativo, el nivel socioeconómico, la profesión, la procedencia, la edad, el sexo, etc. Es decir la sociolingüística enfoca los estudios relacionados con el habla teniendo en cuenta las variedades diatópicas, diafásicas, diastráticas (Ocaña Dayar, 2013).

Del mismo modo que una lengua presenta variedades conocidas como dialectos en las distintas regiones en que se utiliza, también el uso de la lengua cambia de un grupo social a otro; estos sociolectos son objeto de estudio de la sociolingüística. La utilización de esas variedades lingüísticas puede servir para categorizar a los individuos en clases sociales o socioeconómicas, aunque un mismo individuo puede utilizar diferentes variedades de la lengua de acuerdo con la situación social y el contexto en

que tenga lugar la interacción comunicativa y hacer uso del nivel culto, medio, vulgar o informal.

La etnolingüística o etnografía de la comunicación, continúa la línea de la diferenciación lingüística a partir de la idiosincrasia y el folclor de los pueblos, aunque pertenezcan a una misma comunidad lingüística: cada nación es portadora de maneras propias de saludar, intercambiar, despedirse, etc. lo que innegablemente identifican su cultura nacional. La competencia comunicativa según las razas o pueblos poseen matices identitarios que sacan a la luz estas subdisciplinas lingüísticas (Roméu, 2007).

La dialectología es la subdisciplina que examina los dialectos, es decir, particulariza en las variedades lingüísticas. Considera el hecho lingüístico en necesaria conexión con su dimensión espacial, geográfica y dentro del contorno social en que se produce; enriquece el estudio de la variación geográfica y sociolingüística de la lengua.

El estudio sistemático de la geografía lingüística ha revelado que toda variedad del lenguaje muestra variaciones de diferentes tipos: variaciones geográficas, es decir geolectos, variaciones sociales o sociolectos y variaciones históricas o temporales (Ocaña Dayar, 2013).

La Psicolingüística analiza los procesos psicolingüísticos como manifestación de cualquier proceso relacionado con la comunicación humana, mediante el uso del lenguaje: la codificación (producción del mensaje que atañe al emisor), la decodificación (o comprensión del mensaje que atañe al receptor). Esta ciencia en estrecho vínculo con la Psicología analiza las estructuras psicológicas que capacitan al ser humano para entender mensajes. La comunicación humana puede considerarse una continua percepción-comprensión-producción. La riqueza del lenguaje hace que dicha secuencia se desarrolle de varias formas. Así, dependiendo de la modalidad visual o auditiva del estímulo externo, las etapas sensoriales en percepción serán diferentes. También existe variabilidad en la producción del lenguaje, se puede hablar, gesticular o expresarse con la escritura. Finalmente, el acceso al significado varía según si la unidad de información considerada es una palabra, una oración o un discurso.

Otras áreas de la psicolingüística focalizan en temas tales como el origen del lenguaje en el ser humano (natural vs. cultura). Por ejemplo, en psicolingüística se trata el estudio de preguntas tales como el modo en que la gente aprende una segunda lengua, así como los procesos de adquisición lingüística en la infancia (Ocaña Dayar, 2013). En consecuencia, la psicolingüística se origina cuando la psicología trata de analizar las funciones del lenguaje, principalmente el funcionamiento de la palabra.

La variedad de teorías existentes, el elevado número de procesos que intervienen en el lenguaje y el desarrollo de nuevas tecnologías en la investigación han propiciado un amplio abanico de técnicas metodológicas en la psicolingüística, tareas basadas en la memorización de textos o en la respuesta a preguntas sobre textos.

La psicolingüística es una subdisciplina lingüística que constantemente es objeto de atención de investigadores y de psicólogos aunque parte del objeto lingüístico, lo aborda desde la perspectiva de los procesos mentales subyacentes.

La psicolingüística está estrechamente relacionada con la neurolingüística; si la psicolingüística trata de aclarar los mecanismos cognitivos del lenguaje mediante las técnicas tradicionales de la psicología experimental, incluyendo análisis de indicadores tales como: tiempo de reacción, movimiento ocular, la neurolingüística estudia los mecanismos del cerebro humano que posibilitan la comprensión, producción y conocimiento del lenguaje, ya sea hablado, escrito o con signos establecidos a partir de su experiencia o de su propia programación (Domínguez, 2003). Por su naturaleza interdisciplinar, la psicología, la neurobiología, y la lingüística computacional, entre otras, participan aportando diversas técnicas experimentales, así como perspectivas teóricas marcadamente distintas.

La lingüística sincrónica precisa la descripción de una lengua tal y como es en un momento dado. Es el estudio de la lengua en el momento presente: no sujeto, por tanto, a cambios históricos y sin atender a las razones que motivaron su evolución o cambios posteriores. Se opone a la lingüística diacrónica o lingüística histórica: consideración de la lengua en su aspecto mutante a lo largo del tiempo. Al estudiar una lengua en sincronía hay que dejar a un lado su historia. En la metodología de la investigación se compara también con la forma de estudio transversal.

Una descripción diacrónica se ocupa del desarrollo histórico de esa lengua y de los cambios estructurales que han tenido lugar en ella, es decir, la lingüística diacrónica resulta la disciplina lingüística que estudia el cambio de las lenguas con el tiempo y el proceso de cambio lingüístico. Por tanto, la lingüística diacrónica ocupa un lugar destacado en el estudio de la evolución histórica de las lenguas y su relación o parentesco genético.

A pesar de que en sus inicios científicos la lingüística del siglo XIX se interesó ante todo del cambio lingüístico y la evolución de las lenguas a través del tiempo, el enfoque moderno se centra en explicar cómo funcionan las lenguas en un punto dado en el tiempo y cómo los hablantes son capaces de entenderlas y procesarlas mentalmente.

La lingüística teórica, por su parte, es la construcción de una teoría general de la estructura de la lengua o de un sistema teórico general para la descripción de las lenguas; el objetivo de la lingüística aplicada es la aplicación de los descubrimientos y técnicas del estudio científico de la lengua a una variedad de tareas básicas como la elaboración de métodos para la enseñanza de las segundas lenguas.

El interés por el estudio moderno del discurso, tal como debe concebirse en el currículum actual es fruto del aporte de muchas disciplinas humanísticas y de las ciencias sociales que empezaron a tomar auge en la pasada década de los años 60, cuyos nexos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios han evidenciado la preocupación de muchos científicos en cuanto a los usos del lenguaje y los problemas que atañen a la comunicación. El discurso como forma de la lingüística del habla sirvió de detonante a los científicos en la investigación de múltiples problemas.

Se fue abriendo paso vertiginosamente en las décadas finales del siglo XX la lingüística del habla o discurso y cada vez son más apreciables los nexos que establece con otras ciencias, lo que han convertido el estudio del discurso en un problema interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario. Este análisis sitúa al discurso en un lugar cardinal en el curso de las investigaciones lingüísticas en el presente siglo. Su progreso ha estado condicionado históricamente por el propio desarrollo experimentado por las ciencias que se han interesado en su estudio. Los disímiles enfoques que han ido apareciendo privilegian el análisis de las estructuras lingüísticas, es decir van a lo intrínseco del discurso, o al discurso como cognición, o a establecer el ineludible nexo entre discurso, sociedad y cultura. Pero el análisis que concibe la lingüística actual solo tiene sentido a partir de la interrelación dialéctica entre estos tres enfoques.

El nuevo enfoque se sustenta en presupuestos teóricos que analiza la importancia del estudio imbricado del discurso, la cognición y la interacción sociocultural y lo transforma en un asunto transdisciplinario que lo renueva mediatamente, a la par que revela nuevos campos de consumación. La lingüística del discurso pone de relieve las estructuras discursivas y establece las reglas sintácticas y las diferentes estrategias discursivas que tipifican los usos concretos, *“establece vínculos funcionales entre las estructuras del discurso y el contexto social, y se mueve entre el micro y el macronivel de la conversación, del texto, del contexto o de la sociedad y viceversa”*. (Van Dijk, 2000, p. 62)

Dentro de estas disciplinas lingüísticas no se puede pasar por alto la Semiótica, la cual se convierte en ciencia a principios del siglo XX. Según Umberto Eco la semiótica tiene que ver *“con cualquier cosa que pueda considerarse como signo. Signo es cualquier cosa que pueda considerarse como sustituto significativo de cualquier otra cosa”* (Eco, 1976, p.22). Desde este punto de vista el lenguaje es un sistema especial de signo, pues son signos de la lengua.

La pragmática centra su atención en *“el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario”* (Escandell Vidal, 1996, p. 14). Es decir, esta toma en consideración los factores que determinan el lenguaje que son relegados u obviados por un estudio gramatical o intralingüístico: emisor, receptor, intención comunicativa, finalidad comunicativa, tareas comunicativas, situación comunicativa, es decir, el contexto situacional. Las oraciones en sí mismas comportan un contenido semántico, pero su significado e interpretación adecuados no dependen solo de ese contenido sino que requieren un contexto lingüístico definido para ser interpretadas. De hecho, en pragmática se distingue entre enunciado (acto locutivo) y oración (forma gramatical que toma el acto locutivo). Se ha tratado de caracterizar diversos aspectos del conocimiento pragmático del hablante para explicar cómo este se hace deducciones e inferencias sobre la intencionalidad de las frases y, junto con la decodificación gramatical que da el contenido semántico literal, interpreta adecuadamente los enunciados (Ocaña Dayar, 2013).

A juicio de los autores, se considera que sin esta disciplina fueran hoy insuficientes o quedarían explicados de manera muy esquemática o mecánica, muchas explicaciones gramaticales y semánticas del discurso. Esta ciencia joven, como otras ya mencionadas, establece nexos interdisciplinarios que facilitan y enriquecen el análisis discursivo.

La estilística evolucionó a partir de la retórica. Los primeros estudios se basaban en enfoques estructuralistas y se orientaban hacia dos direcciones: una, cuyo objetivo era clasificar los rasgos estilísticos de una lengua dada, y otra, que se centraba en el análisis de los estilos de los textos literarios. A partir de las pasadas décadas de los años 80 y 90 la estilística estableció nexos interdisciplinarios con la pragmática, la sociolingüística y otras disciplinas lingüísticas que le permitieron abordar su objeto de estudio desde una dimensión más abarcadora. Al estudiar los estilos como modos socialmente significativos e

interpretados, la variación estilística se comprende como un recurso de gran importancia en el proceso dialógico (Domínguez García & Roméu Escobar, 2013).

En los últimos años esta ciencia se ha ocupado del estudio de los medios y recursos que proporciona la lengua y su realización concreta en el habla, como modos socialmente significativos y socialmente interpretados, de acuerdo con el estilo, por lo que es muy socorrida para el análisis de la diversidad textual, muy presente en el currículum universitario. Es un auxiliar privilegiado en las clases de lenguas extranjeras, pues ayuda a desarrollar las dimensiones discursivas y potencia factores por ello aporta datos a la traductología, la lexicografía y la lingüo-pedagogía, tales como, la eficacia comunicativa o las pautas de adecuación pragmática a la situación comunicativa. Integra aspectos de la macrolingüística.

Como se puede apreciar, según lo que infieren los autores de este trabajo, estas disciplinas lingüísticas de reciente aparición reafirman que el lenguaje existe ante todo para la comunicación mediante enunciados entre humanos en marcos socioculturales determinados, entendida la comunicación, más que como transferencia pura de información, como recurso coordinativo de la acción y medio de influencia transformativa. Como suele suceder con las disciplinas jóvenes no solo no presentan límites definidos del todo, en el conglomerado de la lingüística, sino que amenazan con rebasar el marco lingüístico.

La microlingüística presupone el análisis de la lengua en provecho propio y sin referencia a su función social, ni a la manera en que son adquiridas por los niños, ni a los mecanismos psicológicos que subyacen en la producción y en la recepción del habla, ni en la función estética o comunicativa del lenguaje. Por consiguiente la macrolingüística imbrica y presta atención a todos estos aspectos de la lengua.

La lingüística antropológica, como su nombre lo indica parte de la antropología, que estudia el hombre y analiza el lenguaje a través de la genética y del desarrollo humano, es decir, es la rama de la antropología que estudia el ser humano a través del lenguaje con el que se comunica. La antropología lingüística convencional también tiene implicaciones en la sociología y en la autoorganización de comunidades humanas, ella particulariza en esta distinción y la relaciona con los modos de vida.

La lingüística matemática es una subdisciplina científica que ha iniciado un despegue en los últimos tiempos, pues está sustentada en una colección de trabajos heterogéneos experimentales, algunos de gran complejidad y muy ambiciosos, pero en general poco conocidos por la mayoría de lingüistas. Se refieren a la aplicación de

técnicas estadísticas, probabilísticas o esquemas matemáticos abstractos para la comprensión de los fenómenos lingüísticos y el análisis de los bytes de información de que son portadores los enunciados.

Por consiguiente la lingüística matemática cuantifica la cantidad de información. Las probabilidades combinatorias del lenguaje son tales que pueden usarse para realizar, identificar la autoría de un texto mediante contraste de hipótesis, o la clasificación filogenética de lenguas valiéndose de la Estadística y del análisis del discurso.

Otra vía explorada en lingüística matemática, es la construcción de gramáticas formales, grupo de reglas combinatorias capaces de generar un conjunto de oraciones o emisiones representativas de dicha lengua. Las gramáticas formales se han usado tanto para el estudio de los lenguajes formales como aproximación a modelos de lenguas naturales.

La lingüística computacional, muy relacionada con la lingüística matemática también incursiona en los procedimientos cuantificativos y experimentales con el lenguaje. Sus inicios se remontan al año 1950 en los Estados Unidos de América como una prueba para obtener computadoras capaces de traducir textos automáticamente de lenguas extranjeras al inglés, es decir, como resultado de analizar la traducción mecánicamente mediante el descifrado. Lo que empezó como un esfuerzo para traducir textos se convirtió en una disciplina encargada de entender cómo representar y procesar el lenguaje natural individual usando ordenadores.

La lingüística computacional comprende además la lingüística computacional teórica que basa sus temas de trabajo en la lingüística teórica y en la ciencia cognitiva. El objetivo de la lingüística computacional es desarrollar teorías lingüísticas computables, es decir, que puedan ser aplicadas sutilmente a los ordenadores. Sin embargo, no todas las teorías lingüísticas tienen la pretensión de ser aplicadas al dominio informático.

En fin la lingüística computacional es un campo multidisciplinar de la lingüística y la informática que utiliza la informática para estudiar y tratar el lenguaje humano. Para lograrlo, intenta modelar de forma lógica el lenguaje natural desde un punto de vista computacional. Dicho modelo no se centra en ninguna de las áreas de la lingüística en particular, sino que es un campo interdisciplinar, en el que participan lingüistas, informáticos especializados en inteligencia artificial, psicólogos cognoscitivos y expertos en lógica, entre otros.

La lingüística computacional posee modernas aplicaciones dadas por el desarrollo científico de la humanidad

y el acelerado desarrollo de la informática y la innovación tecnológica, tales como el analizador sintáctico, el morfológico, el semántico, el alineador, el conjugador, el conversor de lenguajes, el corpus lingüístico, el corrector ortográfico, entre otros.

A partir de los años 90 se produce una serie de cambios que justifican la designación de una nueva área temática, la lingüística forense. Se puede definir como la media entre lenguaje y derecho. Se trata de una disciplina multifacética y su estudio revela una naturaleza compleja, al incluir toda una serie de áreas de investigación que están relacionadas con el lenguaje administrativo, jurídico y judicial, por un lado, y con el uso forense de la prueba pericial lingüística en distintos ámbitos, por otro. En este sentido, en la actualidad se considera que las tres grandes áreas de actuación de un lingüista forense son: el lenguaje jurídico y legal el lenguaje del procedimiento legal y el lenguaje evidencial o probatorio.

Los estudios intensivos y experimentales de la comunicación, según refiere Van Dijk (2000), comenzaron en la década del 70 y en las disímiles ramas que surgían, se hizo indefectible el análisis del discurso por una u otra razón, tal como este aparecía en los mensajes de los medios masivos y en las comunicaciones interpersonales, interculturales y comerciales.

CONCLUSIONES

La ciencia lingüística ha tenido un desarrollo acelerado en los últimos años, desarrollo que se evidencia concretamente en el hecho de haber pasado de un objeto: el conjunto de leyes o principios que rigen las propiedades esenciales de los signos lingüísticos, a otro más abarcador que incluye la posibilidad de penetrar en las funciones que puede desempeñar el lenguaje en las situaciones comunicativas concretas.

La lingüística ha ido paulatinamente transitando de una lingüística de la lengua a una lingüística del habla, es decir la nueva concepción se ha ido abriendo paso hacia el discurso y el reflejo en él de los males y desigualdades sociales que padece el mundo actual.

Los adelantos científicos de la lingüística del texto y del análisis del discurso también propiciaron los vínculos con otras ciencias, como la historiografía, la sociología, la psicología social, la física. Los nexos y relaciones interdisciplinarias son cada vez más frecuentes y loables: existen otras subdisciplinas que ahondan y particularizan más en su objeto de estudio (la Pragmaestilística, la Socioestilística) que demuestran que la lingüística es una ciencia en pleno desarrollo, máxime cuando se le impone la tarea de la creación de lenguas artificiales: el

esperanto, el ido, por ejemplo, lo que representaría una insuperable comodidad para los seres humanos

Constituye un reto para el currículum universitario, pero a la vez un compromiso con la ciencia de hoy día, asumir los desafíos de la nueva lingüística teniendo en cuenta este enfoque integrador que da origen a una didáctica del habla apoyada en el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural. Este enfoque se sustenta en la ciencia del texto y asume una didáctica a tono con él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Addine, F. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cuba, L. E., & Cabrera Domecq, E. (2012). *Introducción a los estudios lingüísticos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Curbeira, A. (2007). *Introducción a la teoría del lenguaje*. La Habana: Félix Varela.
- Domínguez García, I. (2013). *Lenguaje y Comunicación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Eco, H. (1976). *El signo*. Barcelona: Labor.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Montaño, J. R. (2010). *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ocaña Dayar, H. (2013). *De la lingüística precientífica a la lingüística textual*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pérez, B. (2013). *Fonética y Fonología Españolas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2010). *Modelo del profesional de la carrera: Licenciatura en Educación Primaria*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sales, L. M. (2007). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana: Pueblo y Educación. Dra. C. Alicia Toledo Costa, A., & Ferrer Gardona, J. (2012). *Gramática Española Contemporánea: De la Gramática de la lengua a la Gramática del discurso. Tomo I*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Valdés, S. (2000). *Antropología lingüística*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.
- Valeiras, R. (2009). *Lenguas artificiales*. Recuperado de <http://www.rodoval.com/lenguas.html>
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.
- Varla, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ciencia y Técnica.

12

PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS. RESULTADOS DE UN PROYECTO VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

PREVENTION OF DRUG CONSUMPTION. RESULTS OF A PROJECT LINKED TO SOCIETY AT THE TECHNICAL UNIVERSITY OF BABAHOYO

MSc. Mercedes María Campelo Vásquez¹

E-mail: mcampelo@utb.edu.ec

MSc. Patricia del Pilar Sánchez Cabezas¹

MSc. Joselo Jimmy Albán Obando¹

¹Universidad Técnica de Babahoyo. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Campelo Vásquez, M. M., Sánchez Cabezas, P. P., & Albán Obando, J. J. (2017). Prevención del consumo de drogas. Resultados de un proyecto vinculación con la sociedad en la Universidad Técnica de Babahoyo. *Revista Conrado*, 13(59), 87-94. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En las últimas décadas el consumo de drogas en grupos de adolescentes y jóvenes ha comenzado a ser un problema frecuente que deja un impacto nocivos en el desarrollo físico, psíquico y social lo cual se aprecia en los índices de abandono escolar, la mendicidad, la violencia, la depresión y baja autoestima, en aquellos que consumen droga. En este trabajo se exponen las experiencias preventiva desarrollada por un grupo de os estudiantes del noveno semestre de la carrera Psicología de la Universidad Técnica de Babahoyo a partir de un proyecto de vinculación con la sociedad sustentado en el diagnóstico, la intervención psicoterapéutica y de orientación educativa con resultados positivos en la manera de promover la preparación en el tema el cual, con independencia de su alcance práctico, permitió amplias de participación y progresivo de involucramiento de diversos actores institucionales y sociales.

Palabras clave:

Consumo de drogas, vinculación con la sociedad, participación, la intervención psicoterapéutica y de orientación educativa.

ABSTRACT

In the last decades, the consumption of drugs in groups of adolescents and young people has begun to be a frequent problem that leaves a harmful impact on the physical, psychic and social development, which can be seen in the indices of school abandonment, begging, violence, depression and low self-esteem, in those who use drugs. This paper presents the preventive experiences developed by a group of nine students of the ninth semester of the Psychology course of the Technical University of Babahoyo, based on a project of relationship with society based on diagnosis, psychotherapeutic intervention and educational guidance With positive results in the way of promoting preparedness in the subject which, regardless of its practical scope, allowed for broad participation and progressive involvement of various institutional and social actors.

Keywords:

Drug use, association with society, participation, psychotherapeutic intervention and educational guidance.

INTRODUCCIÓN

El consumo de drogas en adolescente y jóvenes está asociado significativamente con la desorganización y la falta de apoyo y control familiar; a las condiciones socioculturales en que se desenvuelve la vida cotidiana. Si bien la rigidez adaptativa, el involucramiento o el distanciamiento excesivos de los padres, no puede negarse que las condiciones sociales tienden a convertirse en factores que influyen en que proliferen la predisposición para el consumo de drogas.

Los avances ético-políticos del gobierno ecuatoriano en las últimas décadas han colocado la prevención del uso indebido de drogas como una línea de trabajo educativo y socio comunitario lo cual ha creado las condiciones para que se proyecte grupo de transformaciones que, en el campo educativo y social, se viene produciendo a nivel mundial

Las estadísticas de consumidores de marihuana, heroína, cocaína y nuevas sustancias sintéticas aumentaron en cifras de millones, entre 2006 y 2010. Por lo general los análisis se sitúan entre dos y diez casos por 1 000 personas de edades comprendidas entre los 15 y los 64 En este panorama, Europa y los Estados Unidos aparecen como los más afectados, aunque naciones de América y Asia ofrecen un porcentaje significativo.

Experiencias en los sectores 10 de Agosto, 1 de Diciembre, Voluntad de Dios 1, Voluntad de Dios 2, 22 de Octubre, San Gregorio. Confirman que las acciones para evitar, disminuir, corregir estos comportamientos se sustentan en políticas intersectoriales que derivan tanto, en regulaciones jurídicas como en la intervención educativa organizada, intencional y sistémica sobre los grupos en riesgos resultan una prioridad.

En Ecuador el combate a la pobreza, el apoyo e integración de los marginados y excluidos, la creación de oportunidades de trabajo se ha constituido en las tres grandes líneas programáticas orientadas a la prevención, eliminación y control del consumo de drogas asumiendo la necesidad de concretar acciones basadas en la cooperación solidaria para el desarrollo integral de los más jóvenes y lograr el Buen vivir.

En este encargo las universidades han comenzado a organizar proyectos de intervención comunitaria que enfatizan en el tema a partir de acciones de información, educación y socialización de experiencias de manera que grandes grupos de personas, sobre todo adolescentes y jóvenes puedan acceder al conocimiento de los factores y consecuencias que tiene para la vida personal y social el consumo de drogas.

En cumplimiento a este objetivo de trabajo en la Escuela de Psicología de la Universidad Técnica de Babahoyo se inició un proyecto de vinculación con la sociedad de estudiantes de la carrera Psicología Clínica y Educativa, que atención este tema a través de la intervención psicológica dirigida a mejorar la calidad de vida en los jóvenes consumidores de drogas en los sectores que conforman la Federación de Barrios suburbanos, en la Ciudad de Babahoyo.

En esta oportunidad participaron 16 estudiantes y se atendió a 150 adolescentes y jóvenes organizando actividades individuales y grupos, realizando Encuestas y Test, para determinar los factores psicosociales que inciden al consumo de sustancias psicoactivas en los jóvenes, priorizando sobre todo la orientación a la familia mediante talleres reflexivo, de estimulación socioemocional, Taller sobre Prevención de drogas, los valores, taller sobre autoestima, taller sobre resiliencia, taller sobre vida saludable. Ejecutando psicoterapia de tipo individual y grupal y familiar a los jóvenes de las comunidades para una mejor relación social.

La metodología utilizada se caracterizó por la utilización de modelos teóricos estudiados en clases y la elaboración de propuestas a partir de las condiciones del contexto. Los resultados de esta experiencia se incluyen en este trabajo, se pone atención tanto en las condiciones teóricas como metodológicas del trabajo y se sintetizan los resultados

DESARROLLO

En los últimos años numerosas investigaciones abordan el fenómeno de la prevención de la drogadicción desde distintos ángulos filosóficos, psicológicos, sociológicos, pero se reconoce que este es uno de los flagelos en el siglo XXI que para en riesgo a los adolescentes, vivimos en una cultura de la droga.

Estudios realizados entre 2010 y 2015 respecto al tema coinciden en que aun cuando las drogas han estado presentes en todas las culturas y en todas las épocas, cada día el consumo de estas es mayor y las facilidades para conseguirlas permitió superar las posiciones que avalan que es esta una práctica vinculada solo a los pobres y marginales pues su influencia se identifica en todos los grupos clases sociales, lo que ha llegado a reconocer la drogadicción en una de las epidemias sociales de mayor y más rápida extensión den el siglo XX.

La drogadicción se asume como en que un comportamiento recurrente de aquellas sustancias cuyo consumo puede producir dependencia, estimulación o depresión

del Sistema Nervioso Central, o que dan como resultado un trastorno en la función del juicio, del comportamiento o del ánimo de la persona. Así las drogas se las considera como sustancias prohibidas, nocivas para la salud, de las cuales se abusan y que en alguna forma traen un perjuicio individual y social.

Sus efectos nocivos sobre la vida del ser humano lo han convertido en un problema mundial que representa una grave amenaza para la salud y el bienestar de los seres humanos a la vez que resquebraja las bases económicas, culturales y políticas de la sociedad, poniendo en juego la salud integral de los individuos (Rodríguez, 2005).

Los grupos de adolescentes y jóvenes resultan los grupos de impacto de los efectos nocivos de la droga pues influyen tanto en el desarrollo físico, psíquico y social de cada uno de ellos, lo cual se manifiesta en los comportamientos asociados el abandono de los estudios, la violencia y otros comportamientos antisociales que disminuyen la socialización y lleva incluso al deterioro de la salud del consumidor, su familia y de la comunidad donde viven.

Estudio a nivel mundial develan la relación entre consumo de droga y el abandono escolar, la mendicidad, la violencia, la depresión y baja autoestima, entre otros, condición que hace necesario evitar el consumo. Por tanto prevenir el abuso de drogas, reducir el riesgo de que progrese el abuso y a la adicción se debe identificar como una acción indelegable de todos aquellos profesionales de la educación, la salud, y de toda la sociedad (Llorca Hernández, 2013).

En este marco la prevención como enfoque que asume toda intervención para evitar la drogadicción se asume como parte de las políticas nacionales, pero, con independencia de su alcance práctico se identifican cuatro modelos clásicos en los que no se obvia las posibles limitaciones pero que permiten considerar la posición a seguir en el marco de la educación. Desde este supuesto el Instituto interamericano del niño reconoce los siguientes modelos

- El MODELO ETICO JURIDICO que se centra en utilizar mecanismos jurídicos en el control del consumidor habitual al que se le incluye como “delincuente”. En este sistema de control se incluyen los psicofármacos, como ser, recetas especiales, controles de documentación en farmacias,
- El MODELO MEDICO SANITARIO considera el consumo de droga como una enfermedad o epidemia, donde el consumidor es el huésped y a veces el agente transmisor. Este enfoque también es llamado ecológico. En algunos países, quienes se adhieren a este modelo frecuentemente hablan del “flagelo”, de las

“víctimas” de las drogas y consideran al consumidor como un “enfermo” a quien curar o como un contaminante de los sanos a quien aislar.

- El MODELO PSICO SOCIAL. Se centra en los aspectos psicoactivos como condiciones y expresión de su comportamiento, insiste en la influencia sobre las causas personales y motivaciones para el uso, cayendo a veces en un determinismo psicológico. El contexto interesa solo en lo inmediato al sujeto, por ejemplo, los grupos de pertenencia o la familia.
- El MODELO SOCIO CULTURAL prioriza la intervención en el contexto cultural y social como como entorno en que tienen lugar los factores que influyen en este fenómeno, descuidando la capacidad de elección de la persona. Esta perspectiva trata del análisis socioeconómico los aspectos sociales como condiciones de riesgo que estudia los factores de riesgo y protección frente al uso indebido de drogas sean estas legales o ilegales.
- UN MODELO INTEGRACIONAL posee un carácter sistémico, donde la producción, tráfico y consumo formen parte de un mismo problema y en el que se amplían los actores tradicionales del sistema droga, persona y medio, en sus tendencias hacia la oferta o hacia la demanda, permite atribuir a cada actor factores de riesgo y de protección diferente y específica. Estos actores interactuantes se integran a un contexto amplio donde entran en juego factores regionales o subregionales de tipo geográfico, político, económico, militar.

Desde este enfoque, Mora Rodríguez, Escarpa Sánchez-Garnica & Pérez Álvarez (2009), aseguran que la droga es considerada como una mercancía con un valor de intercambio que sigue las reglas del mercado y genera una relación social. En este sentido, no es necesario hacer distinciones entre las drogas lícitas e ilícitas, ya que estas últimas configuran una parte del problema, pero no lo representan ni lo explican en su totalidad.

Por lo general, la persona es interpretada como un actor social que se integra al polo de la oferta (productor, traficante) o de la demanda (consumidor). El medio social y ambiental, no es solo la familia, la escuela, el trabajo o los grupos de pertenencia. Incluye a la comunidad toda y el sistema ecológico en el que se encuentran las poblaciones consideradas.

En particular la prevención contra el uso indebido de droga y alcohol en Ecuador forma parte del Plan Nacional de Gobierno en el cual demandó un proceso amplio de participación y progresivo de involucramiento de diversos actores institucionales y sociales que intervienen en la problemática de las drogas. Se recogió la visión y

experiencia de las organizaciones vinculadas con los ámbitos de educación, justicia y derechos humanos, seguridad. Se contó, además, con organismos de investigación y de instancias de protección, en especial de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

En este marco se declara que es importante la intervención del Estado y la Sociedad en función de las principales esferas de abordaje de la problemática, a saber: oferta, demanda y desarrollo alternativo preventivo. En estos ámbitos se busca fortalecer la institucionalidad en los niveles nacional y local, conjugándola con los propósitos de disminuir el consumo de psicoactivos, reducir el daño en las personas afectadas, controlar y reprimir el tránsito de sustancias ilícitas por nuestro territorio, así como prevenir y controlar la producción de cultivos ilícitos y drogas sintéticas.

La participación de Ecuador en la Red Nacional de Prevención Integral CONSEP, han hecho posible que cada vez las acciones para prevenir el consumo de drogas cubran completamente el territorio nacional y se llegara a confirmar que estas debería concebirse como parte del proyecto educativo y curricular en la educación básica y a la vez se proyectarán influencia en el contexto social, ayudados por maestros y la comunidad en general, los cuales, bajo los principios del Buen Vivir crean una posibilidad de mitigar el consumo de drogas desarrollando una nueva cultura de prevención desde la integralidad de las acciones que se lleven a cabo en la comunidad.

En este marco la proyección del trabajo se ha organizado a partir de una intervención preventiva global desde la cual la acción educativa resulta clave. En este caso se considera que, si los adolescentes y jóvenes desean normalmente experimentar nuevas sensaciones, su tendencia a iniciarse en el consumo y/o abuso de drogas ilegales y legales es cada vez mayor por tanto se precisa utilizar el tiempo en que están vinculado en la Institución Educativa, para educarlos en esta temática capacitando a docentes y líderes en la identificación e intervención en individuos o grupos en alto riesgo de involucrarse en la problemática de las drogas.

Asimismo, los programas preventivos centrados únicamente en la información sobre las drogas son altamente insuficientes y a veces contraproducentes, por lo que es necesario dirigir esa prevención hacia la persona mediante acciones orientadas al fortalecimiento y desarrollo de las potencialidades del individuo, propiciando respuestas a las necesidades físicas, psíquicas y sociales del estudiante.

La elaboración y desarrollo de los programas de prevención antidrogas que se organizan en cada provincia del

Ecuador o se despliegan a nivel de cada institución o comunidad, se prioriza la preparación de los adolescentes y jóvenes con una visión global del problema de drogas y de la manera que no debe ser atendido el riesgo para que este no se convierta en un problema irreversible. El Plan Nacional de Prevención Integral de Desarrollo. 2012. Consejo Directivo del CONSEP promueve la participación de la sociedad ecuatoriana, sobre todo de los organismos que inciden en la evaluación y control de esta problemática y se convoca a la intervención especializada y diversificada para que puedan concientizar a los jóvenes acerca de las consecuencias del uso indebido de drogas y alcohol, se dictarán charlas, serán instruidos en modelos y niveles de formación de métodos para tratar con adolescentes, docentes y padres de familia. En este sentido, esta tarea es más compleja cuando existe un sistema de interrelaciones entre consumidores ya sea por vínculo familiar o comunitario o por concebirlo como una salida a la situación en que se encuentran. Por tanto, prevenir en el consumo de droga significa: ayúdales a encontrar alternativas para enfrentar las oportunidades de consumo de las drogas, mediante actividades en las que se promueven motivaciones y se introducen en un proceso creativo y grupal en el cual el interés por las cosas positivas, los recursos para abordar las limitaciones pueden y ayúdales a encontrar cosas nuevas que le permita un cambio ante la vida.

En los programas de prevención para educar a los adolescentes y jóvenes acerca de los peligros del uso indebido de drogas, promueven valores adecuados, se centran en fomento de la autoestima y utilizan tácticas que disminuya las posibilidades de asociarse a este tipo de prácticas. Los programas se centran en estimular el análisis y reflexión acerca de las causas que generan la necesidad y el deseo por consumir y disuadirlos de no consumirlas realizando otras actividades creativas y útiles a la sociedad. La intervención educativa así concebida ayuda a los adolescentes y jóvenes a entender la realidad en la que viven movilizándolos hacia la prevención del deseo de experimentar el consumo de drogas creando las condiciones que se dan en la vida de los estos grupos para influir de manera positiva. Entre estas acciones están aquellas asociadas a guiar a los adolescentes y jóvenes hacia el trabajo creador, estimular el potencial académico, el deporte, la fijación de objetivos positivos y valores que les permitan ayudar y cuidar a los demás pues la participación en las actividades productivas, evitará el consumo en la medida que perciben como exitoso aquellos sujetos que han podido superarlo o no caer en estos comportamientos.

Se insiste, además, en que es preciso desarrollar habilidades del rechazo lo cual significa desarrollar grupos de entrenamiento que enseñan a las adolescentes formas de rechazar las invitaciones de amigos y conocidos a experimentar con las drogas y el alcohol son efectivas. Esta alternativa es efectiva con los que no desean usar drogas, pero tienden a seguir la multitud con el fin de encajar o ser más popular. Las habilidades de rechazo a las drogas son roles en situaciones de prevención, con un adolescente actuando como la persona que rechaza drogas mientras que otros utilizan una serie de tácticas para alentar a el consumo de drogas y alcohol.

Cualquiera de estas alternativas implica que toda la comunidad se involucre en la estrategia de prevención antidroga. Así, escuelas, iglesias, clínicas y las organizaciones recreativas trabajar juntos para alertar acerca del problema y evitar el abuso de las drogas. En este caso las actividades que se desarrollen y dentro de la comunidad, resulta un elemento importante para evitar, compensar o eliminar las causas que provocan el consumo de drogas asumiendo que toda intervención deberá orientarse a la prevención mediante programas de intervención que dejen su influencia en la disminución o control de este comportamiento.

Identificadas con este tema la Comisión de Vinculación con la Colectividad, desde el año 2010 hasta la presente promovió el tema mediante proyectos de vinculación de manera que docentes y estudiantes, al estar formados en una cultura de la formación incluyera en sus proyectos la atención a los adolescentes y jóvenes de los sectores urbanos marginales para llegar la capacitación y el tratamiento de necesidades sentidas con la participación y la generación de espacios para que los adolescentes y jóvenes reciban orientación y apoyo para generar la relación y ocupación en el aprovechamiento del tiempo para el aprendizaje y el ocio, de manera que se logre incentivar al grupo vulnerable en el reconocimiento de la necesidad de alejarse del alcohol y las drogas. Bajo esta idea general la carrera Psicología de la Universidad Técnica de Babahoyo decidió incluir el tema como una de los problemas que transversaliza todo el currículo pero que además se convierte en línea de trabajo de proyectos comunitarios. Las reflexiones en el seno de los grupos de profesores llevo a avalar la pertinencia de establecer requisitos o condiciones metodológicas para conformar desarrollar los programas de intervención basada en requisitos metodológicos esenciales, entre los que se destacan los siguientes:

- Asumir que la prevención como una condición básica y compromiso social de los profesionales que forman.

- Identificar las acciones que por su carácter integral y creativo favorezca la actividad física, el desarrollo intelectual, la capacidad expresiva emocional, potencie el autocontrol y la tendencia a la recreación sana con una orientación a los intereses, que permita agruparlos en torno a los debates que se puedan establecer.
- Priorizar la intervención hacia la estimulación de desarrollo de aptitudes individuales, actividades de recreación interesantes y una actitud de apoyo por parte de la comunidad.
- Sustentar la estrategia de intervención desde el contexto comunitario, es decir, en ellos debe participar toda la comunidad o por lo menos los sectores más importantes.
- Abordar el conocimiento de las causas, tipos de sustancias que son objeto de uso indebido en la comunidad. las formas de uso indebido de sustancias y las relaciones que guarda con los comportamientos y problemas vitales en los consumidores, en sus familias y a nivel comunitario.
- Agrupar los participantes en grupos con comportamiento homogéneo para evitar que se socialicen experiencias que provoquen la curiosidad peor iniciar nuevas iniciativas y vivencias asociadas al consumo de drogas.
- Considerar un requisito de primer orden la preparación de los interventores para que puedan favorecer la comunicación afectiva, comprometida y transformadora a partir del conocimiento especializado del tema y el dominio de la técnica de orientación.

En este marco los estudiantes del noveno semestre de la carrera Psicología de la Universidad Técnica de Babahoyo ejecutaron un proyecto de vinculación con la sociedad desde el cual recibió la preparación en el tema y desplegaron actividades para prevenir este flagelo. Esta preparación se centró en el desarrollo de las competencias del psicólogo de manera que se reforzaran los aprendizajes previos y se promoviera el resultado del desarrollo alcanzado por cada estudiante y de los grupos formados para llevar a cabo la intervención (González López, 2013).

Entre las actividades se realizaron debates y análisis de la situación que presenta el consumo de droga en el país y en particular la provincia Los Ríos y, sobre todo, las zonas de acceso que se identifican con mayor incidencia y vulnerabilidad. En este caso quedo expuesto el número de usuarios de drogas por vía parenteral y grupal; las relaciones entre el consumo de droga y otros problemas de salud y éticos según el análisis de los comportamientos ciudadanos, sexuales, así como la tendencia delictiva asociada a este flagelo.

Desde estos referentes se preparó la intervención en momentos cuya secuencia de acciones permitirá, promover la participación en los espacios creados, favorecer el aumento de la información acerca del tema, solicitar la atención personalizada, colaborar en la modificación de los factores de riesgos y sobre todo fortalecer los recursos personales para enfrentar la predisposición y el hábito de consumo

En el proyecto se asumió el modelo de intervención psicosocial y se caracterizó por acciones de apoyo y estimulación de salud mental, mediante las actividades para asegurar en los jóvenes un modo de vida saludable, criterios esenciales de prevención de las conductas de riesgo. En primer lugar, se centró la atención en las causas asociadas al desconocimiento de los factores psicosociales que intervienen en el consumo de drogas; sobre todo, de las consecuencias, psicológicas, físicas y sociales que tiene las prácticas de este hábito nocivo de salud.

De manera especial el estudio reveló que los jóvenes y adolescentes presentan problemas de interrelación, autoestima y carencia afectiva y que en todos los casos existe una notable desatención a los jóvenes y adolescentes por parte de los padres.



Figura 1. Vista parcial del contexto de intervención.

La intervención se organizó en tres aristas fundamentales Encuestas y Test a los jóvenes y adolescentes, la promoción y realización de talleres que generen en los jóvenes y adolescentes la práctica de valores en los diferentes entornos y el servicio de psicoterapia de tipo individual y grupal en el que participaron los jóvenes y adolescentes de las comunidades para una mejor relación social y familiar.

En general los resultados del proyecto confirmaron que es necesario articular las "intervenciones desde diferentes perspectivas, ya que la familia, las condiciones socio comunitarias, la cultura de la escuela y del medio en que vive el estudiante regula las influencias educativas que se

puedan proporcionar desde la escuela o colegio desde la acción que se le encarga a toda la comunidad

En esta experiencia desarrollada en los Sectores que conforman la Federación de Barrios suburbanos, en la Ciudad de Babahoyo obtuvo como resultados los siguientes

Se identificaron las insuficiencias de los recursos y espacios para llevar a cabo una actividad física y social sana, unido a que las condiciones de vida tienen a segregar y aislar a estas personas, resultan los factores más apremiantes.

Para solventar esta situación se organizaron intervenciones de carácter individual, grupal y familiar lo cual confirmó que los consumidores y las familias de estos, necesitan del apoyo, acompañamiento y asesoramiento individual para manejar estos casos lo cual se convierten en un problema que no siempre pueden enfrentar y que es motivo de rupturas mucho más perjudiciales: abandono del hogar, violencia



Figura 2. Intervenciones psicológicas individuales.

Las Psicoterapias individuales, se orientaron más a la prevención por tanto se utilizaron técnicas de estimulación de la reflexión, autoanálisis y discusión para promover niveles de concientización y toma de decisiones tanto a nivel individual como en la familia tomando en cuenta que el riesgo y los factores determinados en el estudio estuvieron asociados no solo a la falta de opciones culturales sino, también a un alto nivel de desinformación del comportamiento de los consumidores y su relación con el riesgo a convertirse en potenciales comercializadores de droga.



Figura 3. Talleres con familiares y con los grupos de riesgo.

Se realizó un conjunto de intervenciones psicológica para mejorar la calidad de vida en los jóvenes consumidores de drogas en los que se incluyeron talleres, seminarios, actividades recreativas sanas, discusiones, debates reflexiones en los que se logró identificar las situaciones

conflicto asociadas a aquellas de carácter emocional las cuales fueron atendidas por profesionales especializados en el área.

El beneplácito y la satisfacción expresada en los participantes constituyó un criterio para asegurar la importancia de las actividades realizadas y apostar por nuevas intervenciones. Las acciones del grupo de estudiante fueron reconocidas como parte de una intervención estratégica que tuvo impacto en todo Babahoyo desarrollando actividades de socialización de resultados en los medios masivos

Las lecciones aprendidas en este proceso fueron relacionadas con las bases de toda intervención con personas en riesgo o consumidores, así como el proceso de abordaje de la situación sociocultural, de base económica, en que vivían las personas implicadas. En este caso se consideró básico asumir una perspectiva humanitaria, que ponga acento en el respeto a los derechos de los afectados, que promueva el acercamiento y la protección para aliviar el sufrimiento de los afectados, proporcionando la información y las habilidades suficientes para tomar decisiones responsables y reducir los daños que causa el consumo de drogas tanto para el consumidor como para la sociedad.

En este mismo sentido se consideró una prioridad impulsar la investigación en todos los campos de las drogodependencias y su transferencia a la práctica, influyendo en las modificaciones que deben tener las redes asistenciales, especialmente para completar el proceso de transferencias de los servicios psicológicos a estos contextos reconociendo así que es preciso diversificar e individualizar los programas y actuaciones preventivas por poblaciones en riesgo y por contextos de riesgo.

Los estudiantes durante la socialización de experiencias del proyecto reconocieron los beneficios de este ejercicio para su formación y asumieron que estos temas deben ser priorizados en el marco de las prácticas pre profesionales. Se insistió en la importancia de revisar y analizar de manera individual las teorías y experiencias internacionales de intervención psicosocial para prevenir la drogadicción y sobre todo para educar en el riesgo y en la resiliencia como vía para proteger a los grupos vulnerables.

Hubo también un reconcomiendo a las relaciones entre las condiciones del contexto y los indicios de consumo de droga enfatizando en la necesidad de llevar a cabo en cada comunidad la gestión de las condiciones propicias para el uso sano del tiempo libre y el conocimiento sobre el tema.

En resumen las influencias realizadas elevaron el nivel de información acerca del tema, ofreció recursos psicológicos mínimos para adentrarse en la eliminación de la droga y se estimuló la autoestima, el fortalecimiento de la reflexión y comprensión del problema así como la responsabilidad de todos en su disminución o eliminación.

CONCLUSIONES

Las políticas públicas para prevenir el uso y consumo de drogas ese ha convertido, en un requisito indispensable en la gestión de los gobiernos nacionales y locales sin embargo en el centro de esta propuesta es preciso aunar voluntades y convocar a la integración de influencias de las instituciones públicas para promover el conocimiento sobre los riesgos, consecuencias y mecanismos que influyen en la drogadicción y las vías para evitarlo.

La experiencia de vinculación con la sociedad que llevan a cabo las universidades ecuatorianas resulta una alternativa a considerar por el valor que tiene la utilización de la preparación que tiene los estudiantes y docentes en las diferentes áreas de intervención social económica que pueden repercutir en la prevención de este tipo de problema de salud.

Condiciones económicas, sociales y culturales deben ser asumidas como líneas de trabajo priorizado, pero aun así la intervención psicológica de carácter educativo, de acompañamiento y de formación para la resiliencia y la toma de decisiones responsables debe ser priorizada. En este caso se deberá apoyar en la participación y la influencia individual y grupal con los consumidores, las poblaciones de riesgo y las familias de estos grupos.

La experiencia de la carrera psicología mediante le proyecto de vinculación en la comunidad se orientó a la intervención psicológica influencia en la salud mental de los consumidores y sus familias, ofreciendo recursos a los implicados y sus grupos de apoyo, pues o incrementando este conocimiento es posible mejorar, de forma paulatina los comportamientos asociados al consumo de droga.

Las acciones emprendidas en estas experiencias se consideran premisas para nuevas intervenciones asociadas a la transformación integral del entono con el esfuerzo y la participación de los implicados

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díaz Morales, K. (2011). Medición y caracterización de factores familiares, individuales, ambientales en consumo y no consumo de drogas en adolescentes. Universidad Nacional De Colombia, Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4291/1/karinadiaz-morales.2011.parte1.pdf>

González López, A. D., Fabelo Roch, J. R., & Naranjo Fundora, W. (2013). Competencias para la intervención en adicciones, una necesidad en la formación de psicólogos. *Edumecentro*, 52(2), 212-223. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciarttext&pid=S2077>

Llorca Hernández, B. C., & García Leyva, M. (2013). Diagnóstico del uso indebido de drogas. Premisas para su prevención. III Jornada de Educación Médica. La Habana. Recuperado de <http://edumedhabana2013.sld.cu/index.php/edumedhabana/2013/paper/view/336/125>

Mora Rodríguez, C., Escarpa Sánchez- Garnica, D., & Pérez Álvarez, M.T. (2009). La edad de inicio en el consumo de drogas, un indicador de consumo problemático. *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 18(3), 199-212. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814227002.pdf>

Rodríguez Rodríguez, J. C., & González Cárdenas, C. M. (2005). Drogas: información necesaria. V Congreso Internacional Virtual de Educación. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24525/5_20_7.pdf?sequence=1

13

PLAN DE ACCIONES PARA POTENCIAR LA EDUCACIÓN AUDIOVISUAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

ACTIONS PLAN OF TO PROMOTE AUDIOVISUAL EDUCATION IN THE UNIVERSITY CONTEXT

Lic. Luis Ernesto Paz Enrique¹

E-mail: luisernestope@uclv.cu

Lic. Eduardo Alejandro Hernández Alfonso¹

E-mail: ealejandro@uclv.cu

¹Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Paz Enrique, L.E., & Hernández Alfonso, E. A. (2017). Plan de acciones para potenciar la educación audiovisual en el contexto universitario. *Revista Conrado*, 13(59), 95-101. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La promoción de cultura, formación de valores y el crecimiento integral es una premisa de la política de educación superior cubana. La universidad además de ser un centro de formación profesional, es un centro cultural para formar actitudes críticas en materia de artes y literatura. Se plantean como objetivos: diseñar la identidad visual del Cine Club Universitario “José Antonio González” de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas y proponer un plan de acciones para la promoción del audiovisual a través del cineclub universitario. El estudio clasifica como investigación aplicada. Se emplean métodos en el nivel teórico y empírico, fundamentalmente la modulación y el criterio de especialistas. Se presenta el identificador visual del Cine Club Universitario “José Antonio González” de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas y varios productos comunicativos para la promoción del mismo, dando inicio a una campaña publicitaria de relanzamiento. Se proponen un plan de acciones para potenciar la creación, participación y crítica del audiovisual en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Palabras Clave:

Educación audiovisual, Cine Club, Diseño Gráfico, promoción de cultura.

ABSTRACT

The promotion of culture, formation of values and integral growth is a premise of the Cuban higher education policy. The university as well as being a vocational training center, is a cultural center to form critical attitudes in the arts and literature. The objectives of the study are: to design the visual identity of the Cinema Club “José Antonio González” of the Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas and to propose a plan of actions for the promotion of the audiovisual through the university cineclub. The study ranks as applied research. Methods are used at the theoretical and empirical level, mainly modulation and the criterion of specialists. Were presented the visual identifier of the Cine Club Universitario “José Antonio González” of the Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas and several communicative products for the promotion of the same, starting an advertising campaign of relaunching. They propose a plan of actions to promote the creation, participation and criticism of the audiovisual in the Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Keywords:

Audiovisual education, Cinema Club Universitario José Antonio González, Graphic Design, culture promotion.

INTRODUCCIÓN

La comunicación ha sido una necesidad imperiosa desde los inicios de la civilización humana. Las primeras formas comunicativas fueron mediante elementos visuales. Anterior al desarrollo de capacidades de expresión mediante el lenguaje hablado, los hombres utilizaron su cuerpo para comunicar a los demás estados de ánimo, deseos e inquietudes a través de ademanes, expresiones y signos (Frascara, 1988). El desarrollo social facilitó el surgimiento del lenguaje y adjudicó los primeros modelos de comunicación. La evolución del hombre y la posterior transformación de la naturaleza favoreció la creación de nuevos medios y formas de comunicación; incentivando la creatividad y la búsqueda incesante de la transmisión de información. Los seres humanos poseen una estructura cerebral y psicológica que les permite aprender diferentes lenguas con estructuras sintácticas estrictas. El desarrollo intelectual actual de la especie humana, se constituye en la difusión de la información y el conocimiento a través de diversos sistemas comunicativos.

La forma de intercambio de información más directo devendría la oral, pero se continuó utilizando el lenguaje visual. La comunicación visual jugó un importante peso en las relaciones comunicativas (Rodríguez, 2016; Dallachiesa, 2016; Vázquez, 2016; Sánchez-Ramos & González, 2016), sobre todo a partir del uso de diversos materiales y soportes como medios de plasmar mensajes visuales, como lo demuestran multitud de dibujos en piedra y pinturas rupestres que han llegado a nuestros días, en las cuales se representan elementos naturales, actividades cotidianas y diferentes signos artificiales con significado propio. El diseño constituye medio fundamental de la comunicación social. El desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones ampliaron las posibilidades de visualización de la información (Santibáñez, 2010).

Las técnicas que ofrecen la tecnología redimensionaron las formas conocidas y crearon nuevas. La utilización de herramientas ofrece opciones al diseñador y a los profesionales de la información y la comunicación. Los carteles de bien público son acompañados – en la mayoría de los casos - de mensajes que apoyan la imagen gráfica. Es importante que en los mensajes se utilice una tipografía acorde a la temática que se desea diseminar. El autor Costa (2005), plantea que el grafismo está ligado a la industria y al comercio, y por tanto a la economía; a los medios audiovisuales, la cultura, y asimismo a la política; al marketing y al consumo; a la estética y la semiótica; a la ciencia de la comunicación y, por eso mismo,

a las ciencias humanas y a las nuevas tecnologías. Este es el campo de fuerzas en el que hoy se inscribe y se define el diseño gráfico, y lo que hace su especificidad y su especialización por comparación con las otras disciplinas del diseño. El grafismo desde su origen formal como disciplina ha estado en constante evolución. El fenómeno demanda por parte de los diseñadores gráficos un alto nivel de estudio, cultura general, manejo de las herramientas de producción y la tecnología (Hernández & Paz, 2016).

Se ha detectado que el Cine Club Universitario “José Antonio González” de la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas (UCLV) carece de una identidad visual, asimismo un selecto grupo de personas conocen de su existencia. Se **plantean como objetivos**: diseñar la identidad visual del Cine Club Universitario “José Antonio González” de la UCLV y diseñar un plan de medidas encaminadas a su promoción.

DESARROLLO

Metodología empleada

El estudio que se presenta clasifica como investigación aplicada, ya que la misma, a partir de los postulados teóricos, intenta solucionar un problema de la práctica, sentando las bases para la aplicación inmediata de los resultados obtenidos y modificar así la realidad descrita. De igual forma se puede establecer que la presente investigación, para responder a la problemática planteada, combina metodologías con enfoque cualitativo.

Como métodos teóricos se utilizó el analítico – sintético, sistémico – estructural, histórico – lógico e inductivo – deductivo. Se emplearon los métodos empíricos, de análisis documental clásico, la observación participante, la modulación para la confección del cartel, la encuesta y el criterio de especialistas. Las técnicas para la recogida de información fueron la revisión bibliográfica, la guía de observación, la entrevista y la triangulación de información. Se siguen los pasos planteados por Puñales (2005), como sustento metodológico para el diseño del identificador visual del Cine Club Universitario “José Antonio González” de la UCLV y de los productos comunicativos que del mismo se derivan. El proceso de construcción de un diseño visual por parte del profesional de esta rama consta de siete pasos básicos. El proceso de creación y construcción del producto visual incluye: la definición del problema, determinación de objetivos, concepción de estrategia comunicacional, visualización, programación de producción, supervisión de producción y la evaluación (Puñales, 2005).

Estado actual de la problemática

Después del análisis resultante a partir de la observación participante, las entrevistas individuales y grupales, la revisión de documentos y la triangulación de información; se identifican las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades para el diagnóstico sociocultural.

Como Debilidades más preocupantes se detectan:

- La divulgación de actividades es aún insuficiente. La comunicación sobresale como una dificultad a nivel del centro y la Estrategia de Comunicación todavía no logra la efectividad necesaria.
- El amplio acceso de los estudiantes, a partir de la existencia de una infraestructura que lo permite, a la producción audiovisual nacional e internacional.
- La falta de preparación del personal designado para el análisis y debate de los materiales audiovisuales presentados, en función de las necesidades educativas de los estudiantes.

Continúan siendo Amenazas para el desempeño de actividades extensionista en la UCLV:

- Falta de motivación para la asistencia a las actividades programadas, pues en muchas ocasiones el material a proyectarse ya ha sido visto por la comunidad universitaria.
- El surgimiento y consolidación a nivel de la comunidad estudiantil universitaria, de afinidad por los materiales audiovisuales con una factura, calidad o temáticas determinadas, sobre las cuales el Departamento de Extensión no tiene influencia ninguna.

Se destacan como Fortalezas más evidentes:

- Un mayor apoyo por parte del Centro Provincial de Cine del papel de la Universidad como institución cultural y el establecimiento de un Convenio de colaboración conjunta.
- La existencia de un claustro de profesores, técnicos e instructores en la composición del Departamento de Extensión Universitaria comprometidos con su labor y con gran experiencia laboral.
- La existencia de carreras afines a la producción audiovisual como Estudios Socioculturales, Licenciatura en Periodismo, Comunicación Social, entre otras.
- La existencia en la universidad de una infraestructura tecnológica que permite el acceso rápido y fácil de los estudiantes, o la comunidad universitaria, en general, a lo más actual de la producción audiovisual internacional.

Las Oportunidades que advierte el plan de acciones reconocen:

- La disposición de los factores del centro para la realización de tareas de impacto por parte de los estudiantes, lo cual contribuye a diversificar las actividades audiovisuales.
- El número de Proyectos Comunitarios y Cátedras, que ejecutan actividades de extensión en las Facultades.

La identificación de las áreas con mayores resultados permite orientar el plan de acciones. La necesaria búsqueda de alternativas que dinamicen las actividades programadas por el Departamento de Extensión enriquece la formación profesional de los estudiantes universitarios. Todo ello corrobora la ineludible elaboración de un plan de acciones para estimular la participación de los estudiantes de la UCLV en las actividades audiovisuales programadas.

Diseño de la Identidad Visual del Cine Club Universitario “José Antonio González” de la UCLV.

El problema se define como la ausencia de la identidad visual del Cine Club Universitario “José Antonio González” de la UCLV. Se detecta además que se desconoce la existencia de este cine club ya que carece de promoción en el ambiente donde se localiza.

Los objetivos que se trazan con la propuesta que se diseña son:

- Establecer el identificador visual del Cine Club Universitario “José Antonio González” de la UCLV.
- Determinar que la aplicación del identificador visual del Cine Club Universitario “José Antonio González” de la UCLV sea implementada en los soportes promocionales correspondientes.
- Aumentar la visibilidad e impacto del cine club en la comunidad universitaria.
- Implementar una campaña promocional de relanzamiento, utilizando los medios universitarios de comunicación.
- Incentivar la producción y crítica cinematográfica en la comunidad universitaria a partir del aumento de la membresía del cine club.
- Concentrar acciones aisladas de tipo audiovisual desarrolladas en el campus universitario y sumarlas al radio de acción del cine club.
- Situar el cine club en los principales eventos cinematográficos de tipo provincial y nacional.

La concepción de estrategia comunicacional es planteada a través de la ubicación y posicionamiento del producto diseñado para el Cine Club Universitario “José Antonio González” de la UCLV en la comunidad universitaria y las instituciones provinciales y nacionales rectoras en el trabajo y la producción audiovisual. Con la validación de la identidad visual por parte del centro donde radica el cine club, se realizará una campaña de relanzamiento utilizando la estética y el concepto comunicativo de la propuesta diseñada.

Para la visualización se propone los espacios de comunicación universitarios (<http://intranet.uclv.edu.cu>, <http://universo.uclv.edu.cu>), que permitirán promocionar las actividades que realice el cine club de manera sistemática. Además, se pretende posicionar el estudio resultante en eventos y ponencias científicas de la comunicación y otras especialidades afines.

La programación de producción fue realizada en su esencia en el software: Adobe Photoshop CS, versión 8.0 en español.

En supervisión de producción actúan las diversas iteraciones que los diseñadores realizan para la confección del producto final. El imago tipo se compone de dos elementos. En la región superior se denota una cámara de cine de color negro, en la región inferior se denotan dos cintas de película cinematográfica de color verdemar que complementan armónicamente y dotan la máquina de extremidades inferiores y por tanto humaniza el trabajo de producir, criticar e investigar en cine. La categoría de cineclub universitario le aporta mayor dinamismo a las



Figura 1. Identificador del Cine Club Universitario “José Antonio González” de la UCLV.

Fuente: elaboración propia.

actividades que desde la asociación se desarrollen, la inquietud artística de la numerosa matrícula de la UCLV, se traduce en mayor actualización, creatividad y abordaje de numerosas tendencias en el cine, autores e interpretaciones de la realidad. El diseño recoge cada una de las anteriores condicionantes, además se reafirma en la búsqueda previa de productos homólogos y en la conservación y difusión de la historia de este espacio universitario con más de 30 años de fundación.



Figura 2. Slide para promocionar el cine club universitario.

Fuente: elaboración propia.

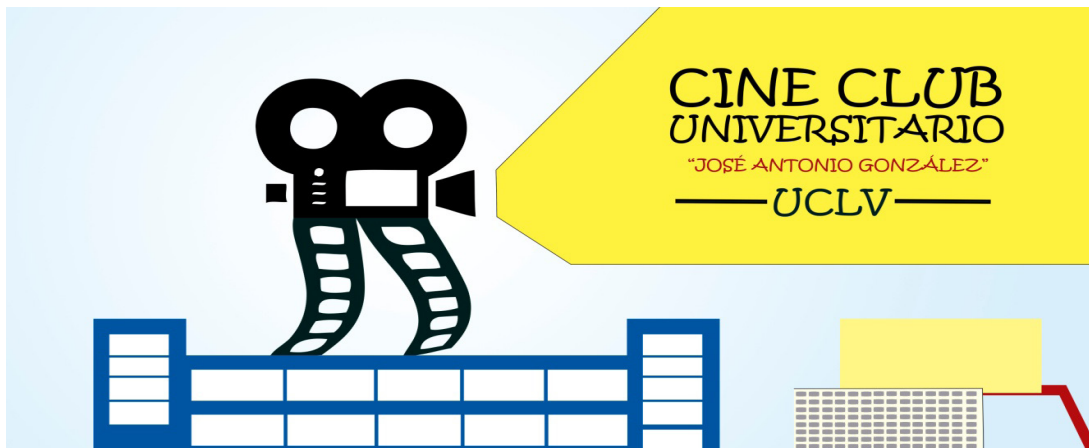


Figura 3. Cartel para promocionar el cine club universitario.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y Resultados

La evaluación es realizada a través de la aplicación del método de criterio de especialistas. Se recogen criterios y opiniones de profesionales competentes que se desarrollan en el ámbito del diseño gráfico y la comunicación. Se toma como muestra un licenciado y un máster en ciencias de la información (uno especializado en servicios de información y el otro en arquitectura de información), se consulta el criterio de un licenciado en arquitectura, un licenciado en periodismo, tres graduados en comunicación social (dos de ellos con grado científico de máster) y un especialista de artes visuales. Los especialistas concuerdan en que la idea está bien desarrollada, los elementos visuales bien distribuidos, el tipo de letra bien

empleado, la idea es clara y accesible a los usuarios o público y posee cualidades y calidad en cuanto al diseño.

La tipografía empleada se justifica a través de 5 elementos básicos: la letra, la palabra, el mensaje, el interlineado y el efecto de los tipos de letra. En cuanto a la letra utilizada, se emplea la **tipografía Kristen ITC**. En cuanto a la palabra en el producto se indica la tipología de asociación, el nombre oficial del cine club y el contexto donde se desarrolla. No se emplea interlineado, aunque existe texto sobre texto, los mismos fueron conformados de forma independiente. El efecto de los tipos de letra que provoca esta tipografía en el cartel nos remite a una visión menos formal y por tanto más juvenil.

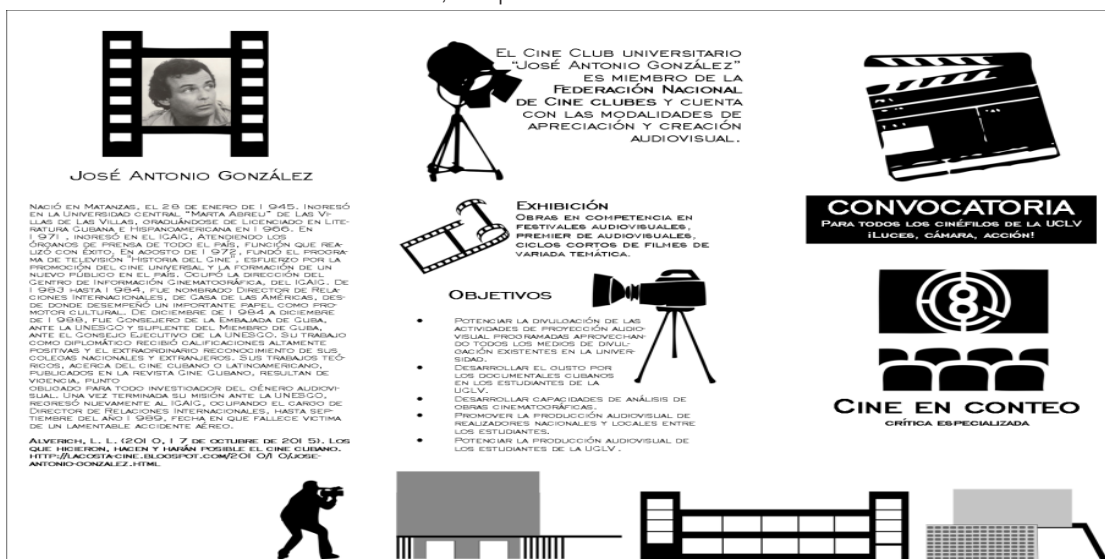


Figura 4. Plegable tríptico para promocionar el cine club universitario.

Fuente: elaboración propia.

Acciones para potenciar la participación de los estudiantes de la UCLV en las actividades relacionadas con el audiovisual.

La promoción cultural, en sí, constituye un conjunto de acciones dirigidas a establecer e impulsar la relación activa entre la población y la cultura para alcanzar niveles superiores en ambas por lo que se necesita que tenga un enfoque sistémico. Hay que concebirlo como un complejo entramado de acciones que estén concatenadas con las actividades de animación y divulgación: la actividad de extensión, la producción industrial de bienes culturales, la enseñanza artística, la educación estética, la crítica artística, la programación, el rescate, conservación y revitalización de los bienes culturales, la labor de investigación, la comercialización y el desarrollo del movimiento de artistas de aficionados.

El plan de acciones constituye una propuesta encaminada a estimular la participación de estudiantes en actividades audiovisuales. Como tal, debe contener acciones encaminadas a potenciar la relación activa entre el estudiantado universitario y la producción audiovisual. El mismo contiene objetivos específicos, acciones, frecuencia con la que serán realizadas, participantes, responsables y la forma de evaluación de las actividades. Las propuestas en su aplicación, deben considerar para un mayor resultado, la carrera a las que se ofrece, los horarios, los espacios y temáticas presentadas. Se diseña un plan de acción que queda conformado de la siguiente manera:

1. Objetivo: Potenciar la divulgación de las actividades de proyección audiovisual programadas aprovechando todos los medios de divulgación existentes en la universidad.

Acciones: Crear un vínculo con el Cine Club Universitario “José Antonio González” de la UCLV para planificar actividades en conjunto.

Crear un vínculo con el Grupo de Comunicación para que las actividades programadas tengan un espacio fijo en la red universitaria y la radio.

Crear espacios fijos y apropiados para la propaganda grafica donde el estudiante visualice las actividades de audiovisual y las actividades sean promocionadas.

Frecuencia: Cada vez que se realice una programación de audiovisual, se propone que tenga frecuencia mensual.

Responsable: Cine Club Universitario “José Antonio González”, Grupo de Comunicación y Programador.

Evaluación de las actividades: Se realizará a través de la observación participante.

1. Objetivo: Desarrollar el gusto por los documentales cubanos en los estudiantes de la UCLV.

Acciones: Crear espacios fijos para la proyección de documentales cubanos que propicien debates entre estudiantes y especialistas de cine.

Frecuencia: Terceros martes de cada mes.

Participan: Estudiantes de la UCLV y el especialista de cine invitado.

Responsable: Programador y Cine Club Universitario “José Antonio González”.

Evaluación de las actividades: Se realizará a través de la observación participante y encuestas.

1. Objetivo: Desarrollar capacidades de análisis de obras cinematográficas en los estudiantes universitarios.

Acciones: Crear un espacio para proyectar audiovisuales de corte cinematográfico y publicitarios que propicien debate entre los estudiantes de la UCLV.

Frecuencia: Dos veces al mes

Participan: Estudiantes de la UCLV.

Responsable: Especialistas Licenciado en Periodismo: Marielys Fernández González Evaluación de las actividades: Se realizará a través de la observación participante.

1. Objetivo: Promover la producción audiovisual de realizadores nacionales y locales entre los estudiantes.

Acciones: Crear un espacio para la proyección de audiovisuales producidos en Cuba o en la provincia de Villa Clara, con la participación de los realizadores, para propiciar el intercambio y el debate con los estudiantes.

Frecuencia: Una vez al mes.

Responsable: Departamento de Extensión Universitaria, Cine Club Universitario “José Antonio González”.

Evaluación: Se realizará a través de la observación participante.

1. Objetivo: Potenciar la producción audiovisual de los estudiantes de la UCLV.

Acciones: Crear un espacio para la proyección de audiovisuales de los estudiantes de la UCLV, con la participación de los realizadores, para favorecer el debate de las obras y la superación artística.

Frecuencia: Bimensual.

Responsable: Departamento de Extensión Universitaria, Cine Club Universitario “José Antonio González”, programador.

Evaluación: Se realizará a través de la observación participante.

La aplicación de este plan de acciones, reconoce las características esenciales del diagnóstico inicial donde se identificaron los intereses, motivaciones, y conocimientos de los estudiantes sobre las actividades audiovisuales programadas. La triangulación de los métodos, arribó a la elaboración de la matriz DAFO que facilitó la determinación de los objetivos, acciones e implicados que esta contempla. Se elaboró un plan de acciones para estimular la participación estudiantil en las actividades de audiovisual programadas. Las consideraciones para la aplicación de este plan de acciones contemplarán los horarios docentes, los espacios y temáticas de las propuestas audiovisuales y estarán en función de las demandas de los usuarios de la comunidad universitaria.

CONCLUSIONES

El diagnóstico que se realiza arroja que existe un desconocimiento acerca del Cine Club Universitario “José Antonio González” y que se manifiesta una escasa participación de los estudiantes en las actividades planificadas que se relacionan con el audiovisual.

Se diseña la identidad visual para el Cine Club Universitario “José Antonio González” de la UCLV y varias aplicaciones que conforman una campaña publicitaria de relanzamiento, de alto impacto en la comunidad universitaria. Se propone un plan de acciones para potenciar la participación de los estudiantes en las actividades relacionadas con el audiovisual en la UCLV, ocupando en el proceso un rol protagónico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Costa, J. (2005). *Publicidad y diseño: el nuevo reto de la comunicación*. Buenos Aire: Infinito.
- Dallachiesa, E. (2016). Diseñar el imaginario colectivo. *Metal*, 2(2016), 114-120. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55273>
- Frascara, J. (1988). *Diseño gráfico y comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Guevara-Muñoz, L. L. (2010). La comunicación pública como herramienta democrática. Recuperado de <http://www.revistadircom.com/redaccion/comunicacion/593-comunicacion-publica-liliana-ladron-de-guevara.html>
- Hernández Alfonso, E., & Paz Enrique, L. (2016). La publicidad de bien público y la educación sexual en Cuba. *Grafica*, 4(8), 105-115. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/grafica/grafica_a2016v4n8/grafica_a2016v4n8p105.pdf

Puñales Sosa, A. V. (2005). *Diseño de Comunicación Visual en Organismos de la Administración Central del Estado*. Tesis para optar por el Título de Máster en Ciencias de la Comunicación. La Habana: Universidad de La Habana.

Rodríguez, M. I. (2016). Una mirada semiótica-comunicativa a nuestros registros. *La trama de la comunicación*, (20), 73-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/435891>

Sánchez-Ramos, M. E., & González, D. D. (2016). La significación del color y su importancia para la divulgación de la ciencia. Un enfoque cualitativo. *Opción*, 32(13), 540-559. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/310/31048483027/>

Santibáñez, J. (2010). Aula virtual y presencial en aprendizaje de comunicación audiovisual y educación. *Comunicar*, 18 (35), 183-191. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=35&articulo=35-2010-22>

Vázquez, E. E. L. (2016). Comunicación gráfica. *Arcada. Revista de conservación del patrimonio cultural*, 4(1), 47-49. Recuperado de <https://arcada.reduc.edu.cu/index.php/arcada/article/download/42/48>

14

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR

THE TEACHING OF THE LANGUAGE ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE. DIDACTIC STRATEGY FOR HIGHER EDUCATION

MSc. Sara Lorena Anaguano Pérez¹

E-mail: sara.anaguanop@ug.edu.ec

MSc. Ruth Vega Tomalá¹

E-mail: ruth.vegat@ug.edu.ec

MSc. Lucila Margarita Sánchez Pérez¹

E-mail: lucila.sanchezp@ug.edu.ec

¹Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Anaguano Pérez, S. L., Vega Tomalá, R., & Sánchez Pérez, L. M. (2017). La enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Estrategia didáctica para la Educación Básica Superior. *Revista Conrado*, 13(59), 102-108. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La enseñanza es un proceso bilateral para el que se deben preparar tanto docentes como estudiantes. Si este proceso implica el dominio de una lengua extranjera se necesita de la experticia de aquellos que en él laboran y abordan la temática del idioma inglés como segunda lengua. Este hecho conlleva a pensar en romper con determinadas normas que han caracterizado esta enseñanza para emprender un camino donde las ideas novedosas nutran el proceso de aprendizaje del estudiante y con ello eleven su cultura no solo en la lengua por sí sola sino en las costumbres, ideas, religiones, comida y un mundo artístico de otros países que hasta ese momento no han conocido. El trabajo que se presenta es la síntesis de la experiencia de los autores y la puesta en práctica de muchos años de servicio a una educación que aspira a convertir la enseñanza del idioma inglés en eslabón transformador del estudiante.

Palabras clave:

Enseñanza, idioma inglés, segunda lengua, estrategia didáctica.

ABSTRACT

Teaching is a bilateral process that should prepare both teachers and students. If this process involves the mastery of a foreign language, it is required the expertise of those who work and approach the subject of English as a second language. This fact leads to breaking certain norms that have embarked teaching on a path where new ideas nourish the learning process of the student and raise their culture not only in the language itself but in customs, ideas, religions, food, and an artistic world of other countries that until that moment are not known. The work presented is the synthesis of the experience of the authors and the implementation of many years of service to an education that aspires to turn the teaching of the English language into the student's transforming link.

Keywords:

Teaching, English language, second language, didactic strategy.

INTRODUCCIÓN

En los procesos de globalización que se viven hoy es preciso reconocer la apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico ejercen presiones sobre nuestras vidas, sobre todo, exigen el dominio de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a la cultura nacional.

En la actualidad, se reconoce que el plurilingüismo se convierte en un recurso esencial para el desarrollo de cada individuo y del país, pues se identifica como un pilar del desarrollo integral de la personalidad. Para lograr estos propósitos los gobiernos nacionales han definido políticas educativas sobre la enseñanza de lengua extranjera, que incluyen su estudio desde muy temprano y será mucho más fructífero si se propicia desde los primeros años de escolaridad.

En este marco, la concepción de que aprender una segunda lengua es también aprender a descubrir y valorar otras culturas, explica que el diseño y desarrollo de estos programas pretenden brindar la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con otra lengua, que le permite el acceso a otra cultura, desde una perspectiva estratégica que la conciba como un medio para desarrollar las competencias de comunicación y otras relacionadas que le permiten comprender mejor la realidad mundial y sus efectos en el contexto nacional.

El currículo de idiomas extranjeros presenta orientaciones pedagógicas para que los docentes utilicen elementos conceptuales y metodologías básicas para hacer efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del proyecto educativo a partir de crear nuevas oportunidades de manejo innovador del área y apropiarse de los avances científicos y tecnológicos. Asimismo, se precisan los logros alcanzables en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera y se ha instaurado evaluaciones continuas para lograr que el currículo específico sea pertinente y los aprendizajes resulten significativos y alcancen un sentido a lo largo de la vida de los alumnos.

Desde esta posición se promueve la iniciación de la enseñanza de los idiomas extranjeros desde el ciclo de Básica y apuesta por el fortalecimiento de los procesos educativos que se llevan a cabo durante todo el ciclo escolar, sobre todo, en los últimos grados de la educación básica inicial y de la educación Básica Superior. Sin embargo, asumirla requiere una redefinición de las prácticas

educativas, es un desafío para muchas civilizaciones hoy en día se confrontan a nivel mundial, en una competencia intelectual que determina el acceso desigual a recursos, calidad de vida y creatividad.

Tales procesos exigen una nueva manera de percibir el mundo, de generar una comunicación intercultural, de tal manera que los actores sociales tengan la posibilidad de afirmar su identidad, de desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para interactuar y tener el mismo reconocimiento como creadores y fuentes de mensajes.

Al margen de estas posiciones es necesario apoyar entonces, modelos educativos que permitan atender y desarrollar los diferentes modelos pedagógicos y didácticos que si bien ponen atención a las exigencias de la diversidad cultural que implica el aprendizaje de una segunda lengua, deberá responder a las necesidades de la multiculturalidad desde una visión prospectiva del siglo XXI.

Para que todos los ciudadanos puedan tener acceso al conocimiento de las lenguas extranjeras y se asuma como condición para mejorar el proceso de construcción de una sociedad multicultural, cohesionada, que presente las distintas identidades culturales que coexisten en la sociedad ecuatoriana para lograr mayor equidad con un modelo de desarrollo sostenible personalizado.

DESARROLLO

Aunque suele pensarse que todo el interés de la educación debe estar relacionada con el aprendizaje de la lengua materna, hace varios años que la idea de aprender una segunda lengua y en particular el inglés, resulta un valor adicional de los modelos educativos que se orientan a crear disposiciones para hacerse comprender y comprender a otros, al punto de valorarse como una contribución efectiva a la universalidad con que se debe vivir en el mundo de hoy.

Así para acceder, mediante el uso de otra lengua llega a ser asumida como una condición privilegiada que posibilitar ampliar la cultura, aproximarse a otras formas de ver, de sentir y de pensar, es adquirir el sentido de lo relativo en la traducción de las ideas y de los conocimientos. De acuerdo con esto, se hace necesario promocionar la enseñanza de una segunda lengua como exigencia de la formación de ciudadanos competentes que asuman el compromiso de elevar la capacidad competitiva frente a otras sociedades.

El dominio del inglés como segunda lengua, se justifica en el marco de la globalización cultural y económica que se ha generado desde el siglo XX y que alcanza su mayor expresión en las últimas décadas, sobre todo, es una

necesidad impuesta por la necesidad de ampliar el acceso a información sistematizado del conocimiento científicos y tecnológicos que tiende a socializarse en este idioma. Así, al dominar el inglés como segunda lengua se podrá participar de manera acrítica de los avances de la ciencia y tecnología sistematizando los aportes, que se produce a nivel mundial.

El dominio del idioma inglés es un conocimiento universal y para apropiarse de él, se requiere tener acceso a materiales de aprendizaje de gran riqueza conceptual, pedagógica así como disponer de sistemas interactivos, redes y extensos bancos de datos en los que se promueve las estrategias, metodologías y técnicas para enseñar y aprender el idioma. En estos procesos cobra vital importancia conocer los aspectos básicos que caracterizan estas propuestas.

Superando el marco legal es preciso comprender que enseñar y aprender el inglés como segunda lengua ha evolucionado a lo largo de los años, configurando modelos y estrategia didácticas que, sustentadas en las exigencias lingüísticas del mercado y las razones psicopedagógicas, han marcado el curso de las propuestas utilizar en su enseñanza.

Hay que reconocer que en la actualidad quien no domina varias lenguas es considerado en determinados ámbitos profesionales y sociales como un individuo casi analfabeto. Las segundas razones son el resultado de estudios realizados por diversos grupos, han demostrado, que es posible aventurar teorías y modelos didácticos que describen con cierta exactitud en qué consisten los procesos de desarrollo interlingual y de desarrollo intercultural, ejes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Pero los debates más recientes entizan en la idea de que el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua y en particular del inglés está abocado a un proceso de la reconceptualización y recontextualización de planteamientos en el que subyace la concepción de que el aprendizaje simultáneo de diversas lenguas, no perturba los demás aprendizajes sino que los favorece.

Así mismo, un conocimiento apropiado de la lengua materna contribuye a que las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de su adquisición contribuyan al aprendizaje de otras lenguas así como a la reflexión sobre la incidencia de los factores individuales en los procesos de adquisición.

Por otra parte, ante la percepción de una enseñanza y un aprendizaje de las lenguas extranjeras en la escuela hoy se está superando pues, es más fuerte el interés

de aceptar la diversidad lingüística como un fenómeno característico de la propia realidad y, por lo tanto, de la propia experiencia vital.

En conclusión, desarrollar competencias en el manejo del idioma inglés como segunda lengua en este caso, exige desarrollar competencias comunicativa desde una conciencia lingüística y social que les permita comprender, cómo las lenguas se aprenden mediante su uso, tanto académico como escolar o social y que el desarrollo de los procesos de adquisición de una segunda lengua esta subordinadas a las teorías que tratan de explicar la adquisición de la primera lenguas, aunque se trata de procesos diferentes (Gaonac'h, 1987).

El debate al que se asiste hoy, esta entonces asociado a las metodologías de valor en las prácticas y a la búsqueda de nuevas formas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Al respecto es evidente que: el desarrollo de métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras, está marcada por principios del cognitivismo, del constructivismo y del enfoque histórico cultural, tal como se explica a continuación

Enfoques y método ¿Cuál es la mejor propuesta?

Es válido comenzar señalando que los términos método y enfoque de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, han regido como tendencias, que evidencian una amplia transición desde la enseñanza basada en la relación entre gramática-traducción, a la utilización del método basado en la observación e interpretación de la lengua materna y de este al método directo, que defiende la tesis de que el alumno debía estar expuesto, la mayor parte del tiempo, a la lengua que aprendía para obtener de ella todos los elementos posibles. Es en este momento que por primera vez se comenzó a hablar de las asociaciones directas, los gestos y los materiales visuales, como vías auxiliares para evitar la utilización de la lengua materna.

Fue el surgimiento y desarrollo del método directo, lo que llevó a la adquisición de los conocimientos, a partir de sus propias necesidades y abrió la posibilidad de nuevas propuestas que abogaban por desarrollar habilidades comunicativas, en corto tiempo, utilizando como recurso dinamizador la práctica oral de la lengua, haciendo énfasis en un el vocabulario y en la pronunciación.

Esta postura, luego, sirvió de base para la creación, entre los años 1950 y 1960 del método audio lingual o también conocido como audio lingüístico o audio-oral, provocando estímulos para el desarrollo de la lengua oral antes de la escritura. Aunque fue uno de los métodos más aceptados y difundidos, no sin dejar evidencias de sus detractores

Así a fines de los años 50 del siglo pasado, la definición de competencia lingüística, llevó a prestarle atención al desempeño del estudiante durante su formación, llevando a que se fuera pasado al enfoque histórico-cultural en la década del 70, lo cual propició que se reconociera la importancia de tomar las bases del enfoque comunicativo.

Este enfoque didáctico que tiene entre sus ventajas la posibilidad de adaptabilidad para su puesta en práctica toma los fundamentos teóricos que aporta la sociología, la psicolingüística y de la lingüística aplicada, al presta mayor atención al uso y al significado de la lengua que a su corrección gramatical.

Desde uno u otra posición en las últimas décadas el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés como segunda lengua constituye la más aceptada y se destaca como una característica distintiva, la estrecha vinculación con el contexto donde se habla la misma. Así, el enfoque comunicativo puede ser analizado desde dos perspectivas como una oportunidad para utilizar el idioma con fines comunicativos o para que utilizando actividades que simulen situaciones reales e as que se invita al estudiante a practicar desde el aula lo mismo que verán en una situación que se les presente fuera de la misma.

Varios autores como Willis (1996); Richard & Rodgers (1998); Forgas (2003); Roméu (2004); Martínez (2008); De la Paz (2012), coinciden en que el objetivo central de la enseñanza de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa y por tanto, que el aprendizaje se realiza a partir de actividades de esta debe involucrar a los estudiantes en situaciones comunicativas reales las que se presentaran como tareas con un significado positivo en la medida que se logre establecer una relación dinámica entre el contenido del aprendizaje, el tipo de actividad, los intereses del aprendiz y los estilos y necesidades de aprendizaje del estudiante.

En correspondencia con los postulados del enfoque histórico-cultural: los contenidos de aprendizaje deberán relacionarse con los de la realidad social donde tiene lugar el aprendizaje, por lo que es importante distinguir las formas y estructuras lingüísticas que conoce y utilizan en el contexto de vida de los mismos así como identificar la función comunicativa que se le otorga a cada una, logrando establecer una relación dialéctica entre el sistema lingüístico y el sistema comunicativo,

En este marco, los aprendices deben desarrollar habilidades y estrategias para utilizar el idioma en la comunicación cotidiana, expresando un significado claro de las ideas según las formas más eficientes posibles y teniendo presente cada situación en que la utilizaran y el significado social que se les confiere, para que sean capaces

de utilizar las variantes adecuadas en relación con el contexto social específico.

Estas exigencias ponen énfasis en la necesidad de contextualizar los significados de aprender las funciones a través de la práctica en interacción con otros y el valor que se le adjudica a la secuenciación de los contenidos a partir de los significados y necesidades comunicativas de los alumnos y no por la dificultad de las estructuras gramaticales.

Luego, se entiende que la dinámica de todo proceso de enseñanza aprendizaje del idioma, y de una segunda lengua en particular, descansa en el uso de estrategias para garantizar la efectividad en la comunicación; estas se conciben como las acciones específicas emprendidas por el estudiante para apropiarse de forma fácil y agradable, de determinado saber para que pueda ser transferido a nuevas situaciones de aprendizaje. Por tanto, las estrategias de aprendizaje que se utilicen pueden generar un incremento en la competencia comunicativa del inglés como segunda lengua y generar una mayor auto-confianza en los estudiantes en la medida que involucre diferentes aspectos que apoyen el aprendizaje - directa e indirectamente- y permitan la solución de problemas..

El estudio de la tipología de estrategias de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, permite se identificar las siguientes

- Las estrategias de memoria ayudan a los estudiantes a guardar y recuperar información. Implican la creación de nexos mentales (por ejemplo, la ubicación de nuevas palabras en un contexto); la aplicación de imágenes y sonidos (como la representación de sonidos en la memoria); la revisión correcta (revisión estructurada); y el uso de acciones (uso de respuesta física o sensaciones).
- Las estrategias cognitivas nos permiten comunicarnos a pesar de las limitaciones en el conocimiento del idioma. En este grupo se identifican la práctica con modelos; la recepción y envío de mensajes; el análisis y el razonamiento (como el análisis de expresiones).
- Las estrategias de compensación hacen posible la comunicación a pesar de las deficiencias o limitaciones en el conocimiento del lenguaje. Estas abarcan la conjetura o aproximación inteligente que utilizan claves no lingüísticas para adivinar el significado y la superación de limitaciones en el habla y la escritura utilizando sinónimos.
- Las estrategias metacognitivas hacen posible el control del propio aprendizaje mediante la organización, la planeación y la evaluación. Hay tres tipos de estrategias metacognitivas: la concentración de la atención

para propiciar la conexión de la nueva información con material ya conocido; la planeación del aprendizaje a partir de objetivos y la autoevaluación del propio aprendizaje.

- Las estrategias afectivas ayudan a los estudiantes a ganar control sobre sus emociones, actitudes, motivaciones y valores. A este grupo de estrategias pertenecen aquellas técnicas que permiten la disminuir la ansiedad mediante el uso de música o la risa, asumen la propia estimulación y la discusión de los sentimientos con otra persona).
- Las estrategias sociales apoyan a los estudiantes en su interacción con otros y comprenden la formulación de preguntas, para aclarar o verificar o para corregir; la cooperación con usuarios efectivos del idioma y el desarrollo de la empatía con otros para estimular el desarrollo de la comprensión de aspectos culturales y de las ideas y sentimientos que caracterizan a los pueblos nativos de la segunda lengua.

El conocimiento de cómo estas estrategias puede resultar útil en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, pueden resultar positivo solo si profesores habilidades, logran seleccionarlas, secuenciarlas e integrarlas de manera que al atender a las características de la edad y el nivel de conocimiento de la lengua inglesa que posean puedan fomentar la responsabilidad que cada estudiante para ejercitar el pensamiento y lenguaje para adquirir habilidades comunicativas en una segunda lengua.

En este empeño es recomendable utilizar diferentes métodos de enseñanza aprendizaje de segunda lengua entre los que se identifican los siguientes

Métodos enfocados en el contenido académico justifican la necesidad que existe en programas de lengua extranjera en el currículo general declararse como una meta las habilidades lingüísticas, académicas y cognitivas requeridas por los estudiantes para alcanzar el éxito. Los contenidos y actividades se centran en la necesidad de usar la lengua extranjera como medio para ampliar sus conocimientos en otras áreas del currículo.

Método de respuesta física total que su característica básica es la actividad física como respuesta al mensaje lingüístico. En este caso se privilegia la comprensión auditiva, la adquisición de vocabulario y el habla. Los estudiantes escuchan constantemente las órdenes del profesor y de esta manera adquieren gran familiaridad con los sonidos del idioma que se estudia, al mismo tiempo que aumentan de manera considerable su vocabulario, mediante la observación de las acciones del docente. La corrección de errores es flexible e indirecta, imitando lo

que generalmente sucede cuando los niños adquieren su lengua materna.

Método de Enseñanza comunicativa, tal como su nombre lo indica, privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción en al que se crea una compleja red de relaciones que dependerá del grado de desarrollo de la competencia comunicativa. Y de la contextualización de los contenidos creando un grado de familiaridad entre los participantes, el lugar, la situación de intercambio de opiniones, intereses, deseos, gustos, planes y sueños. En este caso se sugiere utilizar libros, periódicos, folletos y revistas en lengua extranjera, las grabaciones de radio y televisión originadas en países donde estas lenguas se hablan, temas de propagandas, avisos, anuncios e impresos o registros grabados, son considerados materiales y medios de enseñanza .

Método de lenguaje integral defiende que las destrezas en el lenguaje se aprende del todo a las partes; se inicia por las precepciones, y secuenciación de sonidos y palabras las cuales sirven de base para tomar conciencia de las partes que conforman ese todo. En este caso se pueden utilizar cuentos o historietas que tengan la visión del todo para luego proceder al estudio de los detalles en los que se le destacan los aspectos vinculados al desarrollo personal y su integración a la sociedad en las cuales el aprendiz mediante la interacción debe lograr entender, crear, descubrir, explorar y usarlas, construyendo de esa manera su aprendizaje

Método de aprendizaje basado en tareas se sustenta en el proceso de aprender haciendo y por tanto resignifica una apertura a la utilización del idioma en otras asignaturas en las que se integran para desarrollan de manera activa, las actividades de investigación que sugieren las tareas contextualización, el uso y significación del uso de la segunda lengua en el logro de un trabajo armónico, permitiendo a los estudiantes tener una visión total de como desarrolla sus habilidades lingüísticas en la competencia comunicativa de la segunda lengua

Propuestas para la práctica

En tal sentido, asumir la enseñanza del inglés como segunda lengua en el nivel secundario básico se propone primero, atender al contenido del currículo, pero es preciso que se identifique aquellos aspectos que resultan significativos para el contexto social, de manera que se motive a los estudiantes en lo que aprenderán y se inculquen de manera creativa en el procesos de enseñanza aprendizaje del inglés.

En un segundo lugar, es preciso crear las condiciones para promover la participación activa, colaborativa y reflexiva de los conocimientos y experiencias de comunicación en la segunda lengua, sobre todo al seleccionar aquellos aspectos que tienen acerca de la vida y la cultura de los pueblos de habla inglesa para que los estudiantes sean capaces de reconocer, valorar, aceptar, criticar el uso de determinada expresión y pensar desde la estructura cultural de los posibles interlocutores. Esta idea puede ser incluida en cualquier metodología empleada en la enseñanza.

Para este propósito se propone entonces leer textos, componer textos de varios géneros, usar la lectura y la escritura para adquirir nuevos conocimientos fuera de la escuela, analizar las funciones lingüísticas y aprender a aprender. En este caso, es indispensable que el significado se vea asociado a los actos comunicativos de manera que sean comprensible, interesante y relevante y de utilidad social.

En tercer lugar, se deberá potenciar factores afectivos emociones que neutralicen el temor, la angustia, la ansiedad, la confusión, la presión. Por eso, es importante tomar en cuenta la visualización de películas sin traducción a las que se aplica el uso de actividades lúdico y en el que se identifican palabras y realizar nuevos diálogos en inglés. Con este fin se le pedirá a los estudiantes que utilicen sus conocimientos previos, resinifiquen su experiencias y valoricen cómo funciona en estos ejercicios las analogías de la lengua materna y la segunda lengua que se estudia

También, los estudiantes analizaran y formularan diferentes formas de relación entre lo que dicen y los eventos o actuaciones, adivinan un significado sobre actos de comunicación que visualizan y las funciones lingüísticas, que le confieren en el nuevo contexto

Es importante que el profesor identifique y aprovechen las motivaciones intrínsecas del estudiante, su curiosidad para aprender algo nuevo; valoricen la importancia que tiene asumir una conducta arriesgada en el desarrollo de la lengua extranjera para dar oportunidades a que estos se impliquen en el manejo de la lengua extranjera, tanto en lo oral como en lo escrito. Finalmente, tener muy en cuenta que los alumnos exitosos son los que hacen una inversión estratégica en su propio aprendizaje. Fomentar la auto-confianza de los alumnos porque ésta es importante para el desarrollo de la lengua extranjera.

Se sugiere ejercitar la explicación de los aspectos culturales que explican determinadas situaciones lingüísticas que pueden encontrar en videos, películas, canciones y

lecturas, demostrando como hay una que el lenguaje y la cultura están estrecha relación entre ellos.

A todo lo anterior, y en cuarto lugar, se une algunas sugerencias organizativas y metodológicas que no deberán olvidarse por el docente. En este caso, desde el punto de vista organizativo se debe asumir con objetividad que aprender una segunda lengua lleva tiempo y esfuerzo y por tanto, es preciso que se flexibilizar los esquemas temporales que supone los periodos lectivos e incluir el ejercicio de actividades de evaluación autodiagnóstico mediante concurso, pruebas públicas competencias de lectura, redacción y oralidad, en la segunda lengua.

Desde el punto de vista metodológico, se considera que es preciso que el currículo incluya oportunidades para utilizar el nuevo idioma, en actividades de lectura y redacción en otras asignaturas como ciencias, humanidades, la informática, las matemática; se exponga y elaboren espacios para carteles, plegables, consignas, mensajes en inglés creando un ambientes educativos que permitan su utilización en la vida diaria.

Se insiste entonces en que deberán utilizarse metodologías activas e interactivas que tengan en cuenta el factor lúdico, pues desde ellas es posible aprender cuando se participa en actividades sobre todo, para mostrar o ejemplificar el funcionamiento de estructuras gramaticales y presentar expresiones en la lengua extranjera. De esta manera se propician procesos de socialización y de construcción del conocimiento y se construyen nexos con los demás compañeros desarrollando habilidades y actitudes relacionadas con la tolerancia, respeto, solidaridad y aprecio por ellos mismos y por los demás seres humanos.

El factor lúdico es un elemento de gran importancia en la vida del estudiante por cuanto su utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje establece una conexión entre las actividades formales y aquellas que conforman parte de su vida. Hay que recordar que las actividades lúdicas proporcionan un marco familiar para desarrollar el nuevo aprendizaje, tienen lugar en un contexto compartido y reconocido por todos que permite a los alumnos anclar el significado de los elementos que deberán dominar.

En general las actividades deben potenciar el descubrimiento de sus propios medios y estilos de aprendizaje, elaboran un andamiaje de recursos personales formado por habilidades y destrezas basadas en el hacer, sentir, observar, reflexionar, descubrir, organizar, suponer, verificar, decidir, resolver, proponer, autoevaluarse y sobre todo responsabilizarse con el ejercicio y la práctica de pensar y comunicarse de manera oral y escrita en el segundo idioma según sea posible.

En este mismo propósito se recomienda utilizar la reflexión de lo que se hace para estimular niveles superiores de concientización acerca de lo que se está aprendiendo y cómo amplía o enriquece lo que ya sabe, para dar cabida a los conocimientos y experiencias conforman un todo coherente.

En cualquier caso los autores de este trabajo consideran que en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en Ecuador, existe un diversidad de modelos didácticos y que estos pueden responder a las concepciones y estrategias de enseñanza en que se han formado los profesores pero que el momento en que vive el país, las exigencias de la propia matriz productiva que apuesta por la internacionalización de la economía y la cultura ecuatoriana obliga a establecer nuevas pautas para enseñar y aprender idioma inglés. La enseñanza Básica Superior es un momento esencial para crear motivaciones y orientar a los estudiantes en sus motivaciones, estrategias y actitudes responsables ante la tarea de aprender y consolidar sus destrezas y competencias comunicativas en el idioma inglés. No es posible esperar más, acometer el reto es apremiante para los docentes y directivos.

CONCLUSIONES

Las imperativos del cambio educativo en la enseñanza del inglés como segunda lengua no puede seguir limitada a estrategias centradas en la obligatoriedad del contenido del currículo, se precisa pensar y modificar las estrategias didácticas que se utilizan y sobre todo organizar los recursos disponibles para que este proceso resulte integrador y sustentable en el tiempo. Las reflexiones y propuestas presentadas no pretender ser nuevas pero si ponen atención en la perspectiva de análisis que debe enfrentarse para lograr que en la enseñanza Básica Superior se pueda estimular el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua.

Al margen de los métodos y metódicas aquí presentados, tres ideas deben ser atendidas con mayor fuerza: la necesidad de contextualizar desde el conocimiento cultural el idioma de manera que cobre significación y sentido formativo; la prioridad que tiene implica en el proceso a sus estudiantes a partir de ofrecer apoyos emocionales que alienten y disminuyan los temores con que se enfrenta el aprendizaje del idioma inglés y tercero, la importancia que se le concede a responsabilidad al estudiante que aprende inglés a pensar y comunicarse este idioma pues solo con tiempo, sistematicidad de esfuerzo podrá lograr el éxito y hacer perdurable las destrezas que alcanza cuando concluye esta enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gaonac'h, D. (1987). *D.Acquisitions et utilisation d'une langue e'trangere*. Paris: Hachette.
- Forgas, J.P. (2003). Affective influences on attitudes and judgments. En, R.J. Davidson, K.R. Scherer and H. Goldsmith, (Eds.) *Handbook of Affective Sciences*. (pp. 596-618). Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- Roméu, A. (2004). *Acerca de la enseñanza del español y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Collins.

15

LA PIZARRA, SU IMPORTANCIA EN EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE GINECOBSTERICIA

THE BLACKBOARD, ITS IMPORTANCE IN THE PROCESS OF TEACHING LEARNING IN THE SUBJECT OF GYNECO-OBSTETRICS

MSc. Juan Carlos Suárez Fernández¹

E-mail: juancasuarez83@gmail.com

Dra. Andrea Patricia Chancay Mendoza¹

E-mail: tita17_05@hotmail.es

¹ Universidad Técnica de Manabí. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Suárez Fernández, J. C., & Chancay Mendoza, A. P. (2017). La pizarra, su importancia en el proceso de la enseñanza aprendizaje en la asignatura de Ginecobstericia. *Revista Conrado*, 13(59), 109-117. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el artículo se analiza la importancia de la pizarra como medio de enseñanza para los profesores y estudiantes en la asignatura Ginecobstericia. Se realizó una investigación cuantitativa a profesores y estudiantes de la asignatura de Ginecología y Obstetricia de la carrera de Medicina, donde se demuestra que con la ayuda de este medio de enseñanza existe una mejor comprensión de los temas y aún en estos tiempos se eleva la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave:

Medio de enseñanza, pizarra, educación médica, aprendizaje, calidad.

ABSTRACT

The article analyzes the importance of blackboard as a teaching medium for teachers and students in the subject Gynecobstericia. A quantitative research was carried out to professors and students of the subject of Gynecology and Obstetrics of Medicine, where it is demonstrated that with the help of this means of teaching there is a better understanding of the subjects and even in these times the quality rises Of the teaching-learning process.

Keywords:

Teaching medium, blackboard, medical education, learning, quality.

INTRODUCCIÓN

Los nuevos desafíos de la salud pública mundial, que se enfrenta a un mundo globalizado, con una gran deuda social que se manifiesta por los elevados niveles de exclusión social en todas sus dimensiones, obliga a unir esfuerzos en aras de emprender acciones conjuntas orientadas a formar los nuevos profesionales del equipo de salud, que se constituyan en auténticos ciudadanos copartícipes de los procesos de construcción de la nueva sociedad.

La salud como elemento central del desarrollo humano rebasa el marco de la atención sanitaria y trasciende a todas las esferas de la sociedad, es incuestionable el papel que asumen las Escuelas de Medicina y los profesionales de la salud en el compromiso social de responder a las necesidades de la población y mejorar su estado de salud. Para lograr ese noble objetivo, es necesario, la reorientación de la enseñanza y el ejercicio de la medicina, ante los increíbles avances de la ciencia y la tecnología y las graves condiciones de vida e injusticia social por otro, en las que viven millones de hombres y mujeres en el mundo (Jardines Méndez, 1998).

Se necesita en la actualidad que los docentes de la Educación Médica puedan usar de manera correcta y eficaz la totalidad de los medios de enseñanza que estén a su alcance. El profesor debe ser capaz de interpretar y manejar los códigos de comunicación que les permitan utilizar metodológicamente los recursos, desde la lectura e interpretación de la imagen y el conocimiento del lenguaje audiovisual en medios de comunicación tan diversos como una fotografía impresa, una diapositiva, la pantalla de una presentación, un vídeo o una multimedia, hasta el dominio de formas más sencillas como las posibilidades que ofrece el texto escrito y su organización sobre determinados soportes como son los apuntes, los libros de texto o la pizarra (González Castro, 1980).

A tenor con la necesidad de los profesores estos deben desarrollar habilidades en su interacción con los medios de enseñanza que están a su disposición, y enfrentar las adversidades que se presentan cotidianamente, solo así se podrán lograr los objetivos planificados en la formación del médico general con determinados conocimientos, valores y responsabilidad social.

DESARROLLO

Los medios de enseñanza sirven de apoyo al logro de los objetivos previstos para cualquier actividad docente, a fin de fortalecer la efectividad del aprendizaje, sin llegar a sustituir la función educativa y humana del maestro,

ayudan a racionalizar la carga de trabajo de los estudiantes y el tiempo necesario para su formación científica, a fin de elevar la motivación hacia el conocimiento. Hay que tener en cuenta la influencia que ejercen en la formación de la personalidad de los alumnos. González Castro (1980); Colom, Salinas & Sureda (1988); y Bravo Ramos (2002), plantearon que los medios reducen el tiempo dedicado al aprendizaje porque materializan la enseñanza y activan las funciones intelectuales, además, garantizan la asimilación de lo esencial.

Trabajos de corte pedagógico realizados por Castañeda Hevia & Fernández de Alaiza (2002); López (2003); Akbiyik (2010); y López (2008), coinciden con el criterio de que la gestión de la información y el conocimiento que propicia Internet, los videos educativos y otras importantes formas de elevar la calidad de la enseñanza pueden atender contra una buena explicación organizadora del pensamiento de los estudiantes, la comunicación alumno-profesor y alumno-alumno, así mismo puede comprometer la utilización del pizarrón como vía esencial para instruir y educar. La realidad actual demuestra que muchos profesores no saben aprovechar el uso de este medio considerado tradicional en el escenario docente; sin embargo, son completamente dependientes, por ejemplo, de una presentación en power point para poder impartir su actividad docente, e incluso han estado en verdaderos conflictos cuando se han presentado imprevistos como la falta de electricidad o desperfectos técnicos de las computadoras en las aulas, circunstancias estas que irremediablemente afectan la comunicación alumno – profesor e impide un proceso docente de calidad óptima.

Plantea Area (2010), que con el desarrollo científico técnico han aparecido equipos y tecnologías que el profesor puede utilizar con el objetivo de mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, los medios técnicos no siempre están disponibles y algunos de ellos tienen una tecnología compleja, lo que hace más difícil su utilización de forma habitual. Constituye una problemática real en los centros educacionales el hecho de que cada día son más los que dejan de usarse por roturas o desperfectos de piezas, los cuales no se resuelven tan rápido como se requiere, por lo que vale la pena hacer un llamado a la reflexión acerca de los inconvenientes que pueden producir estos adelantos en el proceso de enseñanza aprendizaje y las afectaciones que pudieran incidir directamente en la calidad de la docencia, cuando no están creadas las condiciones necesarias para dar una solución rápida al surgir alguna dificultad en su funcionamiento. Rivero Castro & Hernández Noguera (2012), consideran que los medios más simples que se han estado

utilizando desde épocas remotas constituyen una gran ayuda en el proceso y son más asequibles al trabajo del profesor, aunque a veces no se valora su importancia, ni se aprecian adecuadamente.

Los medios son todo los elementos que se utilizan para conformar el sistema de medios en función de la concepción metodológica e incluye desde la tiza, hasta las computadoras y los videos, pasando por el borrador, la pizarra, el aula, las pancartas, el retroproyector, las transparencias, el proyector, los libros, entre otros (Castro Domínguez, 2017).

Medios de percepción directos

Como se plantea en el Programa nacional de formación del médico integral comunitario de Venezuela (2007) los medios de percepción directa son aquellos que no necesitan de artificios técnicos para su utilización, se clasifican de acuerdo con las características de su soporte material en cuatro grupos, los cuales son:

1. Los elementos tridimensionales.
2. Los tableros didácticos.
3. Los elementos gráficos.
4. Los materiales impresos.

La pizarra se encuentra entre los que corresponden al segundo grupo y constituye uno de los medios más utilizados en la enseñanza. A ella se le ha otorgado un gran valor pedagógico para profesores y alumnos.

Es un instrumento de percepción directa que se encuentra disponible en todos los locales donde se imparte docencia, por lo que su presencia es sinónimo de aula. Ardanza Zulueta (2000), planteó que para su utilización no se necesita de recursos técnicos, solo requiere percepción directa, sin embargo, a pesar de ser tan antigua como la enseñanza, no es valorada bien ni es utilizada correctamente.

En los primeros años del siglo pasado existían el pizarrón del aula y la pizarra individual del alumno, esta ha evolucionado desde aquella época hasta la actualidad, la pizarra ha experimentado cambios en relación con los materiales que se utilizan en su construcción, su forma, dimensiones y los colores. Además planteó Alvarez Ponce (2013), referido por Salas Perea (1998), que la pizarra debe tener requisitos que le dan valor de una buena pizarra como son: brillo, superficie, que proporcione una buena imagen, facilidad para su limpieza, color, lugar y altura en que se coloque.

Teniendo en cuenta la histórica calidad reconocida a la pizarra como medio de enseñanza y del valor que

muchos autores le han ido argumentando, el presente trabajo tiene como objetivo determinar la percepción de estudiantes y profesores acerca de la importancia en el proceso de la enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Ginecología y Obstetricia de la Carrera de Medicina.

Se realizó una investigación cuantitativa a profesores y estudiantes de la asignatura de Ginecología y Obstetricia de la carrera de Medicina.

El universo estuvo constituido por 3 profesores de la asignatura de Ginecología y Obstetricia y los 43 estudiantes que cursaron la asignatura en el curso 2016-17.

Para la presente investigación se recogió el consentimiento informado de los profesores y estudiantes.

Como técnica de exploración se utilizó la encuesta, la cual tuvo la finalidad de determinar la importancia de la pizarra como medio de enseñanza para los profesores y estudiantes y los beneficios que reportó el uso de este medio, favoreciendo la expresión de profesores y estudiantes.

Se utilizó la Escala de Likert donde se relacionan los criterios de profesores y estudiantes en cuanto al uso y valor de ese medio de enseñanza (Aguilera de Simonovis, 2007).

Para el estudio se utilizaron las variables siguientes:

Para el profesor

- » Importancia que le concede a la pizarra: se evaluó por la escala de Likert.
- » Frecuencia con que se utiliza:
 - » A ___ En cada clase.
 - » B ___ En casi todas las clases.
 - » C ___ Algunas veces.
 - » D ___ En ninguna clase.

Se seleccionaba una opción

Para el estudiante:

- » Importancia de la pizarra: se evaluó por la escala de Likert
- » Beneficios que le reporta la utilización de la pizarra:
 - » A _ Mejor comprensión y memorización.
 - » B _ Me facilita elaboración de un resumen.
 - » C _ Ningún beneficio.

Se seleccionaba una opción

Posteriormente se hizo el procesamiento de los datos obtenidos utilizando el Análisis porcentual para el procesamiento de la información y facilitó las valoraciones

cualitativas, se utilizó Sistema de Microsoft Office Word, donde se calcularon porcentajes.

Referente a la importancia del uso de la pizarra como medio de enseñanza para los profesores, el 66,7 % le otorgaron el máximo nivel que recogía la encuesta, solamente un profesor le otorgó el nivel 4, en general todos estuvieron entre el nivel 4 y 5 (tabla 1).

Tabla 1. Importancia del uso de la pizarra para los profesores.

Variable N=3	1		2		3		4		5	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Importancia del uso de la pizarra	-	-	-	-	-	-	1	12,5	2	66,7

Los estudiantes consideraron importante el uso de la pizarra, a predominio del nivel 5 con el 58,1%, seguido del nivel 4 con un 37,2%, solamente un estudiantes le dio el más bajo nivel (2,3%) (Tabla 2).

Tabla 2. Importancia del uso de la pizarra para los estudiantes.

Variable N=43	1		2		3		4		5	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Importancia del uso de la pizarra	1	2,3	-	-	1	2,3	15	34,9	26	60,5

Respecto al frecuencia con que usa la pizarra (Tabla 3 los profesores expresaron el 100% la utilizaba en cada clase.

Tabla 3. Frecuencia con que usan la pizarra los profesores.

Variable N=3	A		B		C		D	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Frecuencia con que se usa la pizarra	-	-	-	-	-	-	3	100

En la pregunta de la encuesta que se aplicó sobre el beneficio de este medio para los estudiantes, el 81,4,0 % afirmó que les ayudaba a la mejor comprensión de los temas y a su memorización, el 11,6% planteó que le ayudaba les facilitaba elaborar resúmenes (tabla 4).

Tabla 4. Beneficios que le reporta la utilización de la pizarra.

Variable N=43	A		B		C	
	No	%	No	%	No	%
Beneficios que le reporta la utilización de la pizarra	38	81,4	5	11,6	-	-

Los medios de enseñanza han servido de apoyo para aumentar la efectividad del trabajo del profesor, sin llegar a sustituir la función educativa y humana del maestro, así como para racionalizar la carga de trabajo de los estudiantes y el tiempo necesario para su formación científica y sirven además, para elevar la motivación hacia la enseñanza y el aprendizaje. Los medios de enseñanza devienen simplemente en canales que portan información docente a los estudiantes, criterios que comparten los autores de esta investigación (Castro Domínguez. 2017).

Desde el punto de vista psicológico González Castro (1979), refiere que los medios logran una mayor retención en la memoria de los contenidos aprendidos, constatando que contribuyen a la seguridad individual del estudiante, a la reafirmación personal en la capacidad de aprender y a la creación de incentivos que activen el aprendizaje; estos apoyan además, la ejecución de importantes actividades mentales así como la evaluación crítica de los resultados del pensamiento propio y ajeno, criterio que comparten los autores del presente trabajo.

López Pérez, Pérez Pérez de Prado & López Pérez (2013), citando a Akbiyik (2010), plantean que el pizarrón constituye uno de los medios de enseñanza más antiguos e importantes para despertar y mostrar el interés de los alumnos hacia el mensaje cultural que debe construir la escuela. Siempre se ha entendido que su utilización es una excelente muestra de la pericia del educador; sin embargo, en la última década se ha prestado poca atención a sus posibilidades educativas. Los profesores y pedagogos deben redimensionar el modo de asumir la utilización de este medio de enseñanza aprendizaje en sus clases.

El pizarrón en su función de medio de enseñanza exige una preparación pedagógica específica por parte de los que se dedican a la educación de las nuevas generaciones, es deber de todos meditar sobre el efecto instructivo y educativo cuando se interactúa con los estudiantes a través de este medio de enseñanza (Cabero Almenara & Duarte Hueros, 2002).

Por los resultados obtenidos se muestra la importancia de la pizarra como un medio de enseñanza para profesores y estudiantes que perdura en el tiempo, que aún en la época actual con el avance de la tecnología y las TIC, se mantiene de gran utilidad, es, sin duda, el principal de todos los materiales didácticos, puede emplearse en todas las aulas de todos los niveles educativos, y es la única ayuda de la enseñanza que está disponible en el momento que lo desee utilizar el profesor, sus usos son casi ilimitados. Puede emplearse para ilustrar hechos, procesos o ideas; usando gráficas, diagramas y otros símbolos

visuales, para dar énfasis e ilustrar puntos importantes de una lectura o demostración, es un medio importante para la participación y práctica de la clase, ayuda al profesor en la exposición y diseño de otras ayudas permanentes. Puede utilizarse para complementar casi cualquier otra ayuda visual y frecuentemente forma parte de otro medio de enseñanza, es decir se combina con otros medios, es conocido y utilizado universalmente y sus aplicaciones son múltiples en cualquier nivel de enseñanza (Rondon 2007).

López Pérez, et al. (2013), consideran que la pizarra ha demostrado ser un medio de enseñanza de gran valor pedagógico para profesores y estudiantes, debido a que es una fuente de imágenes emergentes, es decir, que han nacido a la vista de los alumnos, en la medida en que el docente expone su material. Otros valores esenciales que se le atribuyen son la accesibilidad y el activismo.

Se recomienda para el uso correcto del pizarrón tradicional:

- Tener planeado con anticipación la presentación del trabajo en la pizarra.
- Situarse siempre a un lado de la pizarra para no entorpecer la visibilidad de los alumnos.
- Usar un tipo de letra claro y de tamaño adecuado (5 cm. de altura aproximadamente), combinar mayúsculas y minúsculas para lograr una mejor percepción, dejar un espacio adecuado entre las sílabas, respetar la línea horizontal, y evitar el amontonamiento y caída de las últimas sílabas.
- Controlar los movimientos, es decir, escribir en el tiempo justo para dar importancia a los conceptos básicos que se exponen oralmente.
- Al escribir, es conveniente moverse a lo largo del pizarrón. Esto ayudará a que las líneas se mantengan derechas.
- Escriba o hable, no haga ambas cosas a la vez.
- No hablar a la pizarra. Se debe mirar siempre a los estudiantes cuando se les habla.
- Use puntero para señalar si es necesario, así guiará mejor a los participantes
- Lo que se presenta en el pizarrón debe estar limpio y ordenado, siguiendo los principios de continuidad, interrelación y coherencia.
- Usar tiza de color para dar énfasis a los puntos principales y establecer contrastes.

- Borrar lo escrito al finalizar la actividad docente y dejar totalmente limpio y listo el pizarrón para su uso en la próxima clase (Salas Perea, 1998; Castañeda Hevia, et al., 2002; Fernández Gutiérrez, 2002; Farrel Vázquez, 2002).

Los estudiantes reconocen la importancia de la pizarra en la asimilación de los contenidos, pues propician una mejor comprensión y memorización de estos, sin duda les ayuda a hacer resúmenes, pues el profesor escribe en la pizarra aspectos fundamentales de los contenidos que imparte, por lo que aumenta la efectividad del trabajo del profesorado, nunca van a sustituir la función educativa y humana del maestro, pero sí contribuye a su formación científica y sirven además para elevar la motivación hacia la enseñanza y el aprendizaje.

No puede olvidarse el papel que desempeña el maestro en la actividad docente y junto a él la pizarra como medio de percepción directa, la cual no necesita recursos técnicos y que constituye uno de los medios más tradicionales que tiene un local donde se imparte docencia (López, 2008).

Ardanza Zulueta (2000), afirmó que la pizarra se mantiene como uno de los recursos fundamentales que emplea el profesor para ilustrar los contenidos que expone a lo largo de la clase. Lo anterior guarda relación con lo encontrado en el presente estudio donde la totalidad de los profesores lo utilizan sistemáticamente en las clases, le ofrecen el máximo nivel como medio de enseñanza.

Nodal, Laugar & Rodríguez Ardí (2009), plantean que mediante el uso de la pizarra se proporciona información esencial y se facilita la interpretación y significado de conceptos y “nudos” claves del aprendizaje, esto justifica el porcentaje elevado de estudiantes que refieren los grandes beneficios que le reporta la utilización de la pizarra para la comprensión y asimilación de los contenidos.

Bravo (2003), refirió que también se le ha considerado un medio muy adecuado para anotar preguntas, puntos de vista, enunciados, problemas y soluciones además de permitir que el alumno participe y fomente su interés y sirve para plantear cualquier reflexión y conducir paso a paso, a los alumnos, a todas sus consideraciones.

En sus reflexiones sobre la utilización del pizarrón, en su función educativa e instructiva, Zaldívar Castillo & Bispo Rodríguez (2008), señalan que tenemos una deuda con la pedagogía *“muchas veces no vemos ni explotamos en el pizarrón las posibilidades instructivas y educativas que genera en las manos de un buen maestro”*. También estos autores plantean que ninguno de los adelantos de la ciencia y la técnica, con lo que han tratado de darle a la educación el carácter de ciencia, sustituye al pizarrón como

base para una buena exposición del material a impartir y para favorecer experiencias de aprendizaje desarrollador.

Rosell Puig (1982), refiere que en estudios realizados demostraron que más de la mitad de los profesores de un centro de educación médica superior no habían recibido instrucción alguna sobre el uso del pizarrón; y por el contrario, 4 de cada 5 refirió haberse capacitado en el uso de la computadora. Estas estadísticas sugieren la decadente situación actual del uso del pizarrón como medio de enseñanza.

López Pérez, et al. (2013), afirman que esto debe ser objeto de inspección por parte de supervisores y dirigentes educativos, ya que la falta de preparación y control genera que se cometan impunemente muchos errores que en el mejor de los casos limitan el aprendizaje de los estudiantes; en otro tanto, resultan fuentes de experiencias negativas que dan al traste con el deseo de aprender de los alumnos, por ende es deber de todos meditar sobre el efecto instructivo y educativo cuando se interactúa con los estudiantes a través del pizarrón.

Zaldívar Castillo, et al. (2008); y Calero (2000), señalan que la introducción de nuevas tecnologías en la educación constituye un factor decisivo para la preparación de los estudiantes y que se están convirtiendo en un medio de enseñanza fundamental para el desarrollo de la educación ya que mediante ellas, se logra la participación activa de los educandos, sin embargo, no por ello podemos olvidar el papel que desempeña el maestro en la actividad docente y junto a él la pizarra como medio de percepción directa, la cual no necesita recursos técnicos y que constituye uno de los medios más tradicionales que tienen los espacios áulicos donde se imparte docencia.

Hoy comienza a hablarse de medios de aprendizaje, es decir, según las tecnologías actuales, los medios de enseñanza, deben convertirse en medios de aprendizaje, recalándose que el centro del Proceso enseñanza aprendizaje es el aprendizaje y no la enseñanza. Ha sido, es y será el profesor, quien a través del discurso didáctico lleva a cabo un método pedagógico para cumplir el objetivo y educar, esto solo se logra como afirmara Castro Domínguez (2017), dentro del PEA, fuera del proceso no hay formación de valores, por tanto, independientemente de las nuevas formas de enseñanza, el papel del docente es insustituible

En la actualidad, existen países en los que se instaura un novedoso modelo de pizarrón: la pizarra interactiva o pizarra digital interactiva. Existen diversos criterios en relación a la definición de este medio. Según la literatura consultada, *“la pizarra interactiva, también denominada Pizarra Digital Interactiva (PDI) consiste en un ordenador*

conectado a un video – proyector, que proyecta la imagen de la pantalla sobre una superficie, desde la que se puede controlar el ordenador, hacer anotaciones manuscritas sobre cualquier imagen proyectada, así como guardarlos, imprimirlos, enviarlos por correo electrónico y exportarlos a diversos formatos”. (Fundación Wikimedia, 2017)

Hernández Díaz. (2017), ha expresado que los avances tecnológicos han modificado los métodos de enseñanza y los recursos didácticos, así se ha introducido el pizarrón electrónico, es un elemento novedoso que está modificando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este pizarrón electrónico y su correcta aplicación dentro del aula tiene diversas ventajas, a saber: es un instrumento perfecto para el profesor constructivista ya que es un dispositivo que favorece el pensamiento crítico de los alumnos, el uso creativo sólo está limitado por la imaginación del docente y de los alumnos; es un excelente recurso para su utilización en sistemas de videoconferencia, favoreciendo el aprendizaje colaborativo a través de herramientas de comunicación; es un recurso que despierta el interés de los profesores a utilizar nuevas estrategias pedagógicas y a utilizar más intensamente las TIC, animando al desarrollo profesional; es un recurso que se acomoda a diferentes modos de enseñanza, reforzando las estrategias de enseñanza con la clase completa, pero sirviendo como adecuada combinación con el trabajo individual y grupal de los estudiantes; es un instrumento que le permite al profesor la posibilidad de grabación, impresión y reutilización de la clase reduciendo así el esfuerzo invertido y facilitando la revisión de lo impartido.

Este mismo autor afirma que la pizarra es uno de los medios audiovisuales que mediante un conjunto de técnicas visuales y auditivas que apoyan la enseñanza, facilitando una mayor y más rápida comprensión e interpretación de las ideas. La eficiencia de este como medio audiovisual en la enseñanza se basa en la percepción a través de los sentidos.

Álvarez Ponce, Alonso Uría, Muñoz Rizo & Brito Ruiz (2013), expresan que en consonancia con los adelantos científicos, el trabajo del maestro con pizarrón debe someterse a una profunda revalorización y que emplear este medio correctamente en su función como medio de enseñanza, exige una preparación científica por parte de los que se dedican a la educación de las nuevas generaciones.

Otro aspecto que debe considerarse a criterio de Calero (2000), es el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, que están convirtiéndose en un medio de enseñanza fundamental para el éxito de la educación y con las cuales los conocimientos son impartidos de una forma más didáctica y motivadora,

además de que el profesor puede utilizarlas con el objetivo de mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, pero tienen la dificultad de no estar siempre disponibles, por lo que se insiste en considerar a la pizarra como herramienta fundamental que el profesor debe utilizar en la enseñanza y así, para optimizarla se han hecho múltiples recomendaciones.

Actualmente con la incorporación de sistemas educativos de nuevas tecnologías y métodos expresaron Area (2010); y Vidal Ledo & Del Pozo Cruz (2006), el trabajo del maestro con el pizarrón debe someterse a una profunda revalorización. Se habla de la presencia de una muy peligrosa tendencia a la instrucción acelerada en aras de preparar al individuo para el trabajo calificado a costa de traumatizar aspectos educativos de impostergable necesidad. López Pérez, et al. (2013), plantean que se ha constatado desde hace algunos años, luego de los cambios realizados en el plan de estudio de la Carrera de Medicina, en los que se ha potenciado el empleo de las tecnologías de la información y el conocimiento para la impartición de determinados contenidos, se han podido apreciar debilidades en los estudiantes en la aprehensión de los contenidos, por cuanto la bibliografía más actualizada se encuentra en formato digital, y no siempre están creadas las condiciones para su acceso; y como consecuencia, se percibe falta de estudio y bajo aprovechamiento docente lo cual también redundando en dificultades en la formación de sus valores; con respecto a los docentes, apoyados en esos cambios, han utilizado insuficientemente los medios de enseñanza tradicionales, entre ellos, el pizarrón. Todo ello ha contribuido negativamente al desarrollo óptimo del proceso de formación de profesionales de la salud.

El trabajo con el pizarrón implica según González Castro (1989), un reto a los que se dedican a enseñar no solo porque lo que en él se escribe debe ser objeto de especial planeación y organización sino, y lo que resulta más complejo, se considera que la pizarra es un espacio de intersección de zonas de desarrollo actual y próximo de "el que enseña" y de "todos los que aprenden".

López Pérez, et al. (2013), consideran muy necesario que los conceptos que se lleven al pizarrón cuenten con las propiedades necesarias y hayan sido interpretados suficientemente con anterioridad, para que sean organizados de modo que sus relaciones sean entendidas por los discentes, a partir de su representación en él. Si en la niñez pensar es recordar, ya en la adolescencia recordar es pensar debido precisamente a las redes conceptuales que a través de la enseñanza escolarizada se han ido formando en los alumnos. Salas Perea (1998) y Cabero Almenara, et al. (2002), expresaron que la utilización de

mapas conceptuales resulta una manera de organización muy útil para la formación de nociones a partir de su representación en el pizarrón, de modo similar pueden utilizarse cuadros sinópticos, resúmenes, gráficos y tablas que organicen y faciliten los procesos de generalización y aplicación de los conocimientos.

CONCLUSIONES

Se ha demostrado la importancia de la pizarra como medio de enseñanza de los contenidos de la asignatura de Ginecología, el cual ha sido reconocido por profesores y estudiantes, su presencia es indiscutible en todos los espacios áulicos y la larga tradición de su uso la convierten en un recurso indispensable.

Se considera un reto para los profesores el utilizar adecuadamente la pizarra, significa no solo llevar mapas conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes, gráficos y tablas que organicen el contenido para facilitar una mayor y más rápida comprensión e interpretación de las ideas, sino que por ser un espacio de intersección de las zonas de desarrollo actual y próximo de los que enseñan con las correspondientes de los estudiantes, contribuye a elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

La manera en que el profesor conduzca la participación de sus estudiantes en el pizarrón será un modelo explícito de comunicación, lo que potencia el efecto instructivo y educativo resultante de interactuar con los educandos a través de este medio de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera de Simonovis, N. (2007). Gestión docente de los recursos didácticos como factor de calidad educativa en la Clínica Integral del Adulto. *Rev Od Los Andes* 2(1), 18-25. Recuperado de http://imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=47167&id_seccion=2994&id_ejemplar=4780&id_revista=17
- Akbiyik, C. (2010) ¿Puede la informática afectiva llevar a un uso más efectivo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la educación? *Rev Educ* 352. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352.htm>
- Alfonso, I. (2001). Los medios de enseñanza y el modelo educativo virtual. La Habana: CEPES.
- Álvarez Ponce, V., Alonso Uría, R., Muñiz Rizo, M., & Brito Ruiz, A. (2013). La pizarra como medio de enseñanza. *Educación Médica Superior*, 27(1). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/120/76>

- Ardanza Zulueta, P. (2000). ¿Mantiene la pizarra su vigencia? *Educ Med Super*. 14(1), Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-2141200000100013&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Área, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Rev Educ*. (352), 77-97. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf
- Bravo Ramos, J. L. (2002). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Cabero Almenara, J., & Duarte Hueros, A. M. (2002). Organización escolar y medios de enseñanza. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Calero J. (2000). Las nuevas tecnologías al servicio del desarrollo de la Universidad: las teles, universidades. En: Rosales C (ed.). *Innovación en la Universidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Sevilla.
- Castañeda Hevia, A. E., & Fernández de Alaiza, V. (2002). Aplicaciones de las nuevas tecnologías de la informática y las comunicaciones (NTIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.
- Castro Domínguez, N. (2017) Los métodos y los medios de enseñanza en el proceso docente educativo. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos101/metodos-y-medios-ensenanza-proceso-docente-educativo-fundamentos-publicidad/metodos-y-medios-ensenanza-proceso-docente-educativo-fundamentos-publicidad.shtml#ixzz4XpfAyo33publicidad.shtml#ixzz4Xpf42VpY>
- Colom, A., Salinas, J., & Sureda, J. (1988). Tecnología y medios educativos. Madrid: Cincel Kapelusz.
- Farrel Vázquez, M. T. (2002). El desafío de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones para los docentes de la educación médica. *Educ Med Super*, 16(1), 37-46. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412002000100003
- Fernández Gutiérrez, C. F. (2002). Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en salud. *Educ Med Super*, 16(2), 128-39. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000400010
- Fundación Wikimedia. (2017). Wikipedia la enciclopedia libre. Recuperado de http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Pizarra_Interactiva&oldid=54880036
- González Castro, V. (1980). Los medios de enseñanza en la pedagogía contemporánea. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- González Castro, V. (1989). Profesión: comunicador. La Habana: Pablo de la Torriente.
- González, C. V. (1979). Medios de enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.
- Jardines Méndez, J. B. (1998). Integración de la Universidad en la Reforma en Salud. XVII Conferencia de Facultades y Escuelas de Medicina de América Latina. La Paz, Bolivia.
- López Pérez, R., Pérez Pérez de Prado, N., & López Pérez, G. (2013). El pizarrón, la influencia de su uso en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 4(3), 206-215. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumec/article/view/202/407>
- López, A. (2003). Introducción de las nuevas tecnologías de la información (TICs) en la educación. *Bol INFO-LAC*. 16(2).
- López, A. (2008). La modelación de la habilidad diagnóstico patológico desde el enfoque histórico cultural para la asignatura patología veterinaria. *Pedag Univ*, 13(5). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/base-de-datos/2008-vol.-xiii-no.-5/la-modelacion-de-la-habilidad-diagnostico-patologico-desde-el-enfoque-historico-cultural-para-la-asignatura-patologia-veterinaria>
- Nodal, L., Laugar, R., & Rodríguez Ardí, M. (2009). Criterios divergentes en la apreciación del personal docente como medio de enseñanza. *MEDISAN*. 13(5). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol13_5_09/san10509.htm
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Superior. (2007). Programa nacional para la formación del médico integral comunitario en la República Bolivariana de Venezuela. Caracas: MES.
- Rivero Castro, A., & Hernández Noguera, A. (2012). Propuesta de aplicación para el registro de estudios imagenológicos de modalidades no DICOM. *Rev RCIM* 4(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592012000200006&lng=es
- Rondon, M. (2007)- El pizarrón. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/manuelorondon07/publ-el-pizarron>

Rosell Puig, W. (1982). Introducción al estudio de los medios de enseñanza. ISCMH. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos11/meden/meden.shtml>

Salas Perea, R. S. (1998). Los medios de enseñanza en la Educación en Salud. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

Vidal Ledo, M., & Del Pozo Cruz, C. R. (2006). Medios de enseñanza. *Educ Med Super.* 20(1). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20_1_06/ems09106.htm

16

LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EN EL ÁREA DE CIENCIAS EXACTAS MEDIANTE EL USO DE RECURSOS INFORMÁTICOS.

THE INTEGRATION OF CONTENTS IN THE AREA OF EXACT SCIENCES THROUGH THE USE OF COMPUTER RESOURCES.

MSc. Carmen Amarilis Muñoz Pilco¹

E-mail: cmunozpilco13@gmail.com

MSc. Manuel Alberto Segobia Ocaña²

E-mail: msegobia@utb.edu.ec

Lic. Jessica Isabel Vera Pérez³

¹ Unidad Educativa "Seis de Octubre" Huaquillas. República del Ecuador.

² Universidad Técnica de Babahoyo. República del Ecuador.

³ Unidad Educativa "Dr. Antonio Parra Velasco" Simón Bolívar. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Muñoz Pilco, C. A., Segobia Ocaña, M. A., & Vera Pérez, J. I. (2017). La integración de contenidos en el área de ciencias exactas mediante el uso de recursos informáticos. *Revista Conrado*, 13(59), 118-125. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El desarrollo científico que experimenta el mundo contemporáneo exige la implementación de enfoques integradores en el proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas, en este sentido, en el área de Ciencias Exactas no abundan las investigaciones que posibiliten el establecimiento de las relaciones existentes entre sus contenidos, lo que incide en la insuficiente integración de contenidos en estas asignaturas. En aras de contribuir al desarrollo exitoso de este proceso, en el siguiente trabajo se presenta análisis epistemológico, que permitirá definir los conceptos de recursos informáticos, integración de contenidos y elemento mediador. Esta labor sirve de base para determinar la categoría esencial de este trabajo, la integración de contenidos a través de los recursos informáticos como mediadores del aprendizaje.

Palabras clave:

Integración de contenidos, recursos informáticos, elemento mediador.

ABSTRACT

The scientific development that the contemporary world experiences requires the implementation of integrative approaches in the teaching process of the different subjects, in this sense, in the area of Exact Sciences, there is not an abundance of research that allows the establishment of the existing relationships between its contents, which affects the insufficient integration of contents in these subjects. In order to contribute to the successful development of this process, the following work presents an epistemological analysis, which will allow to define the concepts of computer resources, content integration and mediator element. This work served as a basis for determining the essential category of this work, the integration of content through computer resources as mediators of learning.

KEYWORDS:

Integration of contents, computer resources, mediating element.

INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo alcanzado por la ciencia y la técnica, en los últimos decenios, ha repercutido directamente en la sociedad actual. En este contexto, la información, el conocimiento y los medios de comunicación han influido de manera directa en el modo de vida, la producción y la forma de entender el mundo; hecho que se manifiesta con particular incidencia en las nuevas generaciones. Lo anterior exige de la educación una formación general para enfrentar con éxito las exigencias del mundo contemporáneo.

Las materias del área de Ciencias Exactas ofrecen grandes posibilidades para favorecer la formación de los estudiantes, pues sus contenidos tienen estrecha relación con los avances científico - técnicos, con los diferentes hechos de la vida y con la explicación de los fenómenos de la naturaleza, entre otros. Son preocupantes, sin embargo, las dificultades que presentan niños, adolescentes y jóvenes en el estudio de estas materias. Esta situación ha sido analizada por destacados pedagogos en diferentes reuniones, asambleas y congresos desarrollados en los ámbitos nacional e internacional.

Las valoraciones realizadas por estos estudiosos permiten determinar, entre otras causas, la siguiente: en la enseñanza aún persisten rasgos de la escuela tradicionalista, donde predomina un enfoque disciplinar estrecho, que implica la división y descontextualización del contenido, lo cual constituye un obstáculo para la formación del hombre que necesita la sociedad actual; donde la constante renovación y actualización de los conocimientos científico técnicos, posibilitan y requieren, cada vez más, mostrar los nexos y relaciones entre los contenidos de las distintas materias.

La situación anterior exige de enfoques integradores y globalizadores del conocimiento. En este sentido existen diferentes concepciones, que van desde construir una visión unitaria de la realidad a partir de las diferentes disciplinas, hasta la sustitución de estas por una Ciencia Integrada. Gil & Guzmán (1993), son partidarios de la primera tendencia; Furió (1999), propone dividir los conocimientos según diferentes dominios, donde a cada uno de ellos deben responder varias materias; por su parte Vega (2003) aborda la integración desde los puntos de vista vertical y horizontal, enunciando algunas formas de poder lograrla, sin llegar a detallar cómo hacerlo; mientras que Portela (2004), plantea que la misma se puede lograr a través de la coordinación, combinación o la propia integración de disciplinas. Estos trabajos demuestran la diversidad

de criterios para lograr la integración de contenidos en la enseñanza de las ciencias en general, pero no muestran explícitamente cómo lograr con éxito dicho proceso.

La utilización de forma sistemática de los recursos informáticos, como una vía esencial en el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, es una constante en el proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, los avances logrados, reflejados en el número de computadoras y softwares de apoyo a la enseñanza, así como en la preparación alcanzada por estudiantes y profesores en su utilización; falta una mejor utilización didáctica, que favorezca la enseñanza de la Informática, en particular, y de las Ciencias Exactas, en general, y aproveche las relaciones existentes entre los contenidos de las asignaturas del área; así como las potencialidades didácticas de los recursos informáticos para el trabajo educacional.

Como parte de un diagnóstico inicial a estudiantes y profesores se determinaron tendencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Exactas. Las consideraciones realizadas permitieron determinar la contradicción, en su manifestación externa, que se presenta entre la visión disciplinar del proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Exactas y la necesidad de un enfoque integrador de este proceso de la cual se deriva el siguiente problema científico: ¿Cómo favorecer la integración de los contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área de Ciencias Exactas?

Se determina como objeto de investigación el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Ciencias Exactas. El objetivo de la investigación se concreta en determinar la categoría esencial la misma, la integración de contenidos a través de los recursos informáticos como mediadores basada en un profundo análisis epistemológico que permita definir los conceptos de recursos informáticos, integración de contenidos y elemento mediador. Como campo de acción se tiene la integración de los contenidos, en el proceso de enseñanza aprendizaje, de las asignaturas del área de Ciencias Exactas. La novedad de la investigación radica en la utilización de los recursos informáticos como elementos mediadores, dirigidos a favorecer la integración de los contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del área de Ciencias Exactas.

DESARROLLO

En el área de Ciencias Exactas se ha analizado el proceso de enseñanza aprendizaje de manera tradicional, es

decir, desde la óptica de las asignaturas particulares; lo cual ha sido, posiblemente, una de las principales causas de la falta de integración de los contenidos y por lo tanto, de la comprensión de la realidad como una totalidad. Independientemente de las transformaciones realizadas en diferentes niveles de enseñanza aún persisten dificultades relacionadas con la enseñanza de las Ciencias Exactas. Estas se evidencian en los bajos resultados en el aprendizaje de sus contenidos y las pocas habilidades desarrolladas por los estudiantes, reflejadas en diversos momentos comprobatorios y en el poco dominio de los contenidos demostrados por los estudiantes que ingresan a la Educación Superior en diversas carreras.

Los recursos informáticos son necesarios en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Exactas, sobre todo cuando se aspira a crear en los estudiantes una concepción integradora de la realidad por medio de las relaciones entre los contenidos de las asignaturas de esta área. Las valoraciones realizadas y las exigencias didácticas, conducen a asumir por Recursos Informáticos al **“conjunto de software, que permitan procesar, manipular, almacenar, transmitir, visualizar e interactuar con diferentes informaciones relacionadas con contenidos de las asignaturas de una o diferentes áreas del conocimiento; así como al hardware que los soporta”**. (Escalona, 2005)

El estudio realizado acerca de la integración de los contenidos, permitió conocer que en el plano pedagógico no existe una definición diáfana de este concepto, incluso en la literatura científica se confunde con el de interdisciplinariedad. Fiallo (2001), considera la integración como un momento, una etapa de organización y estudio de los contenidos de las disciplinas, con carácter necesario para la interdisciplinariedad; mientras otros autores como Salazar & Addine (2003); y Álvarez (2003), determinan la integración como relaciones interdisciplinarias.

La integración necesita de la búsqueda de relaciones entre determinados elementos de un sistema. La dialéctica señala que los sistemas más complejos contienen los más simples, a partir de esta determinación se extiende la integración a las relaciones entre los sistemas. De todo lo anterior se desprende que, si se quiere lograr la integración de los contenidos de las asignaturas del área de Ciencias Exactas, se tendrán que buscar las relaciones existentes entre estos, como reflejo de la integralidad del mundo.

Existen autores que abordan esta temática, pero se centran solamente en los conocimientos: Valencia,

citado por Ruiz (2002, p. 19) señala que **“integrar un conocimiento significa relacionarlo con otros conocimientos, buscando semejanzas y diferencias, tratando de incluirlo en estructuras más generales”**. Moraes (2001, p. 3), afirma que “relacionar, establecer nexos, organizar jerárquicamente conceptos a lo interno de cada disciplina e interdisciplinariamente es integrar conocimientos”.

Por su parte Ruiz (2002, p. 24), que tiene presente solamente el proceso didáctico, plantea que la integración **“es un proceso necesario dirigido por el profesor utilizando como medio una tarea y ejecutado por los estudiantes y alumnas, y que está orientado a la complementación de los conocimientos individuales o institucionales de uno o varios tipos mediante la puesta de manifiesto de relaciones existentes entre los mismos en torno a un elemento aglutinador llamado interobjeto”**.

Las definiciones valoradas determinan la integración de conocimientos como un proceso donde se buscan o establecen relaciones y nexos entre diferentes conocimientos, que provienen de una o de distintas áreas del saber. Se recalca que dicho proceso debe ser dirigido por el profesor y ejecutado por los estudiantes, donde la resolución de una tarea juega el papel de medio para conseguir ese fin y puede ser llevado a cabo a través de un **elemento aglutinador**, o sea de un concepto o procedimiento.

Los autores anteriores abordan la integración de manera incompleta, al afrontar el problema de manera fragmentada. Se considera que la integración de conocimientos se ve afectada si sólo se toman como vehículo acciones aisladas como la realización de una tarea o el tratamiento de un concepto o procedimiento, pues la misma debe producirse en cada momento del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje analizándose los objetos y fenómenos de la realidad en su multilateralidad.

Al realizarse un proceso de integración, en el plano formativo, no sólo se deben tener presente los conocimientos; pues en dicho proceso son muy importantes también las habilidades, valores, actitudes y sentimientos. Diferentes autores han abordado esta situación en sus trabajos. Gil (2001), afirma que lo correcto es defender una enseñanza disciplinar, que no conduzca a visiones parcializadas, sino que dé igual importancia a los análisis simplificadorios que a las síntesis unificadoras, a los problemas precisos acotados iniciales que a los tratamientos interdisciplinarios de los problemas fronteras. El autor concuerda con Gil, en el sentido, de no superar el sistema interdisciplinar sino relacionar los contenidos fundamentales que

permitan comprender la realidad como un todo, aunque difiere en cuanto a la manera unilateral que el citado autor realiza del proceso de integración de contenidos.

Vidal (1999), aborda la integración vertical y la horizontal. La primera refiriéndose a los contenidos de una asignatura y la segunda relacionada con la interconexión entre los contenidos de diferentes disciplinas. El segundo aspecto también tiene relación con la labor que se plantea el autor, aunque en Vidal aún no está definido a plenitud el concepto de integración de contenidos. Vega (2003), plantea la integración de las asignaturas y disciplinas desde las tareas docentes, seminarios, prácticas de laboratorios y resolución de problemas mediante el método investigativo, así como la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Este autor simplifica la integración a la participación activa del estudiante en distintas actividades, elemento muy positivo; pero no explicita el proceso de formulación teórica de la misma a través de los conceptos. Por su parte Portela (2004), ofrece diferentes formas de lograr la integración: la coordinación de disciplinas, la combinación de disciplinas de una misma área del conocimiento y la integración de disciplinas.

Estas formas son muy generalizadoras, lo que obliga a buscar vías más precisas. Los trabajos anteriores, aunque aportan y son un precedente importante en el presente trabajo, no logran resolver plenamente el proceso dialéctico de la integración de contenidos. Proceso en el cual participan el profesor y el estudiante, los elementos teóricos y los prácticos, a partir de las relaciones entre los contenidos de las asignaturas del área de Ciencias Exactas. Sobre el análisis epistemológico realizado, el estudio del contexto pedagógico y las necesidades en el área de Ciencias Exactas, el autor del presente artículo la integración de contenidos en dicha área como:

"La interrelación permanente, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, de los contenidos fundamentales de las asignaturas Matemática, Física e Informática tomando como elementos mediadores los recursos informáticos".

Se hace evidente que el profesor de Ciencias Exactas debe buscar la manera de formar, en los estudiantes, una visión integral de la realidad a partir de los contenidos, y mucho más ahora cuando el volumen de información que enfrenta un estudiante de cualquier nivel de educación, es cada vez mayor; por lo que se necesita buscar nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje más eficaces, donde los estudiantes

comprendan la posibilidad y necesidad de aplicar los contenidos de una ciencia, en la otra. En conclusión, que el dominio de los contenidos no esté dirigido, en primera instancia, a aprobar el examen, sino a comprender la realidad como un todo y a aplicarlos en la misma.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área de Ciencias Exactas, se pueden establecer las relaciones de coordinación, subordinación y complementación entre sus contenidos. Esto se favorece aún más si se aprovechan los conocimientos informáticos de los estudiantes para evidenciar estas relaciones, así como las potencialidades didácticas de los recursos informáticos existentes. La utilización de los recursos informáticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área de Ciencias Exactas puede mejorar el establecimiento de las relaciones entre los contenidos de estas materias, puesto que estos recursos facilitan la gestión de la información, su comprensión y reelaboración; además, ofrecen la posibilidad de interactuar con uno o varios estudiantes, haciendo más eficiente la atención a las diferencias individuales, entre otras de sus ventajas.

Los recursos informáticos presentan determinadas características que les permiten relacionar todo tipo de información suministrada, aspecto que puede aprovecharse para favorecer la interrelación de los contenidos, en el proceso de enseñanza aprendizaje, de las asignaturas del área de Ciencias Exactas. Ello se debe al desarrollo alcanzado en la computación, la información y las comunicaciones. La unión de la información digital con la computación ha enriquecido la propia esencia de la información y ha conllevado al surgimiento de la llamada información multimedia, en la cual el texto puede ir acompañado de imágenes, sonido y vídeo. El tercer campo que condiciona esta nueva era es el de las comunicaciones, favoreciendo el intercambio de información de manera rápida y segura en cualquier parte del mundo. Estos avances han incrementado las potencialidades tecnológicas de dichos recursos. Las mismas fueron sintetizadas por Cabero (citado por Pardo, 2004).

Este autor señala las siguientes:

La interactividad, comprendida como la interacción a modo de diálogo entre el sujeto y la computadora y la adaptación de esta a las características de los usuarios.

La instantaneidad, donde se rompen las barreras temporales y espaciales de las naciones y las culturas.

La innovación, que persigue como objetivos básicos, la mejoría, el cambio y la superación cualitativa y cuantitativa de las tecnologías precedentes.

La automatización y la interconexión, aunque pueden funcionar independientemente, su combinación permite ampliar sus posibilidades, así como su alcance.

La diversidad, ya que se pueden encontrar tecnologías con características particulares, entre ellas, la digitalización de la imagen y el sonido, así como también, por la diversidad de funciones que pueden desempeñar.

Dichas potencialidades, que no están presentes en otras tecnologías, son las que le proporcionan a los recursos informáticos las mayores posibilidades para favorecer la integración de contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área de Ciencias Exactas. De ellas se derivan otras potencialidades de carácter didáctico, que han sido sistematizadas en la literatura científica por Mireles (1998); Legañoa (1999); Pérez (2000); Gallego & Martínez (2001); Izquierdo (2004), entre otros:

- Propician la universalización e inmediatez de la información.
- Brindan facilidades en el tratamiento, conservación y comunicación de la información.
- Permiten la construcción personalizada de aprendizajes significativos.
- Propician una enseñanza interactiva.
- Posibilitan la simulación de fenómenos y procesos, así como su interacción.
- Ofrecen flexibilidad espacio-temporal en el desarrollo del proceso de aprendizaje.
- Facilitan la mediación, a través de la utilización, creación y traducción de símbolos.
- Permiten la integración de la acción educativa.

Las potencialidades didácticas de los recursos informáticos por sí solas, no aseguran que se puedan establecer las relaciones de los contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área de Ciencias Exactas; para lograrlo es necesario profundizar en otros elementos dirigidos a fundamentar cómo aprovechar estos recursos en dicho proceso. Los recursos informáticos a utilizar no son los que marcarán la diferencia en la integración de los contenidos de estas asignaturas, sino las actividades planificadas por el profesor en su interrelación y que serán desarrolladas

en el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando estos recursos.

Según Izquierdo (2004), el valor didáctico de los medios brota más del contexto metodológico en el que se usan, que de sus cualidades y posibilidades intrínsecas. Por lo que se necesita analizar otros fundamentos para la integración de los contenidos de las asignaturas del área de Ciencias Exactas mediante el uso de dichos recursos.

Los recursos informáticos como elementos mediadores.

Los medios de enseñanza juegan un papel importante en los procesos de comunicación y en el aprendizaje tanto individual como grupal, especialmente aquellos que permiten una mayor interactividad e independencia del alumno, tal es el caso de los recursos informáticos.

La utilización de los recursos informáticos en el proceso de enseñanza aprendizaje necesariamente ha de estar sustentada en fundamentos didácticos que posibiliten su eficiente y oportuna utilización. Muchas de las limitaciones existentes hoy en día, a la hora de aplicar los recursos informáticos en la enseñanza se deben en gran medida, a que se le da más atención a las características técnicas de estos recursos que a las actividades a desarrollar con ellos.

Esta situación es el reflejo de la aplicación de elementos de los diferentes paradigmas psicoeducativos, sin tener presente el contexto y la interrelación que puede realizar el profesor con los elementos más positivos de las diferentes tendencias.

Para los conductistas, lo que importa es el resultado del proceso de enseñanza y no lo que sucede hacia el interior del individuo durante el aprendizaje. Estos se fundamentan en el positivismo y ven en el aprendiz un elemento pasivo, donde los estímulos son los protagonistas, insistiendo en la repetición de acciones por parte del estudiante. Este paradigma ha influido en muchas de las concepciones de la enseñanza programada y las diversas formas de automatización; además se ha reflejado en la computación a partir de la cual se han derivado los programas tutoriales y los de ejercitación y práctica.

Los cognitivistas, incluyendo a Jean Piaget (1896-1980), consideran la interacción sujeto-medio, como un elemento esencial en el proceso del conocimiento humano.

Dicho paradigma se refleja en la enseñanza de la computación, en particular se debe destacar la tendencia cognitivista de Seymour Papert, matemático, discípulo de Jean Piaget, quien plantea que las computadoras

pueden ser el instrumento a través del cual se logre un mayor desarrollo intelectual del estudiante, sostiene que el uso de estas propicia un cambio de enfoques y contenidos en el campo de la educación y pueden permitir el aprendizaje, incluso fuera de las aulas.

Levy Semionovich Vigostky (1896-1934), es el iniciador del denominado *Enfoque histórico cultural*, donde se considera el desarrollo intelectual de los estudiantes como producto de su actividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo una unidad dialéctica entre lo biológico y lo social. Esta posición asume que el hombre elabora la cultura dentro de su comunidad en la interrelación individuo-sociedad. Las potencialidades cognitivas del individuo no son innatas, ellas se desarrollan en interrelación con el medio adecuado. Es evidente que en el enfoque cognitivo es donde aparecen los mayores aportes en el desarrollo de recursos informáticos para la educación. Sin embargo, es necesario analizar las estrategias del uso de las computadoras, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las basadas en modelos conductistas requieren una interacción personal entre cada estudiante y una computadora, los modelos constructivistas admiten diversas posibilidades de interacción estudiante-computadora-profesor. El modelo tradicionalista del discurso del profesor, en el aula, admite una estrategia en la cual la computadora es un medio didáctico más al servicio de este.

Es necesario recalcar que sin abandonar elementos de los paradigmas conductista y cognitivista, en especial del último, el profesor debe basarse en el enfoque histórico cultural, a partir de que la enseñanza y el aprendizaje deben ser desarrolladores, concibiendo al profesor y al estudiante como una *unidad dialéctica* (Leontiev, 1978), que propicia la apropiación por parte del último, de la cultura creada por la humanidad, expresada en el contenido de enseñanza mediante conocimientos, habilidades y valores. Al utilizarse los recursos informáticos basado en este enfoque, el análisis no debe quedarse en el simple hecho de la interacción estudiante-computadora o estudiante-computadora-profesor, sino en las posibilidades de interacción con el contexto, con los contenidos teniendo a los recursos informáticos como mediadores.

Vigotsky en su enfoque histórico cultural plantea que el origen de las funciones psíquicas es social y por tanto si se entiende a los recursos informáticos como mediadores hay que tomar en cuenta dicho planteamiento. Unido a ello insistió en que la herramienta supone la actividad

humana para transformar la naturaleza, como consecuencia de la reacción natural transformadora del hombre sobre la misma; es así como afirma que, a través de la herramienta y el trabajo humano, el hombre cambia la naturaleza y simultáneamente se transforma a sí mismo.

Para ello utiliza el concepto de mediación, para designar la función de los instrumentos, tanto materiales como psicológicos, que constituyen herramientas de interposición en las relaciones entre las personas y con el mundo de los objetos sociales. Los seguidores de Vigostky han profundizado en las formas de mediación¹, a partir de estas, en especial la instrumental, todo instrumento que el estudiante utiliza para interactuar con el medio así como para dar sentido a sus aprendizajes y conocimientos, son mediadores que parten de la estructura mediatizada de las funciones psíquicas superiores.

Debido al análisis anterior se considera, en el plano didáctico, como elemento mediador: *todo recurso que posibilite la búsqueda, representación, procesamiento e interacción con informaciones relacionadas con los contenidos de una o de diferentes asignaturas de un currículo*. Dicho esto se puede afirmar que los recursos informáticos asumen el rol de mediadores en el aprendizaje y la posibilidad de realizar esta función les permite tener una capacidad transformadora de la realidad. El propio desarrollo tecnológico favorece a que su influencia en el contexto social sea cada vez mayor y las potencialidades que poseen propician una mayor interacción que puede ser muy bien aprovechada en el proceso de enseñanza aprendizaje si se saben utilizar correctamente

Los recursos informáticos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El uso de los recursos informáticos en el proceso de enseñanza aprendizaje como se ha planteado anteriormente debe tomar de la mano cuestiones de la didáctica y de manera general eso se concreta en la intervención de estos en el proceso.

Autores como Legañoa (1999), plantea la necesidad de considerar el proceso docente educativo como un sistema para que el uso de los recursos informáticos sea eficaz en todos los sentidos.

Por su parte Rodríguez (2000), aboga por el replanteamiento de rol del docente, de los estudiantes y del resto de los componentes del proceso dígame de los medios,

¹ En este caso Morenza y Terré (1998), aportan la clasificación que posiblemente se haya extendido más: mediación social, mediación instrumental y mediación anatómico-fisiológica

métodos, objetivos y contenidos. Para ello se debe superar algunas barreras establecidas por la propia tradición del quehacer docente y de las posturas que asumen los estudiantes.

Con la inserción de las computadoras al proceso de enseñanza se precisa que estas no deben ser consideradas solo desde lo artefactual y desligadas del mismo. El proceso de enseñanza aprendizaje debe reestructurarse de manera tal que se produzcan transformaciones que lo conviertan en un sistema mucho más complejo.

Al utilizarse los recursos informáticos como medio de enseñanza no sólo se enriquece este componente, sino que incide en los demás, debido a las relaciones dialécticas que se establecen entre ellos. Los objetivos no sólo se perfeccionan, sino que se pueden lograr a un mayor nivel, favoreciendo una formación integral de los jóvenes mediante el correcto uso e interpretación de la información, así como con la utilización adecuada de este medio en todas las esferas de sus vidas. Los recursos informáticos, utilizados como elementos mediadores, facilitan las formas de organización tradicionales, específicamente las relacionadas con el trabajo colaborativo; además propician el desarrollo de otras donde no se tengan en cuenta el tiempo y el espacio, como en la enseñanza virtual; o que en determinados momentos se tenga a la máquina como el elemento esencial. Estos recursos potencian métodos de enseñanza más participativos, activos, independientes y desarrolladores, ofrecen la posibilidad de organizar el aprendizaje en ambientes más cooperativos, así como se refuerzan otros relacionados con las enseñanzas semipresenciales y virtuales.

La evaluación se favorece por los recursos informáticos, pues se puede adaptar al ritmo de aprendizaje, a los niveles de profundidad de cada estudiante; además, potencia la creatividad de estos a través de su vínculo con trabajos investigativos y se privilegia la comprobación del desarrollo de habilidades cognoscitivas generales, ante la comprobación de la reproducción de un conocimiento. También se puede utilizar la autoevaluación de los estudiantes al interactuar con sistemas que evalúen su comportamiento en la realización de ejercicios y problemas, así como se aprovechan las potencialidades de estos recursos para estimular la coevaluación y heteroevaluación.

En consecuencia con lo anterior, se valora una propuesta de cómo el profesor puede utilizar los recursos informáticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área de Ciencias Exactas, así como una explicación detallada de cómo poder hacerlo

de manera que se facilite la integración de los contenidos en el proceso.

Como recurso didáctico estos medios apoyan la labor del profesor en el momento de la clase. En tal sentido, se necesita de una nueva concepción en la enseñanza de las asignaturas del área de Ciencias Exactas, pues hay que incluir el cómo utilizar estos recursos en la presentación de las clases, no únicamente mediante el uso de software previamente establecidos sino mediante el poder creativo del profesor, preparando la presentación de los contenidos a través de los recursos informáticos; pero no de todos los contenidos, sino de aquellos donde las potencialidades de los recursos informáticos sean superiores a los medios tradicionales existentes. En este sentido es válido resaltar que se puede introducir la utilización de softwares u otras herramientas siempre y cuando se relacionen con el tema a impartir.

Otra forma en la que se pueden introducir los recursos informáticos es como medio de información y comunicación, de forma tal que tanto el estudiante como el profesor puedan profundizar en sus conocimientos mediante la búsqueda de información necesaria. Finalmente se pueden considerar como elementos innovadores en la medida que puedan resolverse cuestiones propias de un área del conocimiento. De manera conclusiva se entiende por integración de contenidos a través de los recursos informáticos como elementos mediadores el establecimiento de las relaciones existentes entre los contenidos de las asignaturas del área de Ciencias Exactas, favorecidas por la realización de actividades que propicien la búsqueda, representación, procesamiento e interacción de dichos contenidos como medio de lograr un reflejo más exacto e integral de la realidad estudiada.

CONCLUSIONES

Existe diversidad de criterios acerca de la enseñanza de las Ciencias Exactas y es muy pobre la búsqueda de relaciones entre los contenidos de estas materias. De lo anterior se desprende la necesidad de una propuesta integradora, con el uso de los recursos informáticos en el proceso de enseñanza aprendizaje, que posibilite la interrelación de los contenidos de estas materias.

La integración de contenidos en las asignaturas de Ciencias Exactas se queda en un plano externo, pues los profesores continúan utilizando diferentes metodologías para la enseñanza de estas, escasamente interrelacionan sus contenidos y no utilizan los recursos informáticos como mediadores.

En busca de una propuesta integradora se realiza un detallado análisis epistemológico, que permitió definir los conceptos de recursos informáticos, integración de contenidos y elemento mediador. Esta labor sirvió de base para determinar la categoría esencial de este trabajo, la integración de contenidos a través de los recursos informáticos como mediadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (1995). *Metodología de investigación científica*. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Álvarez, M. (2003). *Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Escalona, M. (2005). Los ordenadores en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias. Fundamentos para su utilización. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36/1). Recuperado de http://rieoei.org/tec_edu33.htm
- Fiallo, J. (2001). La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad. Curso pre- reunión. La Habana. Evento Internacional Pedagogía, La Habana.
- Furió, C. (1999). El pensamiento docente espontáneo sobre la idea de materia. En I Congreso de Enseñanza de las Ciencias. La Habana. Cuba.
- Gallego, M. J., & Martínez, M. C. (2001). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación práctica del profesorado. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/edutec01>
- Gil, D. (2001). El modelo constructivista de enseñanza aprendizaje de las ciencias: una corriente innovadora fundamentada en la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/pgpuelle/DCE/PRECONC/PRECONC.htm
- Gil, D., & Guzmán, M. (1993). *Enseñanza de las ciencias y la Matemática. Tendencias e innovaciones*. Madrid: Popular.
- Izquierdo, J. M. (2004). La gestión académica del proceso docente educativo en la educación superior sustentada en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Legaña, M. (1999). Empleo de los Materiales Educativos Computarizados en la Enseñanza del Electromagnetismo para Ciencias Técnicas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mireles, M. (1998). Creación de un Laboratorio de Matemática como centro de investigación en la enseñanza utilizando nuevas tecnologías. En VI Encuentro de Innovadores e Investigadores en Educación. Caracas: Convenio Andrés Bello.
- Morenza P., L., & Terré C. O. (1998). Escuela histórico-cultural. *Revista Educación No. 93*, enero- abril. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pardo, M. E. (2004). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la dinámica del proceso docente educativo en la educación superior. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Pérez, R. (2000). Comunicación y medios tecnológicos en contextos escolares. *Revista Aula Abierta*, 76.
- Portela, R. (2004). La enseñanza de las Ciencias desde un enfoque integrador. En Álvarez, M. *Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, R. y otros. (2000). *Introducción a la Informática educativa*. La Habana, Cuba.
- Ruiz, A. (2002). Procedimiento didáctico para el diseño de la integración de conocimientos matemáticos en décimo grado. Tesis de Maestría en Didáctica de la Matemática. Sancti Spiritus: ISP "Silverio Blanco".
- Salazar, D., & Addine, F. (2003). La interdisciplinariedad y su enfoque sistémico para el trabajo científico en la enseñanza de las ciencias. En Álvarez, M. *Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vega, R. (2003). *La integración de los contenidos: un reto para un plan de estudios disciplinar*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Vidal, G. (1999). Una concepción didáctica integradora de la Química General para las carreras de Ciencias Naturales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISP "Enrique José Varona".

17

DEVELOPMENT OF EXPORT POTENTIAL RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

EL DESARROLLO DEL POTENCIAL DE EXPORTACIÓN SISTEMA EDUCATIVO RUSO

Ph. D. Anna Gubareva¹

E-mail: ashipova@mail.ru

Ph. D. Kseniya Kovalenko²

E-mail: kovalenko1288@mail.ru

MSc. Natalia E. Kovalenko²

E-mail: kke@email.asu.ru

¹Ural State Law University. Yekaterinburg. Russian Federation.

²Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Gubareva, A., Kovalenko, K., & Kovalenko, N. E. (2017). Development of export potential russian education system. *Revista Conrado*, 13(59), 126-128. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

One of the most negative trends in higher education in recent years is the rapid expansion of international trade in the field of educational services. The World Trade Organization plays a leading role in this sphere. Given the rapid growth in the number of “diploma factories” operating in the international arena, it is reasonable to assume that the result of providing free access to the market for all foreign providers of higher education will be an influx of suppliers of a rather dubious “commodity.” Such fears are in fact the reason why many countries refuse to extend the obligations contained in the GATS to the sphere of educational services. The cardinal expansion of the export of educational services in the last decades is one of the important priorities of the state policy of all countries of the world. The interest of any state to expand the export of educational services can be explained by many economic, political and social reasons.

Keywords:

Education, export, nation, student, intellectual potential, higher school.

RESUMEN

Una de las tendencias más negativas en la Educación Superior en los últimos años es la rápida expansión del comercio internacional en el ámbito de los servicios educativos. La Organización Mundial de Comercio desempeña un papel principal en este ámbito. Dado el rápido crecimiento en el número de “fábricas de diplomas” que operan en el ámbito internacional, es razonable suponer que el resultado de proporcionar acceso libre al mercado para todos los proveedores extranjeros de Educación Superior será una afluencia de proveedores de un oscuro “mercancía”. Tales temores son, de hecho, la razón por la que muchos países se niegan a extender las obligaciones contenidas en el AGCS a la esfera de los servicios educativos. La expansión cardinal de la exportación de servicios educativos en las últimas décadas es una de las prioridades importantes de la política de Estado de todos los países del mundo. El interés de cualquier estado para expandir la exportación de servicios educativos puede explicarse por muchas razones económicas, políticas y sociales.

Palabras clave:

La educación, la exportación, la nación, el estudiante, el potencial intelectual, escuela superior.

INTRODUCTION

According to UNESCO forecasts, the number of foreign students in the world can already grow to 7 million by 2025, and the volumes of the international market of educational services are billions of dollars. For example, the American higher school earns 15 foreign students (due to the role of their educational system) than the US Government spends on it. Education is the fifth most important export item in the United States. For comparison, 30 years ago the Soviet Union was a leader in the field of international education, but basically it was connected with ideology. Now Russia is the fourth-fifth in the world for export services. Leading the United States, then Britain, France, Germany, Australia - they have the same percentage, then Canada and Russia (approximately the same). Obviously, in the coming years competition for foreign students will intensify. Many states have declared this work as a strategic national priority.

In the Russian Federation, which, among other things, is a WTO member, a priority project, Export of Education, was developed. Following the meeting of the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and Priority Projects of May 30, 2017, the passport of the priority project "Development of the Export Potential of the Russian Education System" was approved. The project will be implemented from May 2017 to November 2025 inclusive.

The development of education exports for Russia, being a serious national task, is also one of the strongest factors in interpersonal communications, the expansion of cultural contacts, the attraction to the national economy of the most talented people who may remain in it, and, to a certain extent, simply building up Russia's long-term policy.

DEVELOPMENT

The priority project includes a set of measures to increase the attractiveness of the Russian school in the international market of educational services. First, during the period under review, legislation will be improved that regulates the issues of admission, training and issuance of foreign citizens, as well as the procedure for their entry and stay on the territory of our country. In particular, the "migration" laws will be adjusted, they will be made more loyal to foreign students. Secondly, it is planned to create a consortium of leading universities, which have a positive experience. This will allow us to work out the main approaches to the creation of an education export system by creating truly unique program studies in areas where our science and technology are leading (for example, many

technological types of education in the field of exact, natural, engineering sciences are valued abroad). Thirdly, the issues of employment and internship for the period of study and vacations will be "worked out" so that foreign students can learn and live in normal conditions, work and have a rest in Russia.

As part of the project, it is necessary to develop new forms of joint educational programs and programs in English, develop online education for foreigners, educational tourism routes and summer training programs for foreigners, and create a single Internet browser for the Russian education system. An example can serve in the Ural State Law University, which regularly hosts summer schools in various branches of law. June 26-30, 2017 at the Ural State Law University will be held V Summer School on Human Rights. The summer school is held within the framework of the intercollegiate master program "International Protection of Human Rights", successfully implemented by the Consortium of Russian Universities with the support of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights and the Russian Ministry of Foreign Affairs. The students of the summer school will be addressed by UN experts, staff of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, the Commissioner for Human Rights in the Russian Federation, human rights commissioners of the constituent entities of the Russian Federation, professors from the universities of the European Interuniversity Center for Human Rights and Democratization (EIUC) And leading teachers of international law departments of Russian universities, prominent Russian human rights activists and representatives of non-governmental organizations.

Within the framework of the priority project, the promotion of the brand of Russian education abroad through the channels of Russian foreign missions and leading media will be strengthened, and a consolidated presentation of Russian universities at international exhibitions will be organized.

CONCLUSIONS

According to the forecasts of the Government of the Russian Federation, as a result of the Export Education project, the number of foreign students who are enrolled in full-time education in Russian universities should grow from 220,000 in 2017 to 710,000 in 2025, while the number of foreign students of online courses Russian educational organizations - from 1 million 100 thousand people to 3 million 500 thousand people. The number of foreign students who have been trained by supplementary education programs should double in 2025 compared to 2016. The volume of funds received from the export of Russian

education should grow more than fivefold, to more than 373 billion rubles in 2025.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Bublik, V. A. (2000). Public and private law beginnings in civil legal regulation of foreign economic activity. Ekaterinburg: Ural State Law University.

Gubareva, A. V. (2014). International investment relations. International public and private law, 1 (76).

18

REFLEXIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO FRENTE A LA DICOTOMÍA ENTRE LO DOGMÁTICO Y LO PEDAGÓGICO

MEDITATE METHODOLOGICAL ON THE TEACHING OF THE RIGHT IN FRONT OF THE DICOTOMÍA BETWEEN THE DOGMATIC THING AND THE PEDAGOGIC THING

MSc. Gabriel Yovany Suqui Romero¹

E-mail: gsuqui@utmachala.edu.ec

MSc. Mónica Eloísa Ramón Merchán¹

E-mail: meramon@utmachala.edu.ec

MSc. Luis Joaho Campoverde Nivicela¹

E-mail: lucampoverde@utmachala.edu.ec

¹ Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Suqui Romero, G. Y., Ramón Merchán, M. E., & Campoverde Nivicela, L. J. (2017). Reflexiones metodológicas sobre la enseñanza del Derecho frente a la dicotomía entre lo dogmático y lo pedagógico. *Revista Conrado*, 13(59), 129-134. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo ofrecer una teorización que desde la perspectiva metodológica motive la reflexión acerca de la relación dicotómica que actualmente se observa en la enseñanza del Derecho entre los posicionamientos dogmáticos asumidos persistentemente por no pocos profesionales dedicados a la docencia del saber jurídico y las ocasionales herramientas, teorías y métodos pedagógicos puestos en práctica en la manera de enseñar. Para ello se asume una estrategia metodológica basada en la experiencia académica de los expertos consultados, la revisión crítica bibliográfica y documental y el empleo de métodos teóricos y empíricos, entre ellos, el histórico-lógico y el análisis de contenido, la observación y el enfoque hermenéutico dialéctico, así como el empleo de entrevistas y cuestionarios. El principal resultado consiste en la revelación de las relaciones conflictuales que se originan en la enseñanza del Derecho; punto de partida de la mencionada dicotomía, y en cuya solución, a pesar de los debates, no se logran resultados que muestren adelantos, sin embargo, se proponen métodos pedagógicos que indican el camino para lograrlo.

Palabras clave:

Enseñanza del Derecho, metodología, dicotomía, dogmático, pedagógico.

ABSTRACT

The present article has as objective to offer an ideology that motivates the reflection about the relationship dicotómica from the methodological perspective that at the moment is observed in the teaching of the Right among the dogmatic positionings assumed persistently for not few professionals dedicated to the docencia of the juridical knowledge and the occasional tools, theories and methods pedagogic positions in practice in the way of teaching. For it is assumed it a methodological strategy based on the academic experience of the consulted experts, the bibliographical and documental critical revision and the employment of theoretical and empiric methods, among them, the historical-logical one and the content analysis, the observation and the dialectical hermeneutic focus, as well as the employment of interviews and questionnaires. The main result consists on the revelation of the relationships you conflict them that they originate in the teaching of the Right about to departure of the mentioned dicotomía in whose solution, in spite of the debates, results are not achieved that they show advances, however, they intend pedagogic methods that indicate the road to achieve it.

Keywords:

Teaching of the Right, methodology, dicotomía, dogmatic, pedagogic.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho en las condiciones que ha impuesto la globalización de la ciencia, la dinámica de las comunicaciones y de las tecnologías de la información en el siglo XXI, *“exige la ruptura con las antiguas maneras de pensar y actuar en los diversos ámbitos de la vida, para asumir las nuevas perspectivas acorde con las demandas de la sociedad del conocimiento”* (Gómez, 2015). Uno de ellos es la enseñanza, en la que los cambios de mentalidades se tornan muy complejos, pues naturalmente el hombre tiene tendencias a aferrarse a estilos y condicionamientos que por repetitivos y monótonos son incorporados invariablemente a las maneras de gestionar el conocimiento.

En el caso específico de la enseñanza del Derecho actualmente se aprecia la presencia de limitaciones a causa de *“concepciones dogmáticas que están permeando su calidad”* (Witker, 2013), al colocarse frente a las metodologías que desde la pedagogía están universalmente legitimadas al ser esta la Ciencia que se ocupa de la Educación y la Enseñanza.

DESARROLLO

El arraigo de la dogmática en la enseñanza ocasiona posicionamientos conflictuales en los claustros universitarios encargados de formar a los profesionales del Derecho, las cuales se manifiestan en grupos de profesionales resignados a considerar que las limitaciones que impone la dogmática son virtualmente insuperables, otro grupo según una sabia distinción que respecto del conocimiento jurídico formulara Hernández Gil (2016), *“es el de los insatisfechos”*. También doble desánimo entre los profesores de Derecho, este consiste en la conciencia de que en clase los alumnos están prestando una pizca de sí mismos, pero manteniéndose en el grueso ausentes; estos resultan los síntomas, claramente percibidos por profesores, alumnos y profesionales del derecho, de una crisis de confianza, por parte de la sociedad, de los profesionales y de quienes se aprestan para serlo, en la preparación universitaria de los abogados y en el modo en que luego la ponen en acto. Por otra parte, la sociedad manifiesta, cada vez más intensamente, su descreimiento acerca de la idoneidad y de la honestidad de jueces y abogados. Síntoma inequívoco, esta vez, de una crisis de confianza en la capacidad y en la corrección de la conducta profesional, que se acompaña de una deslegitimación social respecto de las prerrogativas y consideración otorgados tradicionalmente a jueces y abogados. Ambas crisis -la de la formación y la de la práctica- se refuerzan mutuamente, dando la impresión de que lo que más

necesitan aprender los profesionales lanzados a la práctica, es lo que menos están en condiciones de enseñar las universidades donde se forman (Faure, et al., 2014).

Ante el siguiente razonamiento *“sin ninguna intención de proclamar verdades absolutas, sino más bien atisbos, que la justicia, como justicia tradicional, presta en el mismo orden de cosas un servicio suplementario y también de cierta consideración: presta el servicio de su propia ineficacia, de la necesidad estructural de que la justicia funcione, dentro de determinados límites de tolerancia, lo suficientemente mal como para que no ocupe espacios políticos y sociales en que iría en contra de las íntimas necesidades del sistema. Pienso que, por estas razones, no es casualidad que en todos los Estados democráticos actuales la Justicia no se adecue a las expectativas que el ciudadano medio tiene respecto de sus prestaciones”*. (Simon, 2015), cabe preguntarse si esa función de la justicia no tiene como presupuesto de eficacia la enseñanza del derecho restringida a la mera descripción del sistema legal, por otra parte, hoy ya parcial e imperfecta.

Al examinar la labor de los abogados, en sus diversos estamentos, se pueden comprobar todos los defectos de la enseñanza, que inciden en la tarea diaria y que contribuyen con especial eficacia a lo infructuoso de nuestros servicios.

Entre otros, *“la falta de una formación distintiva de los distintos roles que los abogados desempeñan en la sociedad”* (Aróstica, 2010). Por ejemplo, algunos se desempeñan en el ámbito judicial, en el administrativo y en el ejercicio profesional litigante, y también brindan servicios de dictamen, de dictamen empresario y funciones de puro consejo. En todos esos ámbitos se advierte que el desempeño de esos roles que materializan incumbencias propias del ejercicio profesional, requieren del abogado una aptitud calificada, que no suele ser el resultado natural de la enseñanza que se le brinda.

Respecto de la formación en Derecho, poco han cambiado las cosas desde el diagnóstico que Alfredo Colmo enunciara al publicar *“La cultura jurídica y la Facultad de Derecho”* obra destinada a criticar los planes de doctorado entonces en debate. Contiene afirmaciones que también conciernen a las carreras de grado. Así dice, en cuanto a los métodos de enseñanza:

Método malo es el que predomina entre nosotros, fuera de algunas honrosas excepciones (...). A lo cual añade: En su virtud se hacen no pocas cosas condenables. Se parte del supuesto de que los Códigos son el derecho y se reduce el correspondiente estudio a los textos legales, a las notas legislativas (cuando las hay), y a comentarios como adosados a unos y a otras, en los cuales hacen

el gasto una que otra referencia histórica (antecedentes, etc.) y toda una construcción de silogismos y argumentos...". Así, prosigue, "... se hace de los Códigos, por de pronto lo que no son: apenas si representan una expresión del derecho, por mucho que sea la más importante de todas, que se manifiesta igualmente en la costumbre, en la jurisprudencia de los tribunales, en la legislación comparada, en la doctrina, etc., y que, por consiguiente, requiere la inteligencia de todas sus fuentes y formas para ser alcanzado y comprendido, so pena de que se lo mutile, de que se lo deforme y de que se lo desnaturalice. Enseguida, se cristaliza al derecho en esos Códigos que, sobre ser siempre imperfectos, han nacido tiempo atrás, en épocas y circunstancias en que el derecho no conocía las características que hoy le son inherentes; y se comete el error, científico y social, de no someter aquellos al crisol del ambiente actual, que tiene exigencias y modos de ser un tanto distintos de los que le han precedido, que necesita ser favorecido y no trabado, que requiere la adaptación de las leyes y de todo el mecanismo institucional a sus modalidades, y no viceversa, por lo mismo que la obra política y jurídica debe adaptarse al curso de la vida en razón de que ésta se desenvuelve de acuerdo con leyes naturales y fatales y no en conformidad con los carriles teóricos de nuestras preconcepciones de legisladores o gobernantes. (Colmo, 2015).

La actualidad del enfoque, que por otro lado resulta especialmente profundo y significativo es especialmente fecunda para nosotros. Subrayo aspectos de la autorizada opinión de Colmo, quien con la elocuente expresión de la necesidad de adaptar la ley a los tiempos, subraya que no se apartaba mucho de lo que Portalis prometía en el Discurso Preliminar (Portalis, 2012), por un lado, ni tampoco difería –y fue uno de sus grandes seguidores entre nosotros– de François Géný, que fue quien postuló desde su Método de interpretación y fuentes en derecho privado positivo que *"la labor del jurista debía llegar más allá del Código Civil, pero por el Código Civil"* (Géný, 2012). Por eso Colmo denunciaba la insuficiencia de una enseñanza meramente descriptiva del sistema legal.

De modo tal que *"la insuficiencia de la dogmática y del examen de la ley positiva resultan ser uno de los factores o el factor principal que permite que esta desazón en la labor docente, tenga la actualidad y la vigencia que tiene"*. (Iribarne, 2014)

Muchos factores confirman ese descontento. La distancia entre objetivos y discurso, la distancia entre actividades y resultados. Basta ver el rendimiento concreto de la labor en el rol profesional, porque dudo que haya abogados o jueces o funcionarios judiciales de cualquier jerarquía, o de la administración pública, que sientan que su día

fue integralmente pleno. Por el contrario, muchos arrastran horas baldías atribuibles al sistema, a encrucijadas, a desconfianzas internas y a una enorme cantidad de factores que a menudo hacen que la tarea, en primer lugar, desde el punto de vista del usuario, sea absolutamente incomprensible.

Sin embargo, la repetición y memorización de los textos dogmáticos y de la ley positiva, más escasas y fragmentarias que hace cuarenta años, son el patrimonio común de la enseñanza del derecho todavía hoy, con una serie de remiendos que no logran articular un sistema que perfeccione el conjunto.

Pero bien de nada sirven las críticas y las autocríticas que se adopten, por sinceras que sean, si no se entra a descubrir las raíces más profundas de esta situación y se trata de concebir mecanismos verdaderamente superadores. Cuando en lugar de ello, se tolera la incomodidad, la que pervive en el modo de enseñar y que ha favorecido esta cristalización de situaciones tan precisamente reprochadas por alguien alabado y reconocido como Alfredo Colmo.

Una aproximación a la superación de las prácticas dogmáticas de la enseñanza del Derecho desde la concepción pedagógica

Ahora bien, si se quieren revisar otros diagnósticos sobre la cuestión, potencialmente fecundos para erradicar algunos vicios de la enseñanza, pero habitualmente desoídos, no es posible dejar de lado las reflexiones de otro de los grandes pensadores del mundo jurídico. Tomemos entonces a Carlos Cossio.

Cossio decía desde una postura superadora del positivismo legalista, que *"una fuente histórica del positivismo en la Facultad de Derecho, es la acción de buenos profesores, carentes de formación filosófica que viven repitiendo conceptos que se concilian sólo con sus afines y que generan conceptos tomados del medio ambiente intelectual y cuyo origen y alcance sistemático ignoran. Tales conceptos que se concilian sólo con sus afines y que engendran nuevos conceptos afines cuando son emitidos desde la cátedra por un buen profesor, son conceptos que nacen prestigiados y que por tanto siguen manteniendo viva la ideología de donde proceden"*. (Cossio, 2014)

Fíjense como esta crítica se hace simétrica con la del pensamiento de Géný que fue uno de los grandes inspiradores de Colmo, que criticaba el razonamiento judicial meramente deductivo, diciendo que *"lo que observaba de ese método es que conduce al subjetivismo más desordenado, pues cuando hay necesidad de pedir al legislador una idea que no ha expresado, que acaso no*

ha concebido, y que con frecuencia no pudo abrigar el intérprete por la fuerza misma de las cosas propende a sustituir con sus propias ideas las que no encuentra en la ley. Esta desnaturalización de la ley para mí no sería más que a medias un mal si se confesase así y se practicase abiertamente pero el principal peligro es la hipocresía en que se enmascara la creencia de que toda solución de atrincherarse tras un texto limita necesariamente la libertad de movimiento de un intérprete de una manera estéril y perniciosa” (Gény, 2012). Propone por último Gény, reconocer el verdadero carácter a las concepciones subjetivas y abandonarle en su debido campo de la aplicación en la espera de la interpretación.

Rescatar el derecho como respuesta a problemas lleva a otra cuestión que es la necesaria superación de la dogmática, que no consiste en abandonarla, sino en ponerla en su lugar. Esa labor requiere conocer su historia. En este aspecto, merece destacarse la aguda observación del profesor Alan Watson, que comunica Lluís Peñuelas i Reixach: *“si el factor que más ha influido en la docencia del Derecho en Estados Unidos ha sido la utilización del método del caso de Langdell el que más ha influido en los países de sistemas romano-germánicos ha sido, según el profesor Watson, la recepción del Corpus Juris Civilis, realizada en la Edad Media”*. (Peñuelas, 2013)

Debemos tener presente que las cuestiones que examinamos son comunes en el derecho codificado porque decía ese autor que el último gran aporte didáctico de Occidente, del cual nuestros códigos son tributarios, fueron las Instituciones de Justiniano.

Como consecuencia de esa primacía de la dogmática, la enseñanza del derecho en el ámbito del derecho continental ha venido a restringirse a la descripción y memorización del sistema normativo

Es cierto que se ha importado el case method de la didáctica del common law, pero esa incorporación, potencialmente fecunda, no ha dado todos sus frutos. *“A menudo se yuxtapone a la enseñanza tradicional, sin aprovechar su aptitud propia”*-. (Comenio, 2014)

Tampoco se avizora la enriquecedora confluencia de ambos sistemas de derecho, de la que necesariamente se puede percibir el aporte del elemento sistemático, por parte del Civil Law y la especial aptitud de los modos de razonar del Common Law para el desarrollo de las áreas abiertas de los sistemas codificados

Esas verdaderas ventanas del ordenamiento no son tratadas con criterios que conduzcan a transitar en ellas con un aporte metodológico e interpretativo adecuados, a pesar de la singular función que tienen en los sistemas

codificados, pues – de modo casi manifiesto- han sido las herramientas para asegurar su subsistencia y, sobre todo, para transitar graves crisis de todo orden, preservando la vigencia del sistema, desarrollándolo, adaptándolo y a menudo corrigiéndolo, a la manera pretoriana.

De tal manera, podemos contemplar la lección de supervivencia del derecho del código francés, no gracias a las normas rígidas sino a sus normas flexibles, pivote del pensamiento de sus grandes juristas, que después de Gény, supieron ir más allá del Código Civil y elaborar las soluciones que se necesitaban.

En ese marco, debemos terminar con las dicotomías. Nuestra insuficiente dogmática tiene que yuxtaponerse a *“criterios interpretativos problemáticos que deben enseñarse en las facultades de derecho mediante la ciencia de la Pedagogía, sus métodos y principios”*. (Bascañán, 2014)

Es claro, por otra parte, que incursionar en esos caminos convoca a labores docentes de gran exigencia. Resulta más fácil, y puede conformar a muchos limitarse en clase a la reproducción oral del texto dogmático, a evaluar comprobando el mero registro de los contenidos explicados, y a prescindir del *“objetivo propio de la enseñanza que consiste, sin duda, que –junto a los conocimientos que deba adquirir- el alumno aprenda a pensar y a obrar en el mundo jurídico”*. (Devoto, 2014). Es más cómodo seguir repitiendo y exigiendo memoria, y a menudo es ese el camino de los resignados.

Empezamos a encontrar un quicio para el famoso método del caso que es utilísimo. Lo es puro en los países del Common Law alejados naturalmente de lo sistemático, y dedicados a enseñar –ante todo- un modo de razonar a los futuros abogados.

Pero, usado sin referencia a la naturaleza problemática del derecho, tiene muchas veces un impacto distorsivo, que opera a favor del insuficiente aprendizaje y manejo de las categorías conceptuales del derecho codificado, mientras reduce el caso a la anécdota y no a la formulación de los principios jurídicos y desarrollo del debate que, a partir de las controversias y del método socrático (mayéutica), son su esencia.

Su presencia, en el nivel de la concreción de respuestas del derecho al problema que anima el caso, ha tenido una virtualidad sugerente de otros empleos para la mayéutica en la enseñanza del derecho continental.

Inspirados en estos enfoques la docencia del derecho se debe proyectar hacia un mecanismo didáctico (entiéndase una metodología), superador de la dogmática, que consiste en recobrar la naturaleza problemática de las

cuestiones que la ley resuelve, estableciendo un marco para su solución.

La mayéutica, que es relativamente sencilla de concebir para el caso, debe rescatarse para la dogmática y edificarse en consecuencia un sistema de preguntas inspiradas en el método socrático, que identifique las cuestiones cuyos criterios de solución el sistema normativo establece, como prius de los desarrollos curriculares dogmáticos.

De ese modo se va a rescatar plenamente la tradición romana y se va a advertir que los contenidos del Corpus Juris son las grandes respuestas que elaboraron los romanos en los diez siglos anteriores a Justiniano y que nacieron como solución de las cuestiones que planteaba la vida jurídica de Roma, para que luego -incluida la mediación de la opinión y conceptualización forjada por los Juristas- se integraran en el cuerpo justinianeo.

Por otro lado, el planteo de estos interrogantes como parte integrante del programa, antes de la lectura del texto, y de la audición de las exposiciones de los docentes, habrá de vincular necesariamente los temas a exponer con los conocimientos previos que los alumnos posean, sea por información habida, procurada o suministrada para la mejor inteligencia de clases, textos y exposiciones, sea por verter su mirada hacia lo concreto antes de penetrar el tejido conceptual de la dogmática.

Es posible develar y -de esta manera- comprender la naturaleza originaria de la dogmática- como producto de un sistema construido para resolver los grandes problemas del derecho, identificando las cuestiones que resuelve. A la vez, integrar el sistema con el estudio de las soluciones concretas que, en los casos, brinda.

Si se aprovechan estos elementos históricos, y la depuración conceptual adecuada para su empleo didáctico, ***“podemos pensar que hemos encontrado herramientas adecuadas para resolver estas limitaciones de nuestros métodos de enseñanza”***. (Caprile, 2010)

Se puede así empezar a gestionar vías de crecimiento que permitan disminuir los efectos de tantas cosas que incomodan, no sólo al enseñar derecho, si no al ver el resultado del sistema de derecho.

Parece conveniente intentarlo, y apostar a la posibilidad de recobrarlas. No se siga enseñando instituciones dogmáticas, tomando exámenes de memoria que, en una época parecía la virtud por antonomasia del estudiante de derecho.

También se hace necesario un inexorable rescate de la interdisciplinariedad, con su crítica. La interdisciplinariedad

no es una mera yuxtaposición de saberes, no se trata de hacer derecho con criterio de economista de mercado, o de revisar leyes y sentencias por medio del análisis textual propio de un literato. Se trata de recobrar la unidad del saber y en ese sentido, indudablemente, el fatal arraigo en la filosofía en la que debemos abreviar, para advertir cómo el objeto de otra rama del conocimiento puede esclarecer los interrogantes que se plantean en la nuestra.

CONCLUSIONES

La permanencia de concepciones dogmáticas en la enseñanza del Derecho deviene en contradicciones entre los profesionales de esta especialidad en la universidad, pues lastra la calidad del proceso de aprendizaje, en tanto se arraiga en métodos ortodoxos que fueron eficientes en épocas y contextos antiguos, por lo tanto, se aleja del reconocimiento de la problematización ocasionada por las transformaciones que en el decursar de los años impone la vida. De ese modo, la enseñanza del Derecho se restringe a la descripción y memorización del sistema normativo

En contraposición a ese enfoque la docencia del Derecho se debe basar en un enfoque pedagógico que consiga la integración de los saberes mediante el empleo de métodos pedagógicos problematizadores, y de la casuística (método de casos y problemas) como el modo preponderante de transmisión de conocimientos yuxtapuestos a la mayéutica socrática de las cuestiones que la ley resuelve, estableciendo un marco para su solución acorde con las exigencias reales de los tiempos que corren.

Queda abierta la reflexión y el debate acerca de si el desafío didáctico de nuestro tiempo no consiste en un verdadero retorno a las fuentes, que no desdeñe la dogmática, pero la enriquezca con la enseñanza del razonamiento jurídico y de la argumentación objetiva y de la necesidad que impone el siglo XXI de formar un abogado como profesional reflexivo, lo que posibilitará, finalmente, un aprendizaje significativo del derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aróstica, I. (2010). Formando Abogados Analistas. *Actualidad Jurídica*, 19.
- Bascuñán, A. (2014). *Pedagogía Jurídica*. Santiago de Chile: Jurídica.
- Caprile, B. (2010). La Enseñanza del Derecho: ¿Clase Magistral o Método activo? *Actualidad Jurídica*, 1(2).
- Colmo, A. (2015). *La cultura jurídica y la Facultad de Derecho*. Buenos Aires: Librero Editor.

- Coloma, R. (2016). Hacia una enseñanza del Derecho Efectiva. *Revista Escuela de Derecho*, 7(7), 123-141.
- Comenio, J. (2014). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Cordero, I. (2013). Didáctica y enseñanza del Derecho en las universidades. *Revista Pensamiento Americano*, 6(10). Recuperado de <http://www.coruniamericana.edu.co/publicaciones/ojs/index.php/pensamientoamericano/article/view/135>
- Cossio, C. (2014). *La función social de las escuelas de abogacía*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Devoto, C. (2012). El Método de Resolución de Casos en la Enseñanza del Derecho. *Actualidad Jurídica*, 25.
- Devoto, C. (2014). Hacia una Caracterización teórica del Docente Universitario en la Carrera de Derecho. *Actualidad Jurídica*, 30.
- Faure, E., et al. (2014). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza S.A y Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura
- Gény, F. (2012). *Método de interpretación y fuentes en derecho privado positivo*. Madrid: Hijos de Reus Editores.
- Gómez, H. (2015). *Educación: La agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano*. Bogotá: T/M Editores.
- Hernández, A. (2016). Problemas epistemológicos de la ciencia jurídica. Madrid: Civitas, p 11
- Iribarne, H. (2014). Acerca de la enseñanza del derecho. Limitaciones que impone la dogmática. Cauces para su superación. III Jornadas sobre la Codificación organizada por la Universidad Católica Argentina en homenaje al bicentenario del Código Civil Francés
- Monreal, E. (2012). *El Derecho como obstáculo al cambio social*. Bogotá: Siglo XXI.
- Portalis, J. (2012). *Discours préliminaire au premier projet de Code Civil*. Paris: Éditions Confluences.
- Peñuelas i Reixach, L. (2013). *La docencia y el aprendizaje del derecho en España – Una perspectiva de Derecho Comparado*. Madrid: Marcial Pons.
- Simon, D. (2015). *La independencia del juez*. Barcelona: Ariel.
- Witker, V. (2013). *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. México D.F: PAC S.A.

19

ACCIONES DE SUPERACIÓN PARA LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN EL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO, DESDE UN ENFOQUE DE COMPETENCIAS.

ACTIONS OF OVERCOMING FOR THE AESTHETIC EDUCATION IN THE SPORTS TRAINING, FROM AN APPROACH OF COMPETITIONS OF THE DICOTOMÍA BETWEEN THE DOGMATIC THING AND THE PEDAGOGIC THING

Dra. C. Ángela Díaz de Villegas Reguera¹

E-mail: angeladv58@inder.cu

Dra. C. Mayra Del Toro Alonso¹

MSc. Armando Iznaga Muñoz¹

¹Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Díaz de Villegas Reguera, Á., Del Toro Alonso, M., & Iznaga Muñoz, A. (2017). Acciones de superación para la educación estética en el entrenamiento deportivo, desde un enfoque de competencias. *Revista Conrado*, 13(59), 135-141. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El entrenamiento deportivo es un proceso pedagógico encaminado a garantizar la formación del deportista de manera integral. En relación con la anterior reflexión se debe potenciar un aprendizaje desarrollador. El profesor deportivo para lograr dichos objetivos y que los estudiantes atletas se conviertan en sujeto activo de su propio aprendizaje, debe desarrollar la competencia pedagógica didáctica que le facilite la conducción del proceso docente educativo desde esa perspectiva. Dadas las limitaciones que existen respecto a la educación estética y los resultados del diagnóstico realizado, se hace necesario proponer acciones de superación que le permitan al profesor desarrollar dicha competencia. La visión de superación asumida favorece la autonomía del que se supera, el desarrollo de procesos relevantes, dinámicos, encaminados a lograr un equilibrio óptimo entre el desarrollo individual y la interdependencia con el contexto, para cumplir el objetivo de: proponer acciones de superación en función del desarrollo de la competencia pedagógica didáctica para la educación estética en el entrenamiento deportivo.

Palabras clave:

Educación estética, entrenamiento deportivo, competencias profesionales, acciones de superación.

ABSTRACT

Sports training is a pedagogical process aimed at ensuring the training of the athlete in an integral way. In relation to the previous reflection should be fostered a learning developer. The sports teacher to achieve these objectives and that the student athletes become an active subject of their own learning, must develop the pedagogical didactic competence that facilitates the conduction of the educational process from that perspective. Given the limitations that exist with regard to aesthetic education and the results of the diagnosis made, it is necessary to propose actions of improvement that allow the teacher to develop this competence. The vision of overcoming assumed favors the autonomy of which is surpassed, the development of relevant, dynamic processes, aimed at achieving an optimal balance between individual development and interdependence with context, in order to fulfill the objective of: proposing actions of improvement in function of the development of didactic pedagogical competence for aesthetic education in sports training.

Keywords:

Aesthetic education, sports training, professional skills, improvement actions.

INTRODUCCIÓN

Las acciones de superación se conciben a partir de los sustentos teóricos emanados de la teoría de la educación estética, la teoría y metodología del entrenamiento deportivo, de la superación de postgrado y la de competencias, la determinación de las unidades y elementos de competencia, así como de las dimensiones, indicadores y niveles para su evaluación y las regularidades detectadas en el proceso de determinación del estado inicial de la competencia en estudio, develadas como necesidades de superación.

Su construcción se realizó a partir de las siguientes precisiones: Las acciones de superación posibilitan el desarrollo de la competencia, nivelada por el criterio de andamiaje de ayuda y supervisión para desempeñar los elementos de competencia. Los medios, las unidades y elementos de competencias para su desarrollo y evaluación están concebidos para todas las acciones, solo se diferencian en los niveles que se propone alcanzar en cada una y la adición de otros elementos de competencia de mayor complejidad en los niveles superiores. Las regularidades establecidas en la constatación del estado inicial de la competencia que devienen en necesidades de superación sustentan a las acciones de superación

Para el diseño de las acciones de superación se determinó como objetivo: Desarrollar la competencia pedagógica didáctica de los profesores de Taekwondo para la educación estética en el entrenamiento deportivo. Se seleccionó como forma principal de superación, el curso y como formas no principales: conferencia especializada, talleres, consultorías, visitas dirigidas, encuentro con personalidades del deporte, entre otras que van apareciendo como resultado de las reflexiones e intereses de los superados.

Se diseñó el programa del curso, (forma que posibilita la formación básica y especializada de los graduados universitarios), los contenidos seleccionados obedecen a: los resultados de la constatación inicial de la competencia, la caracterización de la educación estética en el entrenamiento deportivo, en particular en el de Taekwondo, las concepciones teóricas de las competencias y las aportaciones de los participantes mediante sus reflexiones, a lo largo de todo el proceso.

La selección de los métodos tuvo en cuenta las experiencias en cuanto al tratamiento de la educación estética en el entrenamiento, lo que según López (1998), propician: la producción de conocimientos o la adición de nuevos atributos a los ya existentes. La interacción grupal, el intercambio de ideas, opiniones y experiencias.

La reflexión colectiva y la auto reflexión personal sobre la competencia a desarrollar y su actitud ante la superación. La vinculación del conocimiento teórico con la actividad práctica. El aprovechamiento o recreación de los contextos y escenarios en que tiene lugar la labor educativa. La observación y la retroalimentación del comportamiento personal de los profesores deportivos involucrados en el cambio, en el marco de las relaciones interpersonales.

Otro aspecto a considerar fue la precisión del aseguramiento material para el desarrollo de las acciones de superación, expresado en los medios: bibliografía en soporte digital, folleto de auto superación, Instructivo Pedagógico, computadora, pizarra y tizas, papel y lápiz, local, el tiempo a emplear en el desarrollo de las acciones de superación.

Para dar tratamiento a las necesidades descritas se diseñó un curso, destinado a tratar las carencias existentes en el nivel básico en el desarrollo de la competencia pedagógica didáctica para la educación estética en el entrenamiento, a partir de las unidades de competencias definidas donde: se constata de manera insipiente la existencia del conocimiento y las habilidades básicas tales como: utilizar correctamente los métodos, de enseñanza del Taekwondo. (TKD) y los de la educación estética. Utilizar el valor educativo de los contenidos que se imparten para la educación estética. Utilizar la terminología general del TKD enfatizando en su significado etimológico, filosófico y axiológico. Seleccionar los métodos para la enseñanza de las acciones motrices del nivel básico del Taekwondo. Detectar y corregir las causas fundamentales de los errores técnicos teniendo en cuenta los elementos estéticos. Describir las estructuras de las técnicas del TKD con una orientación consciente hacia el logro de la calidad del movimiento y el disfrute estético. Seleccionar y aplicar los métodos idóneos para el desarrollo de las capacidades específicas del Taekwondo.

DESARROLLO

El programa del curso de superación denominado “La educación estética en la actividad física deportiva y la competencia pedagógica didáctica de los profesores para su desarrollo”, está integrado por tres módulos que abordan los contenidos necesarios para el desarrollo, de los elementos de competencia definidos:

Se evaluó la participación de los cursistas en todas las actividades (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) con el objetivo de valorar el proceso y acumular evidencias para la evaluación final. Los resultados del curso fueron positivos en cuanto a las valoraciones de los superados durante el proceso, al considerarlo: complejo

pero accesible, interesante, importante y educativo y la evaluación realizada por el profesor destacando los avances y limitaciones, estas últimas relacionadas con el enfoque de competencias en cuanto a la movilización de los recursos (conocimientos, habilidades, capacidades, valores, experiencias), en el tratamiento de una situación, en este caso, la educación estética en el entrenamiento deportivo.

Las reflexiones de los superados durante el curso fueron develando nuevas necesidades e intereses que requirieron de formas de superación no principales. Con esa intención se diseñaron los talleres y consultorías, visitas dirigidas, videos-debates y otras que se fueron instrumentando en el proceso, como aportación de los superados a la construcción del currículo de la superación.

En respuesta a una de las necesidades develadas se desarrolló una Conferencia especializada *La efectividad en la aplicación técnicas dentro de la preparación técnica táctica del Taekwondo y la valoración de lo estético en cada una de ellas*. Con la intención de argumentar la relación entre la educación estética y el entrenamiento deportivo.

Se diseñaron los talleres con el propósito de complementar el acceso a la teoría con los conocimientos y las experiencias adquiridas sobre la educación estética y el entrenamiento deportivo, además de crear condiciones que a consideración de Del Toro (2007), favorecen: el clima de libertad y la comunicación afectiva, el diálogo y la confrontación de experiencias, en un marco de respeto, la crítica y el aporte de soluciones creativas, aprender a aprender y las motivaciones, capacidades y potencialidades personales.

Los talleres realizados fueron: *Taller 1: Concepción de la educación estética en el entrenamiento deportivo*. Dedicado al análisis de las regulaciones deportivas vigentes y el Programa de Preparación del Deportista, a fin de seleccionar las potencialidades axiológicas de los contenidos desde las perspectivas de la educación estética y analizar materiales que brinden información sobre diagnósticos educativos: Folleto de Superación y el Instructivo pedagógico, elaborado para esta investigación.

Se constató a partir del análisis realizado y la coincidencia de criterios que: con excepción del Programa de Preparación del Deportista, tienen pocos conocimientos de los documentos normativos de su actividad. En el programa no se conciben objetivos, que de manera específica faciliten el desarrollo de la educación estética y en los objetivos generales se puede admitir que queda implícito. Las estrategias educativas del centro son aplicadas formalmente.

Se mostraron ejemplos de algunos contenidos relacionados con la preparación técnica y táctica que tributan a la educación estética. Hubo consenso sobre la necesidad de profundizar en este objetivo, desde la preparación teórica a fin de lograr que interioricen, que el trabajo en función del perfeccionamiento técnico pueda garantizar el resultado deportivo, el disfrute y realización ante la belleza de la acción ejecutada y la calidad del espectáculo deportivo.

El taller fue evaluado positivamente a partir de los criterios valorativos que emitieron los profesores deportivos a través de una técnica que facilitó la interacción, donde debían calificar con una palabra la actividad realizada: las de mayores coincidencias fueron: *productivo, instructivo, motivante y descubridor*. La reflexión colectiva contribuyó a la concientización de la necesidad de orientar la educación estética en el entrenamiento, como aporte creativo a las orientaciones que emanan de los documentos oficiales.

Taller 2: Estrategias didácticas para la educación estética desde el entrenamiento deportivo. El taller se realizó en dos sesiones, en la primera se realizó un debate sobre la base de la siguiente interrogante: ¿Cómo diseñar un diagnóstico para desarrollar la educación estética en el entrenamiento? Se construyó en la pizarra un diseño de diagnóstico tipo con las sugerencias de cada participante, precisando: objetivos, indicadores y formas de evaluación. Precisaron: necesidad de no convertirlo en un documento más, ajustarlo a las características del equipo y diversificar las formas de evaluación en relación con las características descritas.

En una segunda sesión trabajaron en tres equipos, con los planes de entrenamiento. A cada equipo le correspondió realizar el análisis del contenido y proponer tres acciones, para incluirlas en los planes de entrenamiento. Al principio plantearon la complejidad del tema, requirieron de ayuda y supervisión para iniciar el análisis, rememoraron los conocimientos adquiridos en el curso, luego ganaron en confianza y se discutió en plenaria las propuestas de cada equipo. Para evaluar la calidad del taller se aplicó a los participantes la técnica del Positivo-Negativo-Interesante (PNI). De la cual por consenso se pudieron resumir los siguientes criterios: **Positivo:** Lo instructivo, ameno y actualizador de los conocimientos. **Negativo:** la complejidad. **Interesante:** Lo novedoso de las acciones propuestas

El taller posibilitó consensuar los indicadores que pueden evaluarse y las formas a utilizar, quedó pendiente la forma de integrarlo al diagnóstico general. Cada equipo pudo trabajar con dos elementos importante de las

estrategias educativas, definir: objetivos, contenidos con potencialidades para la educación estética y acciones. Las mayores dificultades se presentaron en la concreción de las acciones.

Taller 3: Valoración de las acciones desarrolladas para la educación estética desde la clase de entrenamiento deportivo. Forma organizativa: debate abierto. Se logró el cumplimiento de los objetivos propuestos, luego de un amplio debate, concordaron en criterios para el perfeccionamiento de las acciones, las que le resultaban menos complejas. Para evaluar el taller se aplicó como técnica la tormenta de ideas, se plantearon con mayor regularidad las siguientes: Las condiciones materiales de la instalación afectan la realización de las acciones. Las acciones para la educación estética que han podido realizarse fueron bien acogidas por los estudiantes atletas, son muy novedosas. Responden a las necesidades de la educación estética, de los taekwondistas. Son instructivas, muy educativas y amenas. Aportan valiosos elementos en el orden teórico. Contribuyen al desarrollo del trabajo técnico-táctico. Ayudan a ser más cultos. El taller permitió recopilar información y experiencias para mejorar las acciones para la educación estética en el entrenamiento, las mayores dificultades se presentaron en la correspondencia entre las acciones y el diagnóstico.

Taller No 4: Taller Científico Metodológico. Forma organizativa: exposición y debate. Se eligió un tribunal integrado por: el profesor, un profesor invitado y un superado, seleccionado por el grupo. El taller se realizó en dos sesiones. La primera sesión, se desarrolló en un ambiente favorable, de amplia participación e intercambio. Propició el intercambio de experiencias, a partir de la exposición de los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias didácticas diseñadas, para la educación estética en el entrenamiento. Realizaron la exposición de los informes. En una pizarra quedaron registradas, las valoraciones positivas y negativas y las sugerencias que se plantearon con mayor frecuencia, las experiencias en torno a la educación estética se expusieron desde diferentes perspectivas; la preparación metodológica, las competencias, los análisis de la preparación; luego del análisis de esos aspectos con las ejemplificaciones el tribunal realizó una valoración general de la actividad y destacó a los mejores ponentes y a los ejemplos más ilustrativos y creativos.

La segunda sesión cubrió el propósito de reflexionar sobre las experiencias de las acciones de superación. Los profesores de Taekwondo presentaron el resumen de su *Hoja de reflexión*, destacando los elementos que representan el desarrollo de su competencia pedagógica didáctica para la educación estética en el entrenamiento, la

autovaloración de lo que le falta por seguir desarrollando y las reflexiones respecto a las acciones de superación para el desarrollo de la competencia pedagógica didáctica para la educación estética, donde plantearon que sus propósitos se ajustaban a los de las acciones de superación desarrolladas y a sus aspiraciones de logros, consideraron importante la superación recibida, destacaron su pertinencia dadas las nuevas exigencias de ese deporte.

Como ejemplo se puede citar: la calidad de los componentes didácticos y del nivel logrado, se puede constatar en las expresiones siguientes: satisfacen necesidades y expectativas, facilita aprender y disfrutar, amplían las esferas de intereses hacia una preparación para la vida, me divierto en las clases, lo que reflejan el clima creado en el aula y la relación superado-profesor. Un elemento importante en la implementación de las acciones de superación, fue la aplicación de la observación participante en los escenarios de la superación, durante todo el proceso, por parte de la profesora en su condición de maestro-investigador, lo que le facilitó la información para cerrar cada intervención con su evaluación. La evaluación general la dio el grupo con la técnica de la ovación (una palmada al regular, dos al bien, cinco el muy bien y ovación cerrada al excelente), el taller concluyó con una ovación cerrada.

Evaluación de las de acciones de superación mediante el estudio experimental.

Para este estudio se utilizó un diseño de control mínimo o pre-experimento que se caracteriza por lo siguiente: se trabaja solo con el grupo experimental aplicando un pretest y postest. El experimento permite la contrastación empírica de la hipótesis siguiente: **Las acciones de superación diseñadas elevan el nivel de la competencia pedagógica didáctica de los profesores de Taekwondo para la educación estética.**

Por lo que nuestra **variable independiente** consiste en: las acciones de superación y la **variable dependiente**: el nivel de competencia pedagógica didáctica de los profesores de Taekwondo para la educación estética. En este tipo de experimento, se pueden ir estableciendo determinados grados de confirmación en consonancia con la mayor cantidad de elementos exógenos que se puedan controlar y comprobar la incidencia de las acciones de superación en el desarrollo de la competencia pedagógica didáctica de los profesores de Taekwondo para la educación estética en el entrenamiento.

En el experimento se utilizaron los instrumentos aplicados en la determinación de las necesidades de superación, aquellos cuyo análisis de los resultados se realizó a partir de las dimensiones e indicadores de la

competencia pedagógica didáctica estudiada, que posibilitaron el establecimiento de los niveles de competencia, considerado en este estudio experimental como la variable dependiente.

Instrumentos aplicados: Prueba pedagógica, encuesta a profesores deportivos, encuesta de autoevaluación de la competencia pedagógica didáctica, guía de observación al entrenamiento. El análisis de los resultados se realiza atendiendo a las dimensiones e indicadores y determinación de los niveles como se realizó en la determinación de las necesidades de superación. Para procesar los resultados, de la estadística inferencial se utilizó la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon, con un nivel de significación de 0,05, para ver la existencia o no de cambios significativos, en cada uno de los indicadores estudiados, comparando la significación del test con el nivel de significación prefijado, si la significación del test (p) es menor que 0,01, se refiere a cambios muy significativos y (0,05) se refiere a cambios significativos, en otros casos no hay cambios. Para asignar los niveles de competencia a cada uno de los sujetos se determinó la mediana de los resultados obtenidos en todos los indicadores, a partir de los instrumentos aplicados. El procesamiento de esta información se realizó en el SPSS, versión 17.

La evaluación post-experimental se realizó al finalizar la aplicación de las acciones de superación, y la comparación con la constatación inicial se pudo comprobar la efectividad de las acciones de superación diseñadas para el desarrollo de la competencia pedagógica didáctica de los profesores de Taekwondo para la educación estética en el entrenamiento, a partir de cada una de las dimensiones:

Dimensión Cognoscitiva: Para el análisis de esta dimensión y sus respectivos indicadores: conocimiento general sobre estética y la educación estética, conocimientos sobre metodología del entrenamiento deportivo y pedagogía y didáctica. Los resultados de los instrumentos aplicados, como se aprecia en la tabla 1, indican que los conocimientos sobre estética y educación estética tuvieron cambios muy significativos, expresando los beneficios que en ese orden produjeron las acciones de superación aplicadas en temas no abordados con la profundidad necesaria en la formación del profesional. En cuanto a los indicadores: conocimientos sobre metodología del entrenamiento deportivo y sobre pedagogía y didáctica. Se operan cambios muy significativos concretados en la evidencia de la posibilidad de que los profesores deportivos, asimilen la integralidad del concepto de educación estética, lo que amplía el nivel de aplicación.

Tabla 1. Dimensión Cognoscitiva.

Dimensión Cognoscitiva					
Categorías	Segunda etapa		Wilcoxon		
	N	fr	z	p	Observación
5	2	20,0%	-3,162	0,002	**
4	7	70,0%			
3	1	10,0%			
2		,0%			

Dimensión Procedimental: en el indicador, aplicación de los métodos del entrenamiento y de la educación estética, las evaluaciones están en el rango de bien y excelente lo que marca cambios muy significativos con respecto a la constatación inicial. El indicador: favorecer la educación estética en el proceso educativo en general se evalúa con igual rango, con cambios muy significativos que reflejan cómo los resultados de la dimensión cognoscitiva repercuten en este indicador. En general en la dimensión ocurrieron cambios muy significativos, con evaluaciones de excelente y de bien lo que expresa la incidencia positiva de las acciones de superación en aspectos medulares para la concepción de la competencia pedagógica didáctica para la educación estética en el entrenamiento, como se refleja en la tabla 2.

Tabla 2. Dimensión Procedimental.

Dimensión Procedimental					
Categorías	Segunda etapa		Wilcoxon		
	N	fr	z	p	Observación
5	3	30,0%	-3,162	0,002	**
4	7	70,0%			
3		,0%			
2		,0%			

Dimensión Afectiva: en esta dimensión los resultados de los instrumentos aplicados, como se expresan en la tabla 3, indican que el indicador compromiso ético, aunque no presenta evaluaciones de excelente, la mayoría se evaluó de bien, los cambios fueron muy significativos, resultado importante para fundamentar la necesidad de concebir las acciones de superación con un enfoque sistémico, desarrollador y flexible, de modo que facilite la consolidación de este indicador. Los indicadores: crítica y auto-crítica y relaciones interpersonales, se evaluaron de excelente y bien, observándose cambios muy significativos, lo que confirma el efecto positivo de la aplicación de las

acciones de superación en indicadores que por su nivel de subjetividad se hace complicado el tratamiento.

Tabla 3. Dimensión Afectiva.

Dimensión Afectiva					
Categorías	Segunda etapa		Wilcoxon		
	N	fr	z	p	Observación
5	5	50,0%	-2,887	0,004	**
4	5	50,0%			
3		,0%			
2		,0%			

Dimensión de desempeño: en sentido general en la tabla 4 se puede apreciar la incidencia positiva de las acciones de superación en la dimensión desempeño, lo que se expresa en las evaluaciones de excelente y de bien, puede afirmarse que aunque ocurren cambios significativos y muy significativos en todos los indicadores, en la dimensión no se operan cambios significativos, lo que indica la necesidad de seguir desarrollándolos, pues son indicadores que se vinculan con elementos de competencias, correspondientes a los niveles superiores de desarrollo de la competencia en estudio, cuyo alcance está relacionado con el aumento de la efectividad de las acciones de superación mediante el diseño de un sistema de acciones que facilite el tránsito de los profesores por todos los niveles de competencia hasta llegar al superior, en resumen, al margen de la significación de los cambios, el efecto de las acciones de superación es positivo en todos los indicadores.

Tabla 4. Dimensión de desempeño.

Dimensión de desempeño					
Categorías	Segunda etapa		Wilcoxon		
	N	fr	z	p	Observación
5	3	30,0%	-1,414	0,157	-
4	7	70,0%			
3		,0%			
2		,0%			

Si se observa la **tabla 5**, el resultado de la nivelación de la competencia, luego de aplicadas las acciones de superación indica el tránsito del segundo al tercer nivel de la competencia pedagógica didáctica de los profesores de Taekwondo para la educación estética en el entrenamiento, donde se constata la competencia para desempeñar

las tareas básicas de dicha competencia con semi-guía y supervisión, una minoría logra el tránsito para el cuarto nivel, donde se constatan los conocimientos y habilidades básicas para el desarrollo de dicha competencia y para realizar tareas complejas sin guía ni supervisión.

Tabla 5. Nivel de competencia.

Nivel de competencia	Segunda etapa		Wilcoxon		
	N	fr	z	p	Observación
5	3	30,0%	-3,162	0,002	**
4	7	70,0%			
3		,0%			
2		,0%			

En resumen, la aplicación de las acciones de superación concebidas para desarrollar la competencia pedagógica didáctica para la educación estética en el entrenamiento implicó un avance en el desarrollo de dicha competencia y la delimitación de las siguientes insuficiencias:

1. El nivel de conocimientos para el desarrollo de la competencia pedagógica didáctica para la educación estética se elevó significativamente pero aún subsisten dificultades.
2. Presentan dificultades las habilidades para integrar los aspectos generales de la educación estética a las especificidades de la metodología del entrenamiento deportivo.
3. Presentan dificultades las capacidades para proyectar sus estrategias educativas en función de los requerimientos más actuales de la pedagogía y la didáctica.
4. Limitaciones en cuanto a la capacidad de ejercer la crítica y autocrítica y el compromiso ético.
5. Limitaciones en el desempeño para, planificar, diseñar y aplicar evaluaciones que potencien la proyección estética y realizar diagnósticos educativos.
6. Dificultades para determinar las potencialidades de los contenidos para la educación estética y para realizar diagnósticos educativos.
7. No se logra la conducción de la educación estética en el entrenamiento de manera consciente, articulando las generalidades de esta a las particularidades de la preparación deportiva

El tratamiento de las insuficiencias develadas requieren ser abordadas por una propuesta concebidas con mayor integralidad, transdisciplinariedad y visión sistémica, constituyéndose en uno de los elementos a considerar en

la entrada del sistema de acciones de superación que se diseñe al efecto.

CONCLUSIONES

Los resultados del pre-experimento, confirman la pertinencia y factibilidad de las acciones de superación elaboradas, corroborando la validación realizada por otros métodos aplicados al evaluar las formas de superación desarrollada.

Indican que se operaron cambios en todos los indicadores y dimensiones, los cuales fueron muy significativos y significativos en todas las dimensiones, el tránsito de los profesores deportivos por los cuatro niveles en el desarrollo de la competencia pedagógica didáctica para la educación estética en el entrenamiento deportivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Collazo, M. A., et al. (2006). Teoría y metodología del Entrenamiento deportivo. Tomo II. La Habana: ISCF.

Del Toro Alonso, M. (2007). Alternativas pedagógicas para la educación en valores en el deporte juvenil. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Cultura Física. La Habana: ISCF "Manuel Fajardo".

Estévez, P. R. (1993). *La formación de la cultura estética como parte de la educación*. Santa Clara: Universidad Central de Las Villas Marta Abreu.

González Abreu, M. T. (1996). Perfeccionamiento del trabajo estético educativo de los profesores deportivos. Una alternativa de la educación Avanzada. Santa Clara: Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.

González Abreu, M. T. (2006). La formación de valores estéticos en las taekwondocas juveniles de Villa Clara. Tesis de diploma. Santa Clara: Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.

González Abreu, M. T. (2012). La educación estética en la actividad deportiva. *EFDeportes.com. Revista Digital*, 17(175). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd175/la-educacion-estetica-en-la-actividad-deportiva.htm>

González Abreu, M. T. (2013). Sistema de acciones para el desarrollo de la competencia pedagógica didáctica de los profesores para la educación estética en el entrenamiento deportivo. *EFDeportes.com. Revista Digital*, 17(176). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd176/educacion-estetica-en-el-entrenamiento-deportivo.htm>

López Palacio, J. V. (1998). Teoría de la Comunicación. La Comunicación didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Islas*, 116,13-15.

Matviev, L. (1983). *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Moscú: Recluso.

Ruiz Iglesia, M. (2010). Hacia una pedagogía de las competencias. Cancún: CICEP. Grupo Regio.

Ruiz, A. A. (1985). Metodología de la enseñanza de la Educación Física. La Habana: Pueblo y Educación.

Tejeda del Prado, L. (2002). Compendio de lecturas acerca de la cultura y la educación estética. La Habana: Política.

Tobón, S. (2010) Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe.

Tobón, S. (2012). Formación integral y competencias. Bogotá: Ecoe.

20

IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN ODONTÓLOGO-PACIENTE EN LA PRÁCTICA CLÍNICA

IMPORTANCE OF THE DENTIST-PATIENT RELATIONSHIP IN CLINICAL PRACTICE

MSc. José Lizardo Apolo Pineda¹

E-mail: jocapolopineda@yahoo.com

MSc. Jessica Scarlet Apolo Morán¹

E-mail: jessica_apolo@yahoo.com

MSc. José Fernando Apolo Morán¹

E-mail: pepeapolo@hotmail.com

¹ Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Apolo Pineda, J. I., Apolo Morán, J. G., & Apolo Morán, J. F. (2017). Importancia de la relación odontólogo-paciente en la práctica clínica. *Revista Conrado*, 13(59), 142-150. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La relación entre el médico y su paciente es una de las bases de la ética médica contemporánea. La mayoría de las facultades de medicina enseñan a sus estudiantes desde un principio, aún antes de que comiencen a recibir instrucción práctica asistencial, a mantener una relación profesional con sus pacientes, observando su dignidad y respetando su privacidad. Se realiza un estudio sobre la importancia de la relación estomatólogo - paciente y los factores asociados a ella. Se concluye que la relación médico-paciente constituye el aspecto más sensible y humano en el campo de la Odontología, es uno de los binomios de relaciones humanas más complejos, que requiere de una competencia básica, la comunicación, dada la tarea multi e interdisciplinaria de la profesión de hoy, que requiere de la integración de saberes y deberes, donde se encuentran imbricados profesores y estudiantes, así como del trabajo en equipo acorde al ámbito donde se desarrolle.

Palabras clave:

Relación odontólogo-paciente, odontología, método clínico.

ABSTRACT

The relationship between the doctor and his patient is one of the bases of contemporary medical ethics. Most medical schools teach their students from the outset, even before they begin receiving practical medical instruction, to maintain a professional relationship with their patients, observing their dignity and respecting their privacy. A study was carried out on the importance of the stomatologist - patient relationship and the factors associated with it. It is concluded that the doctor-patient relationship is the most sensitive and humane aspect in the field of Dentistry, it is one of the most complex human relations binomials, requiring a basic competence, communication, given the multidisciplinary and interdisciplinary task of The profession of today, which requires the integration of knowledge and duties, where teachers and students are imbricated, as well as teamwork according to the field where it is developed.

Keywords:

Dentist-patient relationship, dentistry, clinical method.

INTRODUCCIÓN

Desde los albores de la humanidad los hombres se dedicaron de forma casi exclusiva a la atención de sus semejantes enfermos, surge una especial modalidad de relación interpersonal: la relación médico-paciente (RMP). Dicha relación ha ido transitando por diferentes etapas mientras que la sociedad se transformaba, en la misma medida que lo hacían sus relaciones socioeconómicas (Boshniakov, 1988; Rodríguez Silva, 2006; y Alonso Menéndez, Smith Smith, Ramírez Márquez & Ortega, 1987).

Como afirmara Antúnez Baró & Torres González (2014), la competencia comunicacional es común a muchas profesiones, es decir constituye una competencia genérica. Pero cuando se trata de las ciencias de la salud, adquiere características particulares no solo porque la relación médico-paciente-familia (RMPF) es diferente a otras relaciones profesionales, sino porque además a esto se agrega que es una competencia básica para la tarea multi e interdisciplinaria y la medicina de hoy requiere de la integración de saberes y deberes, del trabajo en equipo, lo cual se aplica de igual forma en el campo de la Odontología.

La comunicación en la salud a criterio de Fernández, Rodríguez & Torres (1996), es un proceso planificado encaminado a motivar a las personas a adoptar nuevas actitudes, comportamientos a utilizar los servicios existentes. Esta se desarrolla sobre la base de las inquietudes de los individuos, las necesidades que perciben, creencias prácticas y promueven el diálogo.

García, Abraham Marcel, Dueñas Gobel & Salvato Dueñas (2012), afirman que la relación médico paciente constituye el aspecto más sensible y humano de la medicina y uno de los binomios de relaciones humanas más complejos. En ella intervienen varios factores: las características de la personalidad del paciente y del médico; los aspectos comunicacionales constituidos por el contenido verbal y no verbal del mensaje que se transmite, las conductas y actitudes que dependen del rol que desempeña cada uno de los miembros de la relación, las interacciones afectivas, (transferencia, contratransferencia, empatía) y las características del ámbito en el que la relación se desenvuelve.

Según la Wikipedia la relación entre el médico y su paciente (RMP) juega un papel muy importante en la práctica de la medicina y es esencial para la provisión de asistencia médica de alta calidad en cuanto al diagnóstico y tratamiento de la enfermedad. La relación entre el médico y su paciente es una de las bases de la ética médica contemporánea. La mayoría de las facultades de medicina

enseñan a sus estudiantes desde un principio, aún antes de que comiencen a recibir instrucción práctica asistencial, a mantener una relación profesional con sus pacientes, observando su dignidad y respetando su privacidad.

Dicha relación ha ido transitando por diferentes etapas como lo refieren Boshniakov (1988); Alonso Menéndez, et al. (1987); y Rodríguez Silva (2006), acorde a las transformaciones de la sociedad, en la misma medida que lo hacían sus relaciones socioeconómicas. La RMP ha estado siempre condicionada por principios éticos. Y en cada etapa, la sociedad ha sometido a estudio, crítica y debate sus principios deontológicos.

En la atención de los enfermos señaló Arrubarrena Aragón (2011), un aspecto primordial es la relación médico-paciente, cuyas bases se encuentran en los principios mismos de la bioética. La relación médico-paciente es el contrato, generalmente no escrito, establecido por personas autónomas libres de iniciar, continuar o romper esta relación, ya que inicialmente al ser la medicina más sencilla, los recursos del médico para atender al enfermo estaban más en sus capacidades personales, en su relación con el enfermo, que en los recursos externos, llámese implementos de tecnología para el diagnóstico, medicinas más eficaces y otros procedimientos de tratamiento que la ciencia y la tecnología moderna han puesto en manos del médico. Se comienza a hablar de la relación médico-paciente cuando se empieza a sentir con alarma que se está perdiendo. Con el avance de la ciencia y tecnología el acto médico empieza a depender en gran parte del uso de métodos más eficaces de diagnóstico y tratamiento y parecería que la presencia curadora del médico deja de tener importancia. Debemos aceptar que en la medicina actual sea institucional o privada hay elementos que no estimulan la confianza. En la relación médico-paciente, el médico debe estar consciente de que el paciente no tiene dañado solo un órgano, sino que enferma de manera integral

Ocampo Martínez (2002); y González Menéndez (2003), han expuesto, sin embargo, su inconformidad con la dimensión conceptual de "la relación médico-paciente" por considerarla poco precisa, alegando que el médico no es el único que brinda atención a la salud de los individuos, también lo hace la enfermera, el odontólogo, el psicólogo clínico, etc., cuya relación con el individuo es tan intersubjetiva y humana como la de aquél. Por otro lado, tampoco es necesariamente un paciente el que solicita este tipo de atención. Cañete, Guilhem & Brito (2012), afirman que teniendo en cuenta los planteamientos anteriores conduce a la necesidad de considerar que la denominación "médico-paciente" debe ser sustituida por una de carácter genérico, como por ejemplo relación equipo

de salud-usuario, en la que todos los profesionales de la atención a la salud tienen las mismas responsabilidades ante los solicitantes, independientemente de su capacitación y formación profesional específica, planteamiento que comparten los autores de esta investigación.

Es importante a criterio de Torres Acosta (1997), destacar que la relación médico-paciente continua siendo la base de una buena práctica médica, los médicos que logran establecer una adecuada relación con sus pacientes obtendrán mejores resultados con relación al diagnóstico, tratamiento y satisfacción de las necesidades de sus pacientes, que los que no lo hacen.

Existen principios éticos afirman Oliva, Bosch, Carballo & Fernández-Britto (2001), que rigen el quehacer de los profesionales de la salud y de los investigadores en general, principios universales e históricos que conservan total vigencia y que deberían aplicarse en todo momento y ser de obligatorio cumplimiento para los profesionales de la salud pública, dentro de esos principios comúnmente se exponen: el respeto a la vida, la autonomía, la beneficencia y no maleficencia, y la justicia.

Hoy en día esta relación Profesional/Paciente a criterio de Fodor & De la Parra (2007), es diferente a los tiempos de Hipócrates. En primer lugar los pacientes ya no son tan "pacientes". Manejan un bagaje de información que antes era de un dominio exclusivamente técnico, la irrestricta confianza de antaño, se ha transformado a menudo en una tibia confianza con cierto recelo y a veces en franca desconfianza. De una relación paternalista, vertical, descendente, centrada en el profesional, se ha pasado a una más horizontal y centrada en el paciente.

Por tal motivo el propósito del presente trabajo de investigación es abordar la relación odontólogo paciente y realizar consideraciones acerca de su importancia en la práctica clínica.

DESARROLLO

La Relación Médico Paciente (RMP) ha estado siempre condicionada por principios éticos. Y en cada etapa, la sociedad ha sometido a estudio, crítica y debate sus principios deontológicos (Boshniakov, 1988; Rodríguez Silva, 2006).

En los diferentes códigos éticos, desde el conocido como código babilónico del rey Hammurabi (siglo XVIII a.C.) y hasta los aprobados en la segunda mitad del siglo XX, estos principios fueron enunciados solamente desde la perspectiva del agente sanitario, entendiendo como tal al médico y a cualquiera de los integrantes del sistema de salud que intervienen directa o indirectamente en las

acciones de promoción de salud, prevención o curación de enfermedades (Alonso Menéndez, et al., 1987).

Después de la Segunda Guerra Mundial se origina una situación política, económica y social que tiene como fondo, entre otros escenarios, una impetuosa revolución científico – técnica, que en la salud pública se expresó por el acelerado ritmo de los avances en ramas muy diversas, así como por una acentuada tendencia a la comercialización de la medicina, a la que no escapa la Odontología, el creciente peligro de la deshumanización ante la avalancha técnica; una desmedida injusticia social en la asignación de recursos y el acceso desigual a servicios de salud (Chiu Navarro, Colás Costa, Alonso Pardo & Cossío Figueroa, 1999; Acosta Sariago, 2002).

La tecnología médica tiene un poder no visto antes para introducirse en esferas esenciales del ser humano: la concepción, su nacimiento, su intimidad, cantidad y calidad de su vida, momento y forma de su muerte, así lo expresan González López, Cabrera Machado, Cortiza Orbe, Quintero Delgado, Fonseca Romero & Ponce Rodríguez (2009), se refiere a Simón Lorda P, & Barrio Cantalejo (1995), cuando plantearan que ante esta evidencia la pregunta que ha formulado la sociedad a partir de la segunda mitad del siglo XX es la del cuándo y cómo hay que poner coto a esa "invasión" de la biografía de los sujetos, la cual es, en principio, una pregunta moral.

Este cuestionamiento según Simón Lorda, et al. (1995); y Acosta Sariago (2002), está influido por un gran número de factores, entre los que destaca el hecho de que es precisamente en esa década cuando el progreso de la medicina fragua el modelo médico tecnológico sobre el que descansan hoy una parte notable de los sistemas de salud.

Otro factor no menos importante es que en esa década según González López, et al. (2009), es que empieza a desarrollarse una capacidad cada vez mayor de injerencia de las instituciones en la vida de las personas, se producen movimientos sociales que intentan reivindicar diversos derechos civiles: derechos de las minorías, derechos de la mujer, movimientos estudiantiles, movimientos pacifistas, movimientos ambientalistas, etc.

Simón Lorda, et al. (1995); y Acosta Sariago (2002), refirieron que como la sociedad norteamericana atravesaba en esos momentos una crisis de credibilidad moral ante la conmoción originada por la reciente recesión económica y la crisis inflacionaria causada por la política gubernamental, la guerra de Viet Nam, el asesinato político de figuras que representaban opciones de cambio (Malcolm X, Martin Luther King Jr., los hermanos Kennedy) y el

escándalo de Watergate, colofón del desprestigio del gobierno de Richard Nixon.

Frescas aún están las huellas de la Segunda Guerra Mundial, entre cuyos horrores y los dejados por la intrínseca degradación del nazismo, se encontraban crímenes relacionados con experimentos directos en humanos (prisioneros de guerra y de cultura), cuyo descubrimiento al finalizar la conflagración da origen al Código de Nuremberg (Amaro Cano, Marrero Lemus, Valencia, Casas & Moynelo, 2007).

Vinculados y mezclados con estos sucesos, refieren Simón Lorda, et al. (1995); Acosta Sariego (2002); y Amaro Cano, et al. (2007), se empiezan a hacer notar los “derechos de los pacientes”. Este giro del punto de vista hasta entonces tradicional de la RMP, trae como consecuencia una profunda modificación de esta, que tendrá su máxima expresión en la teoría del consentimiento informado. Todo ello hará que en los albores de los años setenta, surja la disciplina llamada Bioética.

Amaro Cano, et al. (2007), plantea que la Bioética que es un término empleado por primera vez por el Dr. Van Rensselaer Potter en un artículo científico publicado en 1970, se ha extendido considerablemente. Acosta Sariego (2002), planteó que aunque su concepto abarca solo a las ciencias de la salud y en particular a la RMP, en realidad abarca los principios morales inherentes a toda la condición humana, a su búsqueda del saber y a su uso para el mejoramiento de la humanidad y su supervivencia, afirma este autor que es entonces que, a los principios tradicionales de la ética médica –beneficiencia y no maleficencia- la Bioética añade dos nuevos principios: la autonomía (del paciente) y la justicia (que debe ejercer la sociedad a través de sus instituciones de salud).

De la relación paternalista anterior, en que son los agentes sanitarios y las instituciones que representan los que deciden qué es o no mejor para el paciente, se pasa a un modelo en el que los pacientes (o sus responsables legales) son fundamentales para que el proceso de toma de decisiones diagnóstico – terapéuticas respecto a su caso sea éticamente aceptable.

El consentimiento informado (CI) constituye un elemento esencial de la actual relación médico paciente (RMP) y uno de los principales derechos de los pacientes. Su doctrina presupone que el enfermo o la persona en situación de riesgo de enfermar tras recibir y comprender una información suficiente acerca de su problema clínico, de forma autónoma y libre, acepta determinados planteamientos diagnósticos y/o terapéuticos sugeridos por el médico (Rodríguez Núñez & Martínón, 1995).

En el ejercicio de la Odontología Gonzalo Rojas & Clara Misrachi (2004), refieren que actualmente existen factores, a menudo subvalorados, cuyo impacto a través del tiempo, pueden ser trascendentes para un desempeño adecuado en el aspecto profesional y la vida cotidiana del Odontólogo. La experiencia ha demostrado que los niveles de stress y angustia con los cuales muchos pacientes enfrentan los tratamientos, justificados o no, no dejan ileso al profesional tratante.

Si bien, esta relación más democrática tiene muchas ventajas al estar tratando con un paciente mucho más informado, en numerosas ocasiones, el manejo de esta información, sin un filtro profesional adecuado, ha contribuido a malos entendidos, disputas, y a veces, judicialización de casos. La observación de medidas higiénicas, uso de barreras (como guantes, mascarillas, elementos desechables etc.), tiene gran influencia en ciertas actitudes, preguntas y críticas, a menudo mal resueltas. Esto mismo no ha dejado indemne la relación Profesional / Paciente, contaminando con temor y desconfianza un vínculo que para funcionar con éxito requiere de apertura y alianzas. En el mundo de la Psicología y de la Psicoterapia se habla de “alianza terapéutica”, es decir, paciente y terapeuta trabajan juntos en aras de un tercero, el paciente mismo (Fodor, et al., 2007).

Gonzalo Rojas, Clara Misrachi & Germán (2003), plantean que existen diferentes factores a considerar de stress y por lo tanto susceptibles de provocar patología y/o trastornos en la relación entre el Profesional y el Paciente, estos los separó en aquellos dependientes del medio, (como condiciones de trabajo, presiones económicas, cumplir programas, etc.) de aquellos que dependen de la persona del dentista, del paciente y de la interacción entre ambos.

Blanco Ruiz, García López, Rodríguez García, Menéndez Laria & Sotres Vázquez, (2004), plantean que la importancia clínica de los factores sociales participantes en la relación estomatólogo-paciente u odontólogo-paciente está avalada por múltiples investigaciones y por la práctica médica diaria, añade que entre estos factores cobra vital importancia “el cuadro interno de la enfermedad, la comunicación estomatólogo-paciente, las motivaciones y expectativas del enfermo, la personalidad del paciente y la personalidad y estilo terapéutico del profesional, aunque se describen diferentes esquemas de la dinámica de la relación médico-paciente, todos aquellos de indudable valor didáctico y teórico- práctico, pero es necesario tener presente, por una parte, un enfoque dinámico a la hora de seleccionar cual es la relación médico-paciente más adecuada para una u otra situación por parte del odontólogo, y por otra, qué dinámica de la relación médico-paciente

es más rica que cualquier esquema, por cuanto lo que entra en juego es la personalidad de ambos participantes en una singular interrelación generada por la situación creada, por lo antes expuesto se puede afirmar que la relación médico-paciente constituye un elemento psicoterapéutico por sí, y existen evidencias abrumadoras de que ella sigue determinando en gran medida la efectividad de toda intervención médica, con la participación activa del paciente bajo la atenta dirección del profesional, por tal motivo a criterio de los autores de la presente investigación, se considera necesario que los estudiantes de odontología manejen estos aspectos, siempre bajo la dirección del profesor, pues ellos intervienen en el proceso de atención a pacientes en las consultas y tienen que prepararse para su futuro desempeño profesional.

Podemos afirmar el indudable aspecto psicológico en la relación médico paciente, ya que cuando los individuos pierden sus dientes, se afectan su imagen, tiene trastornos en su salud en general y en su comunicación en la sociedad, entorpeciendo sus relaciones interpersonales en el ambiente familiar y social, esto genera sentimientos de ansiedad, así como de inseguridad, claro no de igual medida en todos los pacientes pues esto depende de la importancia que este le atribuya a su enfermedad.

Ejemplo de esto es cuando a nuestras consultas acuden pacientes agobiados por el dolor, con su cara cubierta por un pañuelo, reclamando su atención inmediata y comprensión por parte del odontólogo para que le alivie y pueda incorporarse posteriormente a la sociedad, en este caso el paciente debe ser tratado de forma afable, brindándole todo el apoyo posible, con un alto humanismo, con la ética médica requerida para que se logre éxito en el tratamiento.

Blanco Ruiz, et al. (2004), plantean que el secreto en la relación odontólogo paciente en este paciente está dado por varios factores, entre los que se encuentran los rasgos de la personalidad de los sujetos, el nivel de información que se establezca, la profundidad en el análisis de la enfermedad y la respuesta del paciente ante el tratamiento.

En todo momento el odontólogo debe tratar de responder a las expectativas del paciente, por lo que debe ser cuidadoso en el lenguaje, tratarlos con amabilidad, con afecto, dirigirse con seguridad hacia el paciente, con una adecuada profesionalidad, de esta forma se establece una adecuada comunicación y confianza en el paciente, para que cuando se tengan que realizar determinadas técnicas difíciles y desagradables para el paciente éste las acepte y coopere con el tratamiento, así se podrá restablecer la funcionalidad del órgano dentario así como las

funciones bucofaríngeas afectadas, como son la masticación, fonación, estética y deglución.

En el 2012 afirmó Álvarez Quesada, que en el aquel momento, en la sociedad actual, la imagen y el concepto del odontólogo han ido cambiando con el tiempo, se han realizado grandes avances científicos, se ha mejorado la técnica de ejecución de los tratamientos, los equipamientos se han modernizado y los materiales se han vuelto mucho más estéticos, todos estos aspectos ayudan a establecer las bases de una mejor relación paciente-odontólogo.

La relación con el paciente puede variar de uno a otro de muy diversas maneras dependiendo del sujeto en sí mismo, de su personalidad, edad, patología, nivel socio-cultural y económico, afirma Alvarez (2012), planteamiento que compartimos los autores del presente trabajo, también debe considerarse pacientes con discapacidades o minusvalías (físicas o psíquicas), así como el envejecimiento fisiológico natural.

Entre el odontólogo y el paciente desde su primera visita se comienza a aplicar el método clínico, que como afirmara Antúnez Baró, et al. (2014), tiene entre sus componentes fundamentales, la relación médico-paciente, el interrogatorio y el examen físico, al ser la historia clínica su herramienta más importante en la recogida de datos.

Afirma Antúnez Baró, et al. (2014), que el método clínico continúa con el papel protagónico en el ejercicio racional y humano de la medicina actual y futurista, su herramienta, la relación médico-paciente, cuando es adecuada, constituye en sí misma un acto terapéutico basado en la confianza que deposita el paciente en el médico en su calidad de experto.

Cuando se realiza inicialmente un buen interrogatorio y se logra una buena comunicación entre el paciente y el odontólogo se crean las condiciones para que se establezca una relación de confianza, como afirmó Álvarez (2012), que conducirá a una satisfacción por ambas partes y a la realización de tratamientos de calidad.

Geller (2003), planteó que el encuentro médico-paciente constituye el acto más trascendente en el ejercicio de la profesión, en la medida que mejore ese lazo en cuanto al tiempo, el afecto y todos los demás aspectos de ese contrato, que se establece entre ambas partes, la atención médica se podrá considerar superior, aspecto que compartimos los autores de este trabajo, para ello debemos ser amable, sincero, hablar con lenguaje claro, ser explícito, no utilizar palabras o preguntas técnicas difíciles, no ser violento en el trato, ofrecer tranquilidad y confianza.

Clásicamente la relación del paciente con el dentista puede subscribirse a tres formas según Del Rio Highsmith. (2003):

- a. Paciente pasivo: donde el dentista asume toda la responsabilidad y el mando y es el paciente el que de una forma pasiva obedece en todas las fases del tratamiento, es decir, se deja llevar sin resistencia.
- b. Paciente cooperativo: es cuando el paciente, informado de su estado y de su plan de tratamiento por parte del dentista, está dispuesto a colaborar y a seguir cada fase del tratamiento.
- c. Paciente y dentista que mantienen una relación de mutuo acuerdo o participación: es cuando por ambas partes se establece una buena relación y se compar-ten responsabilidades para el mantenimiento de la salud oral.

A nuestro criterio el paciente cooperativo y el que mantiene una relación de participación son los ideales para que el odontólogo se pueda desempeñar adecuadamente en la consulta, pues se siente responsable con su tratamiento y por tanto colabora para que se realice con la mayor calidad.

Como afirma Álvarez Quesada (2012), para el odontólogo, el área bucal presenta un componente muy variado, con diferentes significados a nivel funcional, estético, de identidad para el paciente, de personalidad, por otro lado, cada paciente presenta y siente diferentes tipos de necesidades de tratamiento y rehabilitación. Además que a veces la atención odontológica se puede realizar en centros asistenciales o instituciones privadas o públicas en las que los pacientes pueden estar ingresados o acudir de forma ambulante.

Por lo que se puede afirmar que estos factores anteriormente mencionados, todos ellos pueden influir en el establecimiento, características y calidad de una relación odontólogo-paciente.

Es importante recordar que el éxito no está asegurado por la mera adquisición por parte del paciente del “conocimiento teórico sobre la salud bucal” sino por la adquisición y la práctica sostenida de hábitos que llevan al mejoramiento y al mantenimiento de una salud bucal excelente. En otras palabras, el resultado final de un programa de Odontología preventiva debe ser un cambio en la conducta y no sencillamente un cambio cognoscitivo.

Como plantean Chaffin, Mangelsdorff & Finstuen (2007), la adhesión al tratamiento del odontólogo por parte de los pacientes también se puede ver influida por una serie de factores:

- Iniciar y continuar el programa de tratamiento prescrito por el odontólogo.
- Asistir a las horas de consulta citadas y acudir a las revisiones periódicas.
- Tomar correctamente la medicación prescrita o realizar los cuidados bucales oportunos.
- Mantener los cambios iniciados en el estilo de vida hacia una mejora de los hábitos y de la higiene oral.
- Realizar correctamente el régimen terapéutico indicado para sus cuidados en el hogar.
- Evitar comportamientos de riesgo que puedan influir en su estado de salud oral.

Se puede interpretar que estos factores están relacionados con la cooperación del paciente, por lo que es decisivo establecer una buena relación odontólogo-paciente basado en la confianza y la cooperación entre ambos.

Constituye un problema frecuente en la atención dental la ansiedad dental (AD) citado Rojas Alcayaga, et al. (2011), referidos por Berggren & Meynert (1984); Mercado (2006); y Eitner, Wichmann, Paulsen & Holst (2006), el cual constituye una barrera para el éxito terapéutico, describen Corah, O'Shea & Skeels, (1982), que esta se caracteriza por la conducta evitativa, la que se presenta principalmente por la dificultad de asistir a controles dentales periódicos, posponiendo las citas y recurriendo para su atención solamente cuando se le presentan episodios dolorosos, esto genera que la prevención y el tratamiento sea difícil en pacientes con alto grado de ansiedad dental, lo que no es beneficioso para su salud bucal.

Refieren McCubbin & Sampson (2006), que la falta de control y predictibilidad de un estímulo son fenómenos relacionados al desarrollo de estrés lo cual se ha asociado con la experiencia de ansiedad dental, dado porque los procedimientos utilizados en la atención dental son invasivos, y pueden causar dolor e incomodidad, si se le suma la relación con el entorno debido a las posiciones que debe asumir el odontólogo y que dificultan la comunicación entre ambos, genera en el paciente una falta de control de la situación por parte del paciente puede desencadenar stress, que puede manifestarse en un cuadro ansioso del paciente lo cual dificulta la atención adecuada.

Rojas Alcayaga, et al. (2011), plantean que se han investigado diversas estrategias para disminuir la ansiedad dental. Entre ellas destacan las técnicas de relajación, la musicoterapia, la hipnosis, la desensibilización sistemática y las técnicas de percepción de control.

Las técnicas de relajación implican la distensión psíquica y muscular, facilitando la recuperación de un estado de tranquilidad en los pacientes ansiosos. En el ámbito de la atención odontológica, las técnicas de relajación han reportado efectos beneficiosos como lo reporta Lahmann, et al. (2008).

Se ha utilizado la música antes o durante la consulta, lo que se conoce como la musicoterapia, con el objetivo de generar en el paciente una sensación de bienestar y tranquilidad que se oponga a la natural respuesta ansiosa frente a la consulta dental, lo que posibilita una relación más armoniosa y placentera entre el paciente y el odontólogo, es mayor su cooperación ante el tratamiento y se le puede realizar adecuadamente el proceder que requiere el paciente. Algunas investigaciones han reportado beneficios *de esta técnica para el control de la ansiedad dental como son los realizados por Mok & Wong* (2003); y Nilsson (2008).

Todas estas técnicas antes mencionadas tienen como objetivo disminuir la ansiedad dental, lo que propicia que el paciente coopere con el proceder que requiere este paciente, el cual proporcionó su consentimiento previamente, proporcionando que se armonice la relación odontólogo-paciente, por lo que se logra mayor efectividad en la acción desarrollada por este profesional.

Antúnez Baró, et al. (2014), realizó algunas sugerencias simples y efectivas basadas en su experiencia de la práctica clínica, las que permiten elevar el impacto de una buena relación médico-paciente.

- Esté disponible para el paciente en todo lo que sea posible. La falta de disponibilidad y preparación para atender es, vista como una desconsideración y es una de las principales quejas de los pacientes.
- Brinde a su paciente toda su atención cuando lo salud. Esto establece una impresión positiva para el visitante.
- Trate de minimizar las interrupciones, especialmente cuando el paciente comienza a hablar en forma abierta. Si tiene que interrumpirlo, hágalo con tacto, le dice que le gustaría saber más acerca de eso.
- Demuestre atención y respeto en forma gestual, mire al paciente a los ojos periódicamente, intente escucharlo, inclínese hacia adelante, utilice adecuado tono de voz, etc.
- Haga preguntas de respuesta abierta. Esto demuestra respeto por la capacidad del paciente y aumenta la posibilidad de descubrir algo que de otra forma puede pasar inadvertido.

- Comparta información con el paciente a lo largo de la consulta sin esperar hasta el final para hacerlo. Esto reduce la ansiedad del paciente y aumenta su confianza.
- Utilice un lenguaje simple y repita todo lo que sea necesario para asegurarse que el paciente comprende. Realice preguntas de chequeo, como: “¿Le quedó claro?” o “¿Se siente cómodo con lo que usted necesita hacer?”.
- Sea auténtico con su paciente. No fuerce una conversación intimista o familiar si no se siente cómodo haciéndolo. Sin embargo, asegúrese de comunicar interés y preocupación por el paciente.
- Reconozca que, desde el punto de vista del paciente, él o ella ha hecho un esfuerzo especial para verlo.
- Reconozca que los desacuerdos o la falta de cumplimiento del paciente con usted pueden deberse a razones que ellos sienten legítimas. Pregunte al paciente acerca de estas razones y discútanlas juntos.
- No piense que el paciente que no formula preguntas, no desea estar totalmente informado. El paciente generalmente lo desea y necesita información.
- Aliente a los pacientes a aprender más acerca de su salud y de los problemas vinculados a la misma, a realizar preguntas, y a compartir la responsabilidad acerca del tratamiento y de las prácticas saludables. Esto mejorará el cumplimiento y la satisfacción de los mismos.
- Examine al paciente siguiendo el método clínico.
- Aplique los principios de la bioética

CONCLUSIONES

La relación médico-paciente constituye el aspecto más sensible y humano en el campo de la Odontología, es uno de los binomios de relaciones humanas más complejos, que requiere de una competencia básica, la comunicación, dada la tarea multi e interdisciplinaria de la profesión de hoy, que requiere de la integración de saberes y deberes, donde se encuentran imbricados profesores y estudiantes, así como del trabajo en equipo acorde al ámbito donde se desarrolle.

La relación odontólogo-paciente constituye la base de una buena práctica clínica, la cual debe ser cuidada y llevada con la máxima excelencia, para así, de esta forma, lograr objetivos comunes para ambos y una mejora de la salud bucal y contribuir a la salud general del individuo y la comunidad.

Quedó demostrado que el método clínico continúa jugando un papel protagónico en la odontología actualmente, siendo su herramienta, la relación odontólogo-paciente, por lo que debemos esmerarnos para que sea la adecuada, donde se incluyen a los estudiantes junto al profesor, ya que ella constituye en sí misma un acto terapéutico basado en la confianza que deposita el paciente en el profesional en su calidad de experto.

El reconocimiento de la autonomía del paciente y el proceso de consentimiento informado han provocado un cambio en la relación odontólogo-paciente, del cual no puede sustraerse la práctica en la clínica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Sariago, J. R. (2002). La bioética de Potter a Potter. En: Acosta Sariago JR, ed. Bioética para la sustentabilidad. La Habana Félix Varela.
- Alonso Menéndez, D., Smith Smith, V. V., Ramírez Márquez, A., & Ortega, A. (1987). Ética y deontología médica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Amaro Cano, M. C., Marrero Lemus, A., Valencia, M. L., Casas, S. B., & Moynelo, H. (2007). Principios básicos de la bioética. Rev Cubana Enfermer, 12(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03191996000100006&lng=es&nr_m=iso&tlng=es
- Antúnez Baró, A. O., & Torres González, A. (2014) La relación médico-paciente: complejidad de un vínculo indispensable. Rev Mediciego, 20(1). Recuperado de <http://www.revmediciego.sld.cu/index.php/mediciego/article/view/128/459>
- Arrubarrena Aragón, V. M. (2011). La relación médico-paciente 33 (Supl. 2). Recuperado de <http://www.medicigraphic.com/cirujanogeneral>
- Ávarez Quesada, C. (2012). La relación entre el odontólogo y los distintos tipos de pacientes Revista Gaceta Dental, 1. Recuperado de <http://www.gacetadental.com/2012/01/la-relacion-entre-el-odontologo-y-los-distintos-tipos-de-pacientes-24897/>
- Berggren, U., & Meynert, G. (1984). Dental fear and avoidance: causes symptoms and consequences. Journal of the American Dental Association, 109 (2), 247-251. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pub-med/6590605>
- Blanco Ruiz, A. O., García López, E., Rodríguez García, L. O., Menéndez Laria, A., & Sotres Vázquez, J. (2004). La relación estomatólogo-paciente: Importancia de los factores sociales. *Revista Cubana de Estomatología*, 41(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072004000100010&lng=es&tlng=es.
- Boshniakov, D. (1988). Relaciones entre el médico y el paciente en las condiciones de crecimiento del nivel de la cultura general e higiénica de la población. En: Ética médica y deontología. Moscú: Vneshtorgizdat.
- Cañete, R., Guilhem, D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica*, 18(1), 121-127. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100011>
- Chaffin, J. G., Mangelsdorff, A. D., & Finstuen, K. (2007). The development of conceptual model for evaluating dental patient satisfaction. Mil Med, 172 (12), 1239-1244. Recuperado de <http://militarymedicine.amsus.org/doi/pdf/10.7205/MILMED.172.12.1239>
- Chiu Navarro, V., Colás Costa, M., Alonso Pardo, M.E., & Cossío Figueroa, N. (1999). Algunas reflexiones de la bioética en las ciencias médicas. *Educación Médica Superior*, 13(1), 15-18. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411999000100002&lng=es&tlng=es.
- Corah, N. L., O'Shea, R., & Skeels, D. K. (1982). Dentists' perceptions of problem behaviors in patients. Journal of the American Dental Association, 104 (6), 829-833. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pub-med/6954190>
- Del Rio, H. (2003). Odontología Integrada para Adultos. Madrid: Pues SL.
- Eitner, S., Wichmann, M., Paulsen, A., & Holst, S. (2006). Dental anxiety -an epidemiological study on its clinical correlation and effects on oral health. Journal of Oral Rehabilitation, 33 (8), 588-593.
- Fernández, R., Rodríguez, M., & Torres, M. (1996). La comunicación una herramienta imprescindible en el trabajo diario. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fodor B., & De la Parra, G. (2007). La Relación Paciente/Odontólogo: Algunas Consideraciones. Revista Dental de Chile, 99 (3), 21-26 Recuperado de http://www.revistadentaldechile.cl/temas_nov07/PDF%20NOV%2007/La%20Relacion.pdf

- Fodor, B., & De la Parra, G. (2007). La Relación Paciente/Odontólogo: Algunas Consideraciones. *Revista Dental de Chile* 99 (3), 21-26 Recuperado de http://www.revistadentaldechile.cl/temas_nov07/PDF%20NOV%2007/La%20Relacion.pdf
- García, P., Abraham Marcel, E., Dueñas Gobel, N., & Salvato Dueñas, A. (2012). Importancia del Método Clínico. *Rev Cubana Salud Públ*, 38(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-34662012000300009&script=sci_arttext
- Geller, M. (2003). La toma de decisiones: ¿debe compararse con el paciente? Recuperado de <http://www.intra-med.net/contenidover.asp?contenidoID=26945>
- González López, S., Cabrera Machado, C., Cortiza Orbe, G., Quintero Delgado, Z., Fonseca Romero, B., & Ponce Rodríguez, Y. (2009). Relación médico paciente y consentimiento informado en cirugía pediátrica: teoría y realidad en la práctica local. *Medisur*, 7(4), 261-268. Recuperado de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/601>
- González Menéndez, R. (2003). La relación médico-paciente y su significado en la formación profesional. *Educ Med Sup*, 17(4). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_4_03/ems02403.htm
- Gonzalo Rojas, A., & Clara Misrachi, L. (2004). Impacto del ejercicio profesional en la salud mental del odontólogo. *Revista Dental de Chile*, 95 (1), 38 – 40. Recuperado de http://www.revistadentaldechile.cl/temas_abril_2004/PDFS%20ABRIL_2004/Impacto%20del%20Ejercicio%20Profesional%20en%20la%20Salud%20Mental%20del%20Odontologo%20.pdf
- Gonzalo Rojas, A., Clara Misrachi, L., & Germán, A. (2003). Situación de estrés, salud mental y satisfacción laboral en dentistas colegiados de Santiago de Chile. *Revista Dental de Chile*, 97, 14-17. Recuperado de <http://revistadentaldechile.cl/temas%20abril%202006/pdfs%20abril%202006/Situacion%20de%20Estrés.%20Salud%20Mental%20y%20Satisfaccion%20Laboral%20en%20Dentistas%20Colegiados%20de%20Santiago%20de%20C.pdf>
- Lahmann, C., et al. (2008). Brief relaxation versus music distraction in the treatment of dental anxiety: a randomized controlled clinical trial. *Journal of the American Dental Association*, 139 (3), 317-324. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18310736>
- McCubbin, R. A., & Sampson, M. J. (2006). The relationship between obsessive-compulsive symptoms and appraisals of emotional states. *Journal of Anxiety Disorder*, 20 (1), 42-57. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16325113>
- Mercado, F. (2006). The influence of emotional context on attention in anxious subjects: neurophysiological correlates. *Journal of Anxiety Disorder*, 20 (1), 72-84. Recuperado de <https://www.uam.es/gruposinv/ceaco/PDFs/JAD06.pdf>
- Mok, E., & Wong, K. Y. (2003). Effects of music on patient anxiety. *Association of PeriOperative Registered Nurses Journal*, 77(2), 396-410.
- Nilsson, I. (2008). The Anxiety- and Pain-Reducing Effects of Music Interventions: A Systematic Review. *AORN journal*, 87(4), 780-807. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18395022>
- Ocampo Martínez J. (2002). La bioética y la relación médico-paciente. *Cir Ciruj* 70: 55- 59.
- Oliva, J. E., Bosch, C., Carballo, R., & Fernández-Britto, J. E. (2001). El consentimiento informado, una necesidad de la investigación clínica en seres humanos. *Rev Cubana Invest Biomed*, 20(2), 150-158. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ibi/v20n2/ibi11201.pdf>
- Rodríguez Núñez, A., & Martinón, J. M. (1995). El consentimiento informado en pediatría. Aspectos prácticos. *Cuadernos de bioética*, 6(22), 188-95. Recuperado de <http://aebioetica.org/revistas/1995/2/22/188.pdf>
- Rodríguez Silva, H. (2006). La relación médico-paciente. *Rev Cubana Salud Pública* 32(4), Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662006000400007&lng=es&nr=iso&tlng=es
- Rojas Alcayaga, G., et al. (2011). Eficacia de las técnicas de precepción de control y relajación de ansiedad dental. *Acta Odontológica Venezolana*, 49(4). Recuperado de <http://www.actaodontologica.com/ediciones/2011/4/art-6/>
- Simón Lorda P, & Barrio Cantalejo, I. M. (1995). Un marco histórico para una nueva disciplina: la bioética. *Med Clin (Barc)*, 105, 583-97. Recuperado de https://www.bioeticaweb.com/wp-content/uploads/2014/07/marco_historico-1.pdf
- Torres Acosta, R. (1997). Aspectos éticos en pediatría. En Acosta Savijo: Bioética desde una perspectiva Cubana. La Habana: Félix Valera.

21

EL MÉTODO CLÍNICO EN EL MANEJO DEL PACIENTE PORTADOR DE HEPATOPATÍAS EN LA CONSULTA ODONTOLÓGICA

THE CLINICAL METHOD IN THE HANDLING OF THE PATIENT BEARER OF HEPATOPATHIES IN THE ODONTIC CONSULTATION

Dra. Glenda Magali Vaca Coronel¹

E-mail: dra_gvaca@hotmail.com

Dr. Rafael Xavier Erazo Vaca¹

E-mail: Dr.rafaelerazo@gmail.com

Dra. Rosa Viiviana Tutasí Benítez¹

E-mail: Rosa.tutasib@ug.edu.ec

¹Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Vaca Coronel, G. M., Erazo Vaca, R. X., & Tutasí Benítez, R. V. (2017). El método clínico en el manejo del paciente portador de hepatopatías en la consulta odontológica. *Revista Conrado*, 13(59), 151-159. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Según datos de la Organización Mundial de la Salud, cada año se registran aproximadamente 23 millones de personas con Hepatopatías a nivel mundial, otros 2 millones fallecen, cifras que muestran que esta patología es altamente frecuente, debido a esto es común que lleguen a nuestra consulta odontológica pacientes con enfermedades sistémicas, específicamente Hepatopatías. El propósito del artículo es ejemplificar a través del contenido referente a las hepatopatías la aplicación del método clínico y su manejo en la consulta odontológica donde se desarrolla el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Palabras clave:

Método clínico, hepatopatías, odontología, manejo odontológico, diagnóstico.

ABSTRACT

According to data of the World Health Organization, every year they get registered approximately 23 million people with worldwide Hepatopatías, other ones 2 million perish, numbers that show that this pathology is highly frequent, due to this is common that the patients with systemic diseases come to our odontic consultation, specifically Hepatopatías. The purpose of the article is exemplifying through the content relative to hepatopathies the application of the clinical method and his handling in the odontic consultation where the process of teaching develops – learning

Keywords:

Clinical method, hepatopathies, odontology, handling odontic, diagnostic.

INTRODUCCIÓN

No hay actividad humana que pueda ser realizada con real éxito sin un ordenamiento de las acciones que la componen. Por eso, el asistir a un enfermo, la atención médica no puede existir sin un método, este se conoce como método clínico (Corona Martínez, et al., 2011).

El método clínico como plantea Corona Martínez (2011), se basa desde su concepción histórica, en la utilización como primer paso en su lógica de las llamadas "herramientas clínicas": el interrogatorio y el examen físico, para obtener toda la información que permite, casi al unísono, conformar posibles diagnósticos, algunos de los cuales serán sometidos posteriormente a contrastación a través de medios complementarios. Varios autores como Rodríguez Rivera (1996); Selman Housein (2002); e Ilizástiguir Dupuy & Rodríguez Rivera (2010), han recreado magistralmente varios aspectos teóricos de dicho método o relacionados con su uso en la práctica; en todos se destaca como conclusión más importante la capital importancia del método clínico en el ejercicio profesional del médico, en la práctica esto se aplica de igual forma en la Odontología.

En la práctica esto se aplica de igual forma en el campo de la Odontología, específicamente en la asignatura de medicina interna tiene una gran importancia porque al estudiarse en forma integral al paciente, prepara al estudiante de odontología y le da el soporte necesario para solventar de forma coherente, con bases científicas su diaria labor profesional, ya que al estudiar las enfermedades sistémicas y su repercusión oral, al aplicar el método clínico en el diagnóstico y tratamiento de estas, garantiza un aprendizaje eficiente, preciso, holístico, así, como la concientización por parte de los alumnos de que lo primordial siempre será el bienestar del paciente, su rápida recuperación y por tanto su salud estará garantizada.

En la asignatura de Medicina interna se compone de elementos teóricos prácticos que permite el aprendizaje significativo del estudiante de la carrera de odontología, constituye un pilar fundamental en los procesos de identificación de las diversas patologías y/o enfermedades presentes en el sistema Estomatognático puesto que nos brinda las herramientas adecuadas en el proceso de identificación de las mismas como son el diagnóstico, valoración y tratamiento.

Muchos de estos conocimientos acerca de enfermedades sistémicas has sido impartido en otras asignaturas, por lo que el estudiante será capaz de relacionarlos para lograr en este futuro profesional las destrezas necesarias que le permiten fácilmente reconocer cada una de ellas

por medio de la aplicación de las habilidades cognitivas y cognoscitivas propias de la asignatura, de manera responsable, ética, coherente, lógica y racional para que contribuya al restablecimiento de la salud integral de los individuos. Tal es el caso de las patologías hepáticas, las cuales necesitan ser tratadas desde una mirada integral desde el campo Odontológico y su manejo en las consultas.

En este sentido es importante a criterio de Rivera Michelena (2016), que expresó que es necesario tener en cuenta los aportes de Vigotsky, el cual consideró el papel rector en el desarrollo psíquico del ser humano, corresponde a la enseñanza, que lo precede y conduce, que ésta es desarrolladora sólo cuando tiene en cuenta dicho progreso, de ahí que uno de los aportes esenciales de Vigotsky fue la tesis de que el aprendizaje no existe al margen de las condiciones sociales y ocurre en los límites de la *zona de desarrollo próximo*, categoría propuesta por Vigotsky (1987), que representa la distancia entre el nivel real de desarrollo, sustentado por la capacidad de resolver de forma independiente un problema y el nivel de desarrollo potencial, Domínguez (2006), plantea que se expresa a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

En la Educación Superior como afirmara Rivera Michelena (2016), resulta pertinente una postura formativa constructivista, que asuma la orientación del contenido por parte del profesor, que se concreta en una gestión docente enfocada en el aprendizaje centrado en el estudiante y está en función de un egresado que tiene que ser capaz como profesional, de desarrollar un pensamiento crítico, caracterizado por la capacidad del estudiante para integrar conocimientos y habilidades para solucionar los problemas que se le presenten en su futura actividad laboral.

Por tanto es importante lograr desde la enseñanza, que los estudiantes de Odontología se apropien activamente de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el diagnóstico aplicando el método clínico desde la asignatura de Medicina Interna de la carrera de Odontología Facultad Piloto de la Universidad de Guayaquil, por lo que este trabajo tiene como propósito ejemplificar a través del contenido referente a las hepatopatías la aplicación del método clínico y su manejo en la consulta odontológica donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESARROLLO

Las tareas y acciones que es capaz de cumplir un estudiante bajo la dirección del profesor y en colaboración con

éste, forman su zona de desarrollo próximo y las mismas serán realizadas luego por ella de forma independiente, a lo que *Vigotsky* denominó *zona de desarrollo actual*, que representa la posibilidad real que se tiene para resolver de manera independiente un problema, lo que genera una nueva zona de desarrollo próximo; por ello el aprendizaje puede entenderse como un proceso que transcurre con carácter dialéctico y de manera ininterrumpida, se pudiera ejemplificar con un espiral que trascurre de la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo actual y viceversa (Talizina, 1988; Vigotsky, 1987; Domínguez, 2006).

Estos postulados socioconstructivistas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, propician el desarrollo del pensamiento crítico, caracterizado por la capacidad del estudiante para emitir juicios, interpretar, analizar, evaluar e inferir de forma deliberada y auto-regulada, por medio de la explicación de las evidencias, conceptos, métodos, criterios y consideraciones contextuales, lo que se ve favorecido al situar al estudiante en situaciones docentes donde la asimilación de los contenidos tiene lugar en su condición de sujeto de su propio aprendizaje (Rivera Michelena, 2016).

Planteamientos que compartimos los autores de la presente investigación, por lo que es importante que el profesor desde la clase transmita las bases científicas teóricas del contenido vinculada a las prácticas, en este caso se abordará las Hepatopatías, que no son más que enfermedades que afectan al Hígado, dadas por diversas causas, en la actualidad según datos de La Organización Mundial de la Salud (2013), más de 24 millones de personas padecen de Hepatopatías, por lo que es importante estudiar las medidas de prevención que debemos tomar en nuestra consulta odontológica.

Estos pacientes con Hepatopatías presentan manifestaciones bucales propias de la enfermedad, si el estudiante adquiere el conocimiento científico podrá identificar estas manifestaciones bucales y en consecuencia podrá tomar medidas preventivas, para atender a estos pacientes, ya que necesitan una atención específica en especial al momento de prescribir fármacos, porque es justamente en el Hígado su órgano afectado donde se metabolizan la mayoría de los fármacos (Suárez & Díaz Guzmán, 2002).

Lesiones bucales asociadas a hepatopatías

En estos pacientes, es común encontrar el desinterés por la higiene bucal, la presencia de sarro abundante y placa bacteriana que, unidos al abuso del tabaco, son los causantes de patología oral (Castro Carreño, 2014; Costa 2007).

Entre las lesiones bucales más comunes asociadas a hepatopatías encontramos:

Halitosis

En la cavidad oral cabe enfatizar la presencia entre otros del foetor hepático, caracterizado por un olor mohoso y dulzón, distinguido por aromas fétidos, dulzones y rancios, atribuidos a la acumulación de elementos de desecho metabólico en sangre. La Halitosis solo se presenta en casos avanzados cuando el hígado presenta serias deficiencias para desintoxicar el contenido sanguíneo (Costa 2007; Suárez, et al., 2002).

Gingivorragia

Los sangrados gingivales y orales pueden observarse también en una disfunción hepática grave con esplenomegalia, donde el número y la función plaquetaria, pueden estar afectados (trombocitopenia y trombostenia). El sangrado gingival es ocasionado por la falta de la Vitamina C (Suárez, et al., 2002).

Queilitis Angular

Relacionada con un déficit nutricional, directamente relacionado con la ingesta de alcohol, por déficit de Vitamina E, Se presentan en boca de un alcohólico asociado con glositis por carencia de vitamina B (Suárez, et al., 2002; Little, 2008).

Cambios en Tejidos Blandos y Duros

En la mucosa oral, se pueden observar lesiones hiperqueratósicas ocasionadas generalmente, por el tabaco, que son visibles en los labios y que también se atribuyen al déficit de zinc, puede también estar presente una palidez desnutricional, también es posible observar crecimientos gingivales y formaciones vesiculares en la mucosa oral. La prevalencia de enfermedad periodontal crónica es importante, junto al bruxismo, produce atrición dentaria y pérdida del tejido óseo de soporte y de la dentición (Costa, 2007)

Little (2008), encontró además glositis en la lengua, mientras que Hietala et al. (2012) encontró estomatitis subprótisis y presencia de hiposalivación

Jung, et al. (2015), no halló relación entre la enfermedad periodontal en pacientes con hepatopatías.

Hemorragias

Las disfunciones hepáticas de cualquier origen nos pueden llevar a sucesos hemorrágicos, las hemorragias se pueden dar a causa de pequeños traumatismos debido a la alteración de los factores de coagulación, el efecto tóxico del alcohol, la incapacidad funcional de plaquetas y la falta de Vitamina C. (Suárez, et al., 2002; Costa, 2007)

Caries

Las caries están relacionadas con la acidez de las bebidas azucaradas y de la regurgitación relacionada con las bebidas gaseosas. Estas provocan desmineralización del esmalte, y por ende caries (Costa & Donat, 2007).

Liquen Plano

Es una enfermedad inflamatoria crónica de etiología desconocida que afecta frecuentemente la mucosa oral, existen datos que asocian el liquen plano con la hepatitis C, otros autores afirman lo contrario (Costa, et al., 2007).

El profesor debe hacer énfasis en que los estudiantes deben identificar estas manifestaciones clínicas, los alumnos tratarán a los pacientes bajo la supervisión de los profesores correspondientes para verificar que ante el paciente en la práctica puedan realizar un adecuado examen intraoral así como un interrogatorio detallado que le permita verificar cuáles de estas manifestaciones están presentes en el paciente, de esta forma se garantiza que los estudiantes adquieran las habilidades profesionales diagnósticas y comunicativas, que como afirman Concepción Obregón, Fernández Lorenzo, Matos Rodríguez & Calero Morales (2016), se logran con la aplicación adecuada del método clínico y una buena comunicación odontólogo-paciente, criterio con lo que coincidimos los autores de la presente investigación.

Actualmente unos de los retos de la educación es la formación de recursos humanos con calidad como plantea Vaca Coronel, et al. (2017), referido por Salas & Salas (2012); y Lemus & Pérez (2013), donde la formación de habilidades profesionales tiene una elevada importancia para consolidar los modos de actuación de los futuros profesionales, en la Odontología tiene similar significación los cuales egresan para desempeñarse en la atención primaria de Salud, donde se responsabilizan en la atención integral del individuo.

Por lo que constituye un reto en la actualidad brindar una atención con calidad a la población, por tanto hay que brindarle especial atención a la aplicación del método clínico, como afirmaran Corona Martínez & Fonseca Hernández (2011).

La adquisición de la habilidad para ejecutar un adecuado interrogatorio constituye uno de los objetivos formativos más importantes y complejos en que profesores y estudiantes se ven involucrados en la carrera. El *saber interrogar* es, de hecho, una competencia esencial para el cumplimiento con calidad de la función de asistencia médica a los individuos enfermos (Corona Martínez & Fonseca Hernández, 2014).

Este aspecto relacionado con el interrogatorio es de vital importancia para aplicar el método clínico en las enfermedades hepáticas en la consulta odontológica.

A continuación expresaremos las etapas del método clínico según Ilizástegui Dupuy (2010), que coinciden con el método científico pero con peculiaridades específicas para el trabajo clínico, las cuales son válidas para el desarrollo de habilidades diagnósticas y terapéuticas del futuro odontólogo. Se describen las siguientes:

1. El problema, es el trastorno o pérdida de la salud, por lo cual consulta el paciente, lo que motiva al enfermo a solicitar la ayuda del clínico, casi siempre son varios, porque no pocas veces se trata de uno solo debe ser precisado con toda nitidez.

Se debe indagar la motivación subjetiva del paciente, lo que le movió a buscar a asistir a la consulta, esto debe ser identificado con certeza.

Es muy posible que en la primera entrevista no se pueda obtener toda la información que se desea; aunque existen varias razones para ello, muchas veces los pacientes no recuerdan todos los detalles que el médico quisiera conocer. Pero sí está claro como expresara Corona Martínez, et al. (2014), que ese primer momento de interacción es de vital importancia para el establecimiento de una adecuada relación médico-paciente, base esencial de todo lo que posteriormente ocurrirá en la atención al enfermo.

Debe existir un ambiente de privacidad, no se puede ignorar las características de la personalidad, ni el tipo de molestia que presenta el paciente, esto influye en el grado de libertad que puede expresarse.

Para identificar con exactitud el motivo de consulta es necesario que por parte del profesor y el estudiantes se cree un ambiente afectivo adecuado, como expresara Vaca Coronel (2017), debe empezar por saludar y presentarse al paciente, indagar los datos generales del paciente mediante preguntas dirigidas a conocer el nombre completo del paciente, edad, lugar de residencia, ocupación, u otros que el estudiante considere de utilidad y seguidamente interrogar sobre la principal preocupación que presente.

Ante un paciente que acude a la consulta de Odontología con mala higiene bucal, con presencia de sarro abundante y placa bacteriana, que además refiere sangramiento gingival, debe pensarse en que hay presencia de factores de riesgos locales.

2. La búsqueda de la información básica en el método clínico, se refiere específicamente al interrogatorio y al examen físico del paciente, es decir, a la historia clínica.

Este procedimiento generalmente está dirigido u orientado por la experiencia previa y por los conocimientos que posee el clínico con respecto a las hipótesis explicativas del problema, por eso aquí es importante que el profesor, con más experiencia, aporte su visión clínica del problema de salud, brindándole información de su experiencia, la que añadirá el estudiante a la zona de desarrollo próxima.

El examen físico intrabucal debe realizarse completo, independientemente de que se detalle más la sintomatología subjetiva.

En el caso de las enfermedades hepáticas existen tres grandes complicaciones que nos podemos encontrar ante la presencia de un paciente hepático en nuestra consulta son el riesgo de contagio para el personal sanitario así como, en forma de infección cruzada, para el resto de pacientes (principalmente en las hepatitis víricas); la posibilidad de que se produzcan hemorragias en los casos de lesión hepática importante, y la disfunción metabólica, que incrementa el riesgo de toxicidad farmacológica (Costa, et al., 2007; Soto, 2012; Grau García Moreno, 2003).

Es importante indicar cualquier sospecha de desbalance hemostático al momento del examen físico como petequias orales, sangrado gingival atípico o desproporcionado comparado con la condición inflamatoria gingival presente (Suárez, et al., 2002).

Según Castro Carreño (2014), es obligación, esclarecer si ha existido un evento hemorrágico, aclarando la causa y la magnitud del mismo, siendo este gastrointestinal u otra parte del cuerpo. Suárez, et al. (2002), plantea que es relevante la indagación sobre el historial de extracciones y eventos quirúrgicos odontológicos.

Basado en lo antes expuesto es imprescindible la obtención de una historia clínica detallada acompañada de una minuciosa exploración oral, así lo ratifican Costa, et al., (2007); Soto (2012); y Grau García Moreno (2003), pero para ellos por el riesgo de contaminación utilizar en ese y en todos los pacientes las medidas de bioseguridad establecidas.

Como plantea Verdera Hernández & Bermúdez (2011); la contaminación por agentes infecciosos en Estomatología puede ocurrir en formas diversas, desde el contacto directo con la piel o en las mucosas erosionadas con sangre o saliva, hasta la inhalación inadvertida de aerosoles contaminados producidos durante la utilización de piezas de alta velocidad y equipos ultrasónicos o por salpicaduras de sangre, saliva o secreciones nasofaríngeas,

también puede ser por instrumentos, equipos y superficies ambientales contaminadas.

Según como plantea este mismo autor en estomatología las enfermedades transmisibles de mayor importancia son: hepatitis viral (A, B, C, D, E), infección por VH1, infección por herpes simple, tuberculosis, gonorrea, faringitis aguda ya sea viral o bacteriana, influenza, rubeola, además puede ser varicela, sarampión, parotiditis, estafilococos, y estreptococos.

El virus de la hepatitis B tiene una elevada capacidad infectante, porque sobrevive por tiempo a temperatura ambiente (Marimón Torres, 2008; Verdera Hernández, et al., 2011).

Se plantean como medidas para el riesgo biológico en Estomatología las siguientes:

1. Considerar todo paciente como potenciales infecciosos.
2. Uso adecuado de barreras: nasobuco, guantes y lentes.
3. Profundizar en la historia clínica con antecedentes de transfusiones, y enfermedades infectocontagiosas.
4. Considerar el material punzante como potencialmente infectante.
5. No desinfectar cuando se puede esterilizar.
6. Lavar siempre las impresiones.
7. Accionar siempre la pieza de mano de 20 a 30 segundos antes de usarse en el paciente.
8. Material de desecho guardado en recipiente cerrado y resistente.
9. Las biopsias deben guardarse en recipientes resistentes.
10. Limpiar en cada sesión de trabajo sillón y unidades dentales.
11. Esterilizar dientes con fines docentes (Verdera Hernández, et al., 2011).

Basado en lo antes expuesto es estrictamente necesario cumplir con estas medidas para evitar la contaminación, por lo que asegura que se hace un examen clínico con la menor posibilidad de riesgo.

En el caso de pacientes que acuden a la consulta de odontología con sangramiento gingival, inflamación gingival, caries, mala higiene bucal, vemos que tiene presencia de factores locales como son la presencia de placa dentobacteriana, alteración en la gingiva y el sarro gingival, pero es necesario indagar en cualquier enfermedad

de base que posea el paciente de forma individual, por eso la importancia de recoger los datos en la historia clínica, el paciente puede referir que tienes hábitos tóxicos como en la gran ingestión de alcohol, que padeció de hepatitis viral, pero que no continuó adecuadamente con el tratamiento o que abandonó el tratamiento, todo nos lleva a pensar que sea un paciente con enfermedad hepática.

Castro Carreño (2014), plantea que otro punto a considerar son los hábitos del paciente, si este consume alcohol o drogas, padece de obesidad, o sedentarismo esto más los antecedentes familiares nos darán un indicio de si puede existir alguna Hepatopatía. En la ficha clínica debemos interrogar si el paciente se encuentra bajo tratamiento médico, ya que existen fármacos que causan Hepatopatías, tales como:

- Clorpromazina (Thorazine), antipsicótico.
- Diclofenaco (Voltarén), artritis.
- Metotrexato (Rheumatrex), artritis, quimioterapia contra el cáncer.
- Fenitoína (Dilatol), ataques epilépticos.
- Ácidovalproico, ataques epilépticos.

Si ya existiera una Alteración Hepática las drogas a considerar que pueden agravar la condición hepática, son: paracetamol, anestésicos locales tipo aminas (lidocaína, mepivacaína), aspirina y otros AINES, benzodiacepinas, clindamicina, azitromicina, claritromicina, eritromicina, metronidazol, analgésicos narcóticos.

Como plantea Castro Carreño (2014, en la elaboración de la historia clínica es de suma importancia obtener datos de antecedentes personales, familiares, quirúrgicos, ya que es aquí donde tendremos la información específica de alguna patología existente en el paciente, esto nos ayudará a tomar las medidas adecuadas, si el paciente padece de Hepatopatías, es nuestra obligación requerir pruebas sanguíneas donde específicamente veremos: Tiempo de tromboplastina en valores normales, además de las pruebas sanguíneas debemos establecer una interconsulta con el médico tratante, él nos ayudara dando datos referentes a la evolución de la patología del paciente (Costa, et al., 2007).

Se deberá utilizar como fuente de información principal al paciente, pero también a familiares o cualquier otra persona que sea considerada necesaria o de utilidad.

Otro aspecto importante es prestarle la suficiente atención, para entender la necesidad de entender las molestias del paciente, por lo que muchas de nuestras preguntas deberán ser esclarecedoras, a criterio de Corona

Martínez, et al. (2014), con cierta frecuencia se observan cómo los estudiantes se quedan con dudas acerca de lo referido por el paciente, aquí el profesor debe estar atento cuando esto suceda y brindarle la información de forma adecuada para que puedan llegar a la propuesta de la hipótesis con todos los datos.

Es importante que toda la información obtenida de la entrevista y del examen físico se plasme adecuadamente en la historia clínica con el máximo detalle.

Es importante que para estos procedimientos el paciente de su consentimiento, donde se le brinde información detallada sobre el examen bucal, de los hallazgos encontrados, de los riesgos, de la confidencialidad, donde el profesional se hace responsable de toda la atención (Vila Morales, 2012).

Entre el odontólogo y el paciente desde su primera visita se comienza a aplicar el método clínico, que como afirman Antúnez Baró & Torres González (2014), tiene entre sus componentes fundamentales, la relación médico-paciente, el interrogatorio y el examen físico, al ser la historia clínica su herramienta más importante en la recogida de datos.

Del conocimiento universal proviene la primera fuente de referentes que tiene el estudiante para el proceso de construcción de representaciones mentales de las enfermedades, obtenido a través de la lectura y estudio crítico de la literatura médica, por lo que aquí el estudio independiente juega un rol importante.

Aquí se inicia una aproximación progresiva a las hipótesis diagnósticas del paciente, en la cual tienen limitaciones los estudiantes, por lo que es labor del profesor guiar al estudiante en esta etapa, para ello se necesita una buena comunicación, resaltando los hallazgos encontrados y así como resaltarle la importancia que tiene la práctica para su experiencia individual.

3. La hipótesis o conjetura en el método clínico es el o los diagnósticos presuntivos. Es imprescindible que este diagnóstico o diagnósticos sean bien definidos, se basen en la información recogida y tengan un fundamento.

Es necesario como plantea Vaca Coronel (2017), que el profesor guie al estudiante para exponer los posibles diagnósticos a considerar en el paciente, resumirá toda la información recogida a través del interrogatorio y el examen físico, reconocerá algún síntoma o signo capital que oriente hacia los posibles diagnósticos, comparará el cuadro o expediente clínico del paciente con el modelo o representación mental que posee de las entidades, enfermedades o problemas de salud enunciados como

posibles causas del o de los síndromes, o del síntoma o signo capital identificado, teniendo en cuenta los aspectos anteriores conformará un criterio acerca del estado de gravedad del paciente, con el consiguiente pronóstico a corto, mediano y largo plazo.

Aquí el profesor basado en su experiencia como afirma Corona Martínez, et al. (2014), criterio que comparten los autores, realizará una valoración de la capacidad de juicio o razonamiento clínico del estudiante para proponer el diagnóstico integral del paciente, así como para fundamentar síndromes y entidades nosológicas presentes en este paciente, y verificará el proceso comunicativo desarrollado.

En el caso del paciente con caries, mala higiene bucal, abundante placa dentobacteriana con inflamación gingival y gingivorragias, que tiene antecedentes de hepatitis, se solicitará al médico que lo atiende la valoración del examen físico realizado y los exámenes complementarios que les indicó, ya con estos datos se podrá hacer propuesta de diagnósticos, que pudiera ser una hepatitis viral tipo C, si este fuera positivo el estudiante puede inferir que estamos en presencia de una manifestación bucal de una enfermedad sistémica, unido a caries con una gingivitis crónica o una periodontitis crónica del adulto, para definir esta se indicaría una radiografía periapical o una panorámica, si no se detecta pérdida ósea horizontal, entonces podría ser una gingivitis crónica.

4. *Sometemos a contrastación el diagnóstico presuntivo mediante el estudio de la evolución del paciente y la programación de diversas pruebas de laboratorio, imagenológicas, anatomopatológicas y otras, es decir, de la moderna tecnología a nuestro alcance (Ilizástegui, 2010).*

Como afirmara Vaca Coronel (2017), el estudiante solo procederá a informar al paciente del resultado del proceso diagnóstico efectuado después de ser analizado con el profesor y ser contrastadas todas las hipótesis planteadas inicialmente.

Aquí el estudiante le expondrá al profesor la propuesta diagnóstica que tiene basado en el interrogatorio, el examen clínico intrabucal y las valoraciones del médico de asistencia.

En el caso que se ha hecho referencia, valorando hallazgos que aseveran que es un paciente portador de una hepatitis C aportado por el médico de asistencia y desde el punto estomatológico se decide por caries con una gingivitis crónica edematosa, avalada por el sangramiento gingival y la inflamación presentada y no existencia de pérdida ósea.

5. *Finalmente se llegará a un diagnóstico de certeza* que permitirá indicar la terapéutica, o bien se descubrirán nuevos problemas al paciente, o se negarán las hipótesis diagnósticas planteadas

El diagnóstico integral lo debe hacer el médico con todos los elementos de juicio en su poder o con ausencia de algunos de ellos, para no identificar la enfermedad, con la lesión. El diagnóstico patológico es parte de la hipótesis, pero no es toda la hipótesis del caso en estudio. Para lo primero bastan las técnicas, para lo último, la tecnología básica es el médico (Ilizástegui, 2010).

Ilizástegui (2010), refiere que los clínicos generales, pueden hacer una gran contribución al dominio de este método, si son capaces de hacerle patente al estudiante que ellos no trabajan en forma arbitraria, sino siguiendo las etapas del método clínico, así cada paso debe ser identificado y explicado por parte del docente. Debe exigírsele al estudiante hacer lo mismo, hasta que identifique todas las etapas y opere con ellas en forma automática. Recordar que un clínico puede someter al estudiante al método clínico muchas veces durante un solo día. Esto es, cuando se haga el interrogatorio y el examen físico, se le señala al estudiante que se está en la etapa de la recolección de la información (etapa de observación), cuando se hacen hipótesis diagnósticas se le hace consciente que es la etapa de fundamentación de las hipótesis en que nos encontramos y así sucesivamente.

Aquí el estudiante procederá a determinar la conducta que requiere el paciente, como lo planteado por Vaca Coronel (2017), con lo cual coincidimos los autores de la presente investigación, para ello deberá:

- Enumerar las variantes de conducta que más frecuentemente son utilizadas en su contexto de actuación, y reconocer dentro de estas variantes, si existe alguna preestablecida para el problema de salud diagnosticado.
- Indagar, de ser necesario, sobre nuevos datos de utilidad para la evaluación y selección de las variantes de conducta, lo cual incluye precisar las preferencias del paciente.
- Si hubiese alguna opción o variante de conducta preestablecida, analizar si existe alguna particularidad del paciente que determine la no conveniencia de su aplicación.
- Informar al paciente de las decisiones tomadas, o consultarlas con él de ser necesario.
- Brindar apoyo psicológico al paciente.

El profesor valorará si se trabaja con diversas variantes de conducta, constatará si en la evaluación de opciones son consideradas las particularidades del paciente y del contexto, aplicando para ello un enfoque biopsicosocial de la asistencia médica y verificará el respeto de principios bioéticos y la calidad del proceso comunicativo, con énfasis en la relación médico paciente establecida, todo se evaluará y tributará a la calificación final de la asignatura.

En el caso de odontología con inflamación gingival se contrastó las hipótesis y se determinó como diagnóstico que es un paciente con enfermedad hepática, con manifestaciones bucales consistente en caries, con una gingivitis crónica edematosa, por lo que se plantea como terapéutica restauración de los dientes afectados por caries, educación para la salud, control de placa dentobacteriana, control de la dieta, eliminar factores de riesgos como es alcohol, y ya en la fase correctiva por la enfermedad periodontal que padece se realizará tartrectomías, curetajes gingivales, se controlará la enfermedad sistémica y se lleva a cabo la fase de mantenimiento para evitar la recidiva.

Pero como este paciente es portador de una enfermedad hepática se tendrá que cumplir estrictamente con todas las medidas de bioseguridad.

Si nos encontramos frente a un riesgo de hemorragia podemos incrementar medidas locales antifibrinolíticas a través del uso de ácido tranexámico en forma de cloruro y ácido aminocaproico (100 mg/kg de peso, de manera preoperatoria, seguida de 50mg/kg cada 6 horas por 8 días) (Suárez, et al., 2002).

Refiriéndonos a la sensibilidad infecciosa que estos pacientes pudieran mostrar, decimos que no es necesario el uso de antibióticos de manera profiláctica, excepto en los casos en que haya ascitis presente o que exista el antecedente de haber sufrido periodontitis bacteriana espontánea. Atendiendo la necesidad de cobertura antibiótica y la capacidad reducida de manejo de fármacos, el esquema profiláctico para prevenir la endocarditis es adecuado (Suárez, et al., 2002).

CONCLUSIONES

Con los elementos aquí expuestos se destaca la importancia de la aplicación del método clínico en el diagnóstico de pacientes con enfermedades hepáticas en el consultorio odontológico, lo cual propicia el desarrollo de habilidades diagnósticas por parte de los estudiantes de la carrera de Odontología.

Se exponen aspectos metodológicos de utilidad en la aplicación del método clínico para los profesores, referente al

manejo de pacientes portadores de enfermedades hepáticas en el consultorio odontológico

Se demostró que el método clínico continúa jugando un papel protagónico en la odontología actualmente, siendo su herramienta, la relación médico-paciente, su aplicación contribuye a elevar la calidad de los procesos formativos y de la atención asistencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez Baró, A. O., & Torres González, A. (2014). La relación médico-paciente: complejidad de un vínculo indispensable. *Rev Mediciego*, 20(1). Recuperado de <http://www.revmediciego.sld.cu/index.php/mediciego/article/view/128/459>
- Castro Carreño, C. J. (2014). Protocolo del Manejo Odontológico de Pacientes con Hepatopatías. Trabajo de titulación. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/5777>
- Concepción Obregón, T., Fernández Lorenzo, A., Matos Rodríguez, A., & Calero Morales, S. (2016). Habilidades profesionales de intervención clínica según modo de actuación de estudiantes de tercer año de Estomatología. *Educación Médica Superior*, 31(1). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/941/478>
- Corona Martínez, L., & Fonseca Hernández, M. (2011). El método clínico y los dilemas de la clínica. *Medisur*, 9(5), 474-483. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1588/760>
- Corona Martínez, L., & Fonseca Hernández, M. (2014). Sistema de recomendaciones para mejorar la calidad de la entrevista médica: el ABECEDARIO técnico del interrogatorio. *Medisur*, 12(3), 488-494. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2740/1470>
- Costa, A. P., & Donat, F. J. (2007). *Odontología en Pacientes Especiales*. Valencia: PUV.
- Domínguez, L. (2006). *Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías*. México: Editorial Interamericana de Asesoría y servicios S.A. del C.V
- Grau García Moreno, D. M. (2003). Manejo odontológico del paciente con hepatopatía. *Med Oral*, 8(3).
- Hietala, J. H., et al. (2012). Effect of the aetiology and severity of liver disease on oral health and dental treatment prior to transplantation. *Transplant International - European Society for Organ Transplantation*, 25, 158-165.

- Ilizástiguir Dupuy, F., & Rodríguez Rivera, L. (2010). El método clínico. *Medisur*, 8(5), 2-11. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1311/346>
- Jung Hasegawa, R., et al. (2015). Avaliação da condição periodontal de pacientes com hepatopatía. *Periodontol* 25(4).
- Lemus, E. R., & Pérez, A. M. (2013). Desarrollo social a través del modelo de formación del especialista en Medicina General Integral en Cuba. *Revista Educación Médica Superior*. 27(3). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000300013
- Little, J.W., et al. (2008). *Manejo Odontológico do paciente Clínicamente Comprometido*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Marimón Torres, M.E. (2008). *Medicina Bucal I*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Temas de Salud. Hepatitis. Recuperado de <http://www.who.int/topics/hepatitis/es/>
- Rivera Michelena, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 30(3). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/851/426>
- Rodríguez Rivera L. (1996). La práctica clínica actual y el legado humanitario hipocrático ¿dónde fallamos? *Ateño*, 4 (1-2), 104-112.
- Salas, R., & Salas, A. (2012) .La educación médica cubana. Su estado actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(315). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4091581.pdf>
- Selman Housein, A. E. (2002). *Guía de acción para la excelencia en la atención médica*. La Habana: Científico Técnica.
- Soto, J. (2012). Manejo odontológico del paciente comprometido sistémicamente. Facultad de Odontología Universidad de Chile. Recuperado de <https://es.slideshare.net/JosSoto4/manejo-odontolgico-del-paciente-comprometido-sistmicamente>
- Suárez, J. L., & Díaz Guzmán, O. G. (2002). *Medicina en Odontología*. México: El *Manual Moderno*, S.A.
- Talizina, N. F. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- Vaca Coronel, G. C., Erazo Vaca, R. X., & Tutasi Benítez, R. V. (2017). Método clínico: su importancia en el desarrollo de habilidades diagnósticas en la asignatura de Medicina interna de la Carrera de Odontología. *Revista Conrado*, 13(58), 240-246. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Verdera Hernández, J., Bermúdez Pérez, R. (2011). *Bioseguridad básica*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- Vila Morales, D. (2012). *Teoría del derecho Médico*. La Habana: Ciencias Médicas.

22

COMPETENCIAS DOCENTES PARA ATENDER A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

TEACHING COMPETENCIES TO MEET STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

MSc. Marlon Estuardo Carrión Macas¹

E-mail: mecarrion@utmachala.edu.ec

MSc. Jorge Washington Valarezo Castro¹

E-mail: jwvalarezo@utmachala.edu.ec

MSc. Wilson Leopoldo Peñaloza Peñaloza¹

E-mail: wpenaloza@utmachala.edu.ec

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Carrión Macas, M. E., Valarezo Castro, J. W., & Peñaloza Peñaloza, W. L. (2017). Competencias docentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Conrado*, 13(59),160-166. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo se despliega por los desafíos que representa una competencia docente para la atención a estudiantes con diversidad social, individual y cultural, para lo cual se empleó el método interpretativo, la revisión bibliográfica y la teoría del modelo. Los resultados obtenidos reflejan el desconocimiento la educación inclusiva en la práctica formativa de los docentes y los déficits en los programas de las carreras pedagógicas. Obviedad explicativa de la pobre disposición para adquirir competencias en este ámbito. Determinadas por la visión y práctica fracturada de atención a dichas necesidades que se aprecian en las políticas educativas ecuatorianas. El estudio propone un modelo pedagógico cooperativo que elevaría la atención tanto a los alumnos con discapacidades como a los que no las padecen en valores ciudadanos, inteligencias y comportamientos que demandan de los profesores conocimientos profundos acerca de la sociedad, disposición a generar calidad y alto nivel académico que contribuya a la instalación de un currículo sostenible sustentado en la cultura, la tolerancia y la participación. Las fisuras actuales con que se atienden las discapacidades explica la realidad a enfrentar en Ecuador.

Palabras clave:

Educación inclusiva, formación docente, modelo cooperativo, currículo sostenible, atención y discapacidades.

ABSTRACT

The present article unfolds due to the challenges of a teaching competence for the attention to students with social, individual and cultural diversity, for which the interpretative method, the bibliographical revision and the theory of the model were used. The results obtained reflect the ignorance of inclusive education in the formative practice of teachers and the deficits in the programs of pedagogical careers. Obvious explanation of the poor disposition to acquire competences in this area. Determined by the vision and fractured practice of attention to these needs that can be seen in Ecuadorian educational policies. The study proposes a cooperative pedagogical model that would raise the attention both to students with disabilities and to those who do not suffer from citizens' values, intelligences and behaviors that demand from teachers profound knowledge about society, a willingness to generate quality and high standards Academic development that contributes to the installation of a sustainable curriculum based on culture, tolerance and participation. The current fissures with which the disabilities are addressed explains the reality to be faced in Ecuador.

Keywords:

Inclusive education, teacher training, cooperative model, sustainable curriculum, care and disabilities.

INTRODUCCIÓN

Las necesidades educativas especiales (NEE) presuponen una particularización en el ámbito de las necesidades humanas, pues la práctica de los agentes formativos en América Latina aprecia una urgencia en contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas (Blanco, 2006). De esa condición emerge el concepto de educación inclusiva que puede ser identificada como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Granada, 2013); esa realidad revela diferentes posturas en los docentes, pero constituye la más relevante, para este estudio, la competencia que deben poseer para ejercer en un aula de clase con una complejidad notoria.

El propósito que anima la indagación y su producción como texto fue analizar cómo se significa la adquisición de competencias docentes para ejercer la labor formativa en estudiantes con necesidades educativas especiales; así como mostrar las diversas posturas que la ciencia pedagógica asume para dar respuesta a este ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. La alusión a dicho proceso coloca este artículo en la determinación de la manera de desempeñar la función orientadora del profesor y la actividad apropiativa del alumno, la cual se torna más compleja cuando es enfrentada la diversidad social.

DESARROLLO

Las evidencias factuales que las investigaciones pedagógicas vienen reflejando sobre las competencias docentes y los alumnos con necesidades educativas especiales se pueden relacionar en diferentes sentidos; resulta notoria la especificación que brinda un estudio acerca de un 92 % de estudiantes de pedagogía que manifiestan como los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (Sánchez, Díaz, Sanhueza & Fernández, 2008); por otro lado en relación con las creencias de los docentes se apunta que no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas necesidades (Idol, 2006). Hecho que adiciona a la postura autocrítica hacia su formación, la pobre disposición anímica para enfrentar una labor de alto contenido humanístico. En la Universidad de Almería las investigaciones reflejan que existe un alto grado de aceptación en las aulas universitarias, pero

los profesores no son capaces de dar una respuesta adecuada lo cual determina una formación pertinente (Sánchez, 2011).

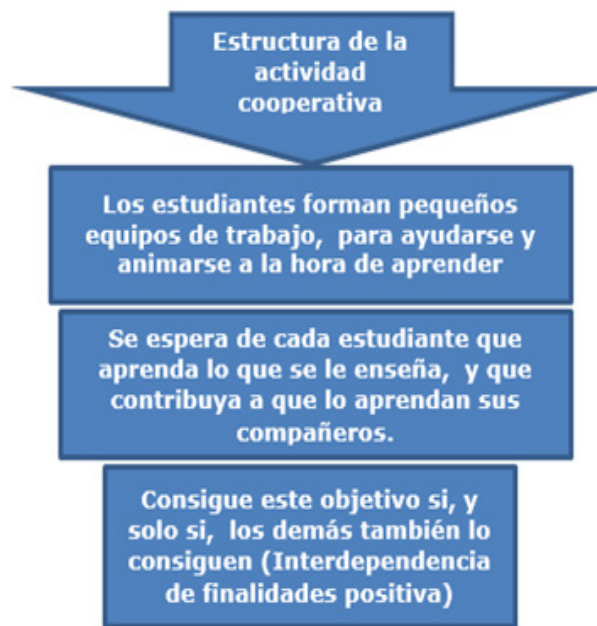
Actitudes como esa tienen existencia a pesar de que instrumentos internacionales establecen que los docentes requieren poseer competencias sociales y cívicas (CEE, 2006: 4); esas competencias son identificadas como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto lo cual las ubica dentro de la conducta que corresponde a los maestros asumir ante la diversidad y que es precisada como una capacidad de apoyar y gestionar la diversidad cultural y social (Cebrian & Junyent, 2014). Constituye un reto determinar los problemas que en el orden teórico representa hacer competente a un docente para enfrentar la diversidad en el aula (Arias, et al., 2007); en él se inscribe no solo la transferencia de conocimientos sobre la didáctica, sino la gnoseología sociológica que está implicada en ello, los procesos psicológicos dañados que quizás distorsionen la conducta del profesor, así como la comprensión que hacen los profesores de su rol mediador en esta complejidad y la disposición a enfrentar esos desafíos desde la adquisición de información sobre los modelos de atención a la infancia vigentes y su responsabilidad de liderizar el proceso de inclusión (Fermín, 2007), obviando una visión deficitaria de integración.

La distancia teórica existente entre ambas nociones (inclusión-integración) se fundamenta en que la inclusión es total e incondicional, ya que habilita un espacio con plena justicia al estudiante frente a la integración que Fermín la visiona como una inserción parcial y condicional (Fermín, 2007). Esta autora considera es una colocación que conlleva modificar los diseños curriculares, identificar y referenciar a las discapacidades de quienes aprenden, proveerles tipos particulares de apoyo (2007: 23). Desempeños que demandan actitudes personales y profesionales que pueden ser adquiridas en la autopreparación, la capacitación y la investigación como ámbitos donde se construyen las habilidades profesionales. Entre ellas la autora destaca: "...la capacidad para trabajar con la discapacidad, realizar adaptaciones curriculares y manejar estrategias para la intervención y participación de los niños y niñas" (2007). Esas cualidades configuran una educación inclusiva que se traduce en una escuela donde la calidad incluye a todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad (Fernández, 2003; Blanco, 2006).

En líneas anteriores se referían los problemas que en el orden teórico pueden resolver para atender esta complejidad las ciencias que interactúan para proveer una competencia docente; uno de los más visibles son los procesos psicológicos, al respecto los estudios más recientes proponen potenciar la experiencia y transformarla en un mecanismo constructivo de capacidades en los profesores. El uso de la visión cooperativa teniendo como aliada la comunidad escolar se ilustra cual fuente de mucha riqueza para generar indicadores de éxito para las prácticas inclusivas requieren la participación de todos, hecho a lograr mediante el establecimiento de los roles de veteranos y aprendices. Esa conjugación de la experiencia tiene sentido en las dos direcciones, pues a los aprendices confiere experiencias probadas, mientras que a los veteranos posibilita una oportunidad de analizar su propia práctica y reposicionar la responsabilidad con el futuro de la educación y de la necesidad de modelar una buena práctica (Parra Martínez, Pérez Pérez, Torrejón Becerril & Mateos Papis, 2010). Esta alusión a la modelación inscribe la teoría de la modelación pedagógica y la revisión del principio que genera dicho modelo.

El modelo actual se inspira en la valoración y atención educativa de la diversidad individual, social y cultural (Payá Rico, 2010), argumentado a través de estrategias y regulaciones para hacer realidad los derechos de los estudiantes, asunto que se materializa cuando los medios los hacen realidad. La diversidad desde la perspectiva individual supone un sujeto dueño de su agencia lo cual significa tener alumnos autónomos que cada día dependan menos del maestro, aspiración que es posible alcanzar si se piensa desde una interacción simétrica en la acción educativa entre los propios educandos y el trabajo en equipo (Pere, 2012). Esa interacción contingente se puede tornar estabilizada en la medida que aprendan a darse respuestas y crear con ello estrategias de autorregulación del aprendizaje.

El modelo cooperativo se sostiene en fundamentos que explican el papel de la participación comunitaria escolar como propiciadora de conciencia de problemas colectivos y valorativa de los recursos y actitudes de la escuela para afrontarlos (Giné, 2005); posición que revela la necesidad de instalar la paciencia y la enseñanza del respeto a las diferencias. El gráfico que se coloca a continuación ilustra la lógica que orienta este modelo:



Fuente: Pujolàs Maset (2012).

Un modelo donde la solidaridad es la cualidad principal de las actitudes exige conocer las magnitudes que presentan las discapacidades de sus alumnos; algunos las identifican según la perdurabilidad, así pueden ser NEE permanentes, aquellas dificultades que se presentan durante toda la trayectoria escolar y vida en general (Granada, 2013). Pertenecen a ellas las deficiencias visuales, auditivas, motoras e intelectuales entre otras. Dicha autora clasifica como NEE transitorias las que revelan problemas de aprendizaje durante un periodo escolar determinado, requiriendo una atención pedagógica específica (Chile. Ministerio de Educación, 2009). Esta herramienta resulta de gran valor para ordenar la intervención y participación de los alumnos con estas necesidades, pero no para organizar una atención individualizada, sino con una lógica de la heterogeneidad (Brown, Nietupski & Hamre-Nietupski, 1987). Estos autores fundamentan su propuesta en que los ambientes heterogéneos donde conviven los estudiantes tienen mucho atractivo para ser homogenizados, debido a que priva a sus compañeros de colaborar y a todos de adquirir valores, habilidades y actitudes necesarias para entornos complejos; desplazar el estímulo intelectual y la confianza que se logra requiere una pedagogía de la complejidad que inserte en las competencias docentes hábitos de trabajar con estrategias educativas de alto nivel intelectual (Gimeno, 2000), lo que supone adquirir costumbres reflexivas para el diseño de la acción docente.

Para lograr un modelo pedagógico heterogéneo el docente debe basar su generación en el binomio inclusión

social e inclusión educativa que para Opertti (2009), representa aprovechar las oportunidades del aprendizaje. Esa simplificación aparente describe una complejidad y es el tránsito de los ambientes heterogéneos de la macrosociedad a los guiones de actuación que hacen armónica la mesosociedad. Gnoseología que demanda conocer los límites y porosidades que cohesionan los grupos. En poder de esa información ya es posible crear situaciones docentes que incrementen la cooperación mediante la intervención de todos.

El posicionamiento en la cooperación enfrenta posturas contradictorias que se fracturan al partir de privilegiar la educación individualizada; obsérvese las inconsecuencias que pueden manifestarse al respecto:

“Docentes cuya competencia de acción profesional para atender la diversidad, en el marco de la educación secundaria, se caracterice por sus capacidades, entre otras, para:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional”. (Fernández, 2013, p. 84)

En esa asignación de tareas a las competencias de los docentes son evidentes las posturas segregacionistas al identificar como caso a los estudiantes con NEE, lo cual representa rediseñar el nivel académico para hacer más agresiva la etiqueta con que frecuentemente se caracterizan a dichos alumnos. Es una urgencia decir que la educación inclusiva no es una educación para alumnos con necesidades especiales, ya que se concibe como un diseño didáctico de la diversidad individual, social y cultural; visión que representa la confluencia de tres escalas de la diversidad donde actúan las diferencias de los sujetos en la interacción con respuestas contingentes. La diversidad individual subraya formas que Gimeno identifica en la dimensión como se manifiesta la misma: heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico,

racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras (Gimeno, 2000); esa configuración estructural de los saberes es válida para organizar el trabajo en equipo y diferenciar las potencialidades así como para tener conciencia de cuanto corresponde esperar. Adquirir competencia acerca de la paciencia es uno de los recursos principales que como actitud debe mostrar el docente de educación inclusiva.

Para asumir la diversidad social los docentes deben conocer que hay un complejo nivel de relaciones en el aula de clase desplegados con identidad propia en medio de procesos de articulación necesarios y suficientes cuya existencia significa su autoconocimiento (Pérez, 2007), poseer habilidades para manejar ese nivel de relaciones es una capacidad que se adquiere desde la visión de que la identidad es un resultado sociocultural en articulación con otros actores y escenarios, los cuales están mediando la lógica de lo espontáneo hasta lo consciente; un conocimiento que se devuelve a las prácticas donde la asunción de diferencias está más centrada en intereses vinculados al quehacer cotidiano, que en el contexto aúlico representa funcionalizar, en medio de procesos instructivos, calificaciones, educa, socializa, crea una identidad a las personas en sociedad (Ríos, 2005); de ese modo los actores son asignados en espacios de diferenciación social, donde construyen las identidades culturales colectivas e individuales a través del género o de la clase social. Una complejidad que se sintetiza en el reconocimiento.

La diversidad cultural emerge en todos los procesos docentes y tiene su anclaje en los atributos que los individuos adquieren en la interrelación con el contexto; este tipo de diversidad se basa en la libertad de información y expresión así como en la posibilidad de participar libremente en la vida cultural de la comunidad en los diferentes ámbitos (Burch, 2005). Para operacionalizarla el docente debe concientizar el currículo oculto donde subyace el universo simbólico que ancla al individuo en una sociedad determinada. A la Educación le corresponde funcionalizarlo mediante la perpetuación de la cultura a través de las generaciones, promoviendo el cambio cultural en la sociedad y capacitando a los individuos para la creación de la cultura (Quintana, 1993). Operaciones que tienen lugar a través de prácticas culturales donde deben estar integrados los alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta conclusión somete a crítica muchas posturas que se limitan a compartir la idea de la necesidad de una educación inclusiva como subrayan Lledó Carreras & Arnaiz Sánchez (2010): “no hay creencia por parte de los profesores de que la intervención de este alumnado se realice en el aula ordinaria y para conseguirlos se precisa una

verdadera inclusión” ; también constituye evidencia de este déficit las dificultades que subsisten en el ámbito de las competencias docentes: “la formación de docentes es un tema obviado, pues apenas se trataron estos en las revistas especializadas en investigación educativa”. (Hegarty, 2008, p. 7). Esta situación conduce a algunos a plantearse como aportaciones de la Universidad al desarrollo de la Educación Inclusiva tomar en consideración los condicionantes, entre otros, que operan en la base de las prácticas educativas (López, 2004, p. 11).

Uno de los hallazgos principales constituyó entonces la tendencia de escuelas que apuestan por la convivencia y los espacios democráticos como herramientas para una construcción inclusiva compartida (Luengo, 2006). Enfoques que se definieron como un nuevo paradigma que gestara una visión reconocida como Pedagogía Accesible, y que tiene como sustento el Diseño Universal de Aprendizaje que enfatiza el desarrollo de productos, entornos y servicios para todo ciudadano y ciudadana (Rose, Meyer & Hitchcock, 2005); este énfasis coloca la centralidad en la contingencia que hace presencia en la interacción cuya viabilidad se alcanza mediante la estabilización de expectativas. Un hecho social que debe forjar el docente mediante la sistematización de prácticas inclusivas.

El Diseño Universal tiene como magnitudes la eliminación de las barreras de aprendizaje una vez identificadas, la participación a partir de la reconstrucción diversificada del currículo, los ambientes de aprendizaje diversos andamiados por las TIC (García & Cotrina, 2012). Ese paradigma habilita la comprensión de que la formación del profesorado que tiene por objeto la inclusión se asienta en los procesos cooperativos de acción y relación, en la construcción compartida de conocimientos (Ídem). Tal comprensión, según estos autores, identifica un currículo sostenible que contribuya a formar ciudadanos solidarios, tolerantes, críticos y participativos. La sostenibilidad de este currículo se la otorga una diversidad cultural conjuntamente con el uso de un modelo pedagógico cooperativo.

Al hacer una lectura al actual modelo ecuatoriano para los alumnos con necesidades educativas especiales se pueden establecer como reglas de producción del mismo las siguientes:

- Niveles educativos: la educación inclusiva se asume como propia de los primeros niveles de educación infantil y primaria o básica.
- Alfabetización: educación intercultural bilingüe para todas las nacionalidades indígenas.

- Formación docente: capacitación a docentes parvularios en estrategias metodológicas de trabajo simultáneo.
- Población rural: educación bilingüe.
- Becas: eliminación de la contribución voluntaria de los padres de familia que pagan por estudiante, y ayudas directas para la alimentación de los estudiantes con desayuno y almuerzo gratuitos.
- Otras políticas: participación y educación cívica. (Payá, 2010)

El modelo descrito obvia una numerosa población escolar que pudiera recibir estos beneficios para fomentar una educación inclusiva. La percepción de que solo los niveles iniciales requieren estos beneficios fractura los propósitos de la política educativa ya que niega la continuidad de estudios y el acceso a la educación superior con apoyo. La información que brinda el artículo presenta al modelo ecuatoriano como parcial, pues una cuestión crucial para América Latina: la alfabetización de la población rural; al homologar como tal solo a los indígenas; asimismo ocurre con la formación de competencias en docentes de niveles superiores de enseñanza desplazados de estas posibilidad formativa. Se encuentran otras fisuras en el modelo pedagógico del país para esos alumnos, son las referidas a la carencia de acciones para evitar el abandono escolar e incrementar los niveles de retención en esta población y un asunto estratégico la falta de políticas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para alumnos con discapacidades.

CONCLUSIONES

La práctica formativa de los docentes de la educación inclusiva revela un desconocimiento de las tendencias de pensamiento sobre este tipo de educación y consecuentemente hay significativos déficits en los programas de las carreras pedagógicas acerca de las diferentes tendencias que constituyen la educación para alumnos con necesidades educativas especiales. Obvidad que no reduce la falta de disposición anímica para adquirir competencias en este ámbito. Una de las causas que lo determinan es la visión y práctica fracturada de atención a dichas necesidades que se aprecian en las políticas educativas ecuatorianas.

Frente a los modelos pedagógicos por competencias se posiciona un modelo pedagógico cooperativo que resulta un dispositivo para formar tanto a los alumnos con discapacidades como a los que no las padecen en valores ciudadanos, inteligencias profundas y comportamientos que demandan de los profesores conocimientos profundos acerca de la sociedad, disposición a generar calidad

y alto nivel académico que contribuya a la instalación de un currículo sostenible sustentado en la cultura, la tolerancia y la participación.

Esas fisuras explica una realidad que debe ser enfrentada: niños trabajando, discapacitados fuera de las escuelas e incremento de personas en edad escolar practicando la mendicidad. Esas reglas demandan además la socialización de estos presupuestos, investigaciones sobre esta problemática y la proliferación de proyectos socioculturales y educacionales que configuren un movimiento para la construcción de un paradigma educativo sustentado en la pedagogía accesible que contribuya a la construcción de una sociedad para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Beltrán, L., et al. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47).
- Blanco, R. (2006). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.
- Brown, L., Nietupski, J., & Hamre-Nieupski, S. (1987). Criteris de funcionalitat última. *Documents d'Educació Especial*, 7. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Burch, S. (2007). Comunicación y diversidad cultural: luchas convergentes. en *Diversidad, identidad y articulación: construyendo alternativas desde los movimientos sociales*, (Compilador Grupo América Latina: Filosofía social y axiológica, Instituto de Filosofía), La Habana: Ciencias Sociales.
- Cebrian, G., & Junyent Publil, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las ciencias*, 32. 1
- CEE. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal L* 394/11. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm
- Chile. Ministerio de Educación. (2009). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación inicial. La atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62), 71-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512157>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. *UMBRAL 2000, Revista digital*, 13. Recuperado de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>
- García García, M., & Cotrina García, M. (2012). La contribución de la Universidad al desarrollo de productos inclusivos: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1). Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/226>
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas. *Aula de Innovación Educativa*, 81(/82). Recuperado de http://altas-capacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y J. I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* Barcelona. Graó.
- Granada Azcárraga, M., Poméz Correa, M., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación especial en Europa. *REICE Revista Iberoamericana de calidad, eficacia y cambio en Educación*, 6(2), 191-199. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art13.htm>
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A programa Evolution of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07419325060270020601>
- Lledó Carreras, A., & Arnaiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas Educativas del profesor de los centros escolares: indicadores de Mejora desde la Educación inclusiva. *REICE, Revista Iberoamericana de calidad, eficacia y cambio en Educación*, 8(5).
- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.

- Luengo, F. (2006). El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia, municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339_11.pdf
- Operti, R. (2009). La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro, en Berruezo, R. (Coord.). *El largo camino a una educación inclusiva. Aportes desde la historia de la Educación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Parra Martínez, M., Pérez Pérez, Y., Torrejón Becerril, M., & Mateos Papis, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de la escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (1), 77-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80212393005.pdf>
- Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Inclusión Educativa*, 3(2). Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209>
- Pérez Lara, A. (2007). Diversidad en articulación: reformulación de lo social y clasista en los sujetos de la emancipación. En Grupo América Latina (compilador). *Diversidad, identidad y articulación: construyendo alternativas desde los movimientos sociales*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Universidad Vic: Revista Educación Siglo XXI*, 30 (1), 89-112. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/jornadas-dap/files/2014/04/Aulas20inclusivas20y20aprendizaje-20cooperativo1.pdf>
- Quintana Cabana, J. M. (1993). *Sociología de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Ríos Burga, J. (2005). Hacia una sociología de la educación universitaria en el Perú. *Revista Investigaciones Sociales*, 9(15), 403-425. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N15_2005/a20.pdf
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_23.pdf
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, P., & Fernández, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34(2). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200010

23

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE REDACCIÓN Y ESTILO EN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS PERIODÍSTICOS PARA LA TELEVISIÓN

SOME CONSIDERATIONS ON WORDING AND I AM IN THE HABIT OF IN THE ELABORATION OF JOURNALISTIC TEXTS FOR TELEVISION

Lic. Omar George Carpi¹
E-mail: ogearge@enet.cu
¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

George Carpi, O. (2017). Algunas consideraciones sobre redacción y estilo en la elaboración de textos periodísticos para la televisión. *Revista Conrado*, 13(59), 167-171. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Salvo lo que se improvisa, todo lo que expone una persona capacitada y facultada para hablarle al público desde la televisión, se atiene a un texto o guion previamente escrito. Esta elaboración está mediada por las características del lenguaje audiovisual, que exige al redactor atenerse a determinados requerimientos de estilo con los que garantizará una mayor eficacia en la comunicación.

Palabras Clave:

Audiovisual, Televisión, lenguaje, redacción, estilo.

ABSTRACT

Except as improvises, all that exposes a trained and authorized to speak to the public from television person, follows a text or prewritten script. This development is mediated by the characteristics of audiovisual language, which requires the editor to comply with certain requirements style which will ensure more effective communication.

Keywords:

Audiovisual, Television, language, writing, style.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje lecto – escrito se halla transversalmente presente en los demás tipos de lenguajes conocidos: el oral, el audiovisual y el hipertexto. Independientemente de las características de cada uno de ellos según la naturaleza del medio en que se emplean, todos se sustentan en la elaboración del lenguaje escrito, sin duda la herramienta fundamental del periodista, su tarjeta de visita, de presentación.

La redacción periodística para la televisión debe tener ante todo en cuenta que el lenguaje audiovisual que es inherente a este medio, representa la realidad de manera fragmentada y selectiva; utiliza sistemas de codificación y formas expresivas variables en el tiempo y resulta especialmente eficaz en mensajes de tipo afectivo.

A partir de tales presupuestos, la elaboración de textos para los espacios informativos de la televisión responde a sus propias reglas. Estas se derivan de las peculiaridades del medio en razón del carácter de su recepción y por las sensibles diferencias que existen entre escribir para ser leídos y escribir para que se emita lo que se dice a partir de lo escrito.

En la televisión no podemos volver atrás en la lectura. Lo que se ve y oye se ve y oye una sola vez y de manera instantánea, en unas condiciones a veces precarias, o en las que el visionado coincide con otras actividades, en medio de distracciones, con un nivel bajo de atención y/o retentiva.

Otro análisis al respecto podría considerar también el hecho de que, al menos en las actuales condiciones de su desarrollo tecnológico y de su objeto social en nuestro país, la televisión apuesta por una difusión dirigida a una audiencia amplia y no especializada y es potencialmente recibida por públicos con un nivel medio de instrucción pero con disímiles comportamientos en cuanto a sus hábitos de lectura.

Por ello, la redacción audiovisual es aún más exigente que la redacción para medios leídos. Requiere de todo redactor o guionista atenerse a la sencillez, que no es más que presentar lo que se cuenta de manera directa y comprensible; al poder de síntesis, es decir, contar brevemente al tiempo que se explica lo esencial; y a la capacidad didáctica, que facilita hacer comprensible lo que se dice y explica. Además de estar dotado de una visión global que le permita escribir y editar textos e imágenes que conformarán una única narración informativa audiovisual y de hacerlo con rapidez, o sea, en el menor tiempo disponible y en periodos de edición y cierre aún más breves.

Y junto a todas esas habilidades, al menos tener en cuenta las siguientes premisas: inmediatez; instantaneidad; diacronicidad; fugacidad; decodificación del mensaje siempre en presente y simultaneidad con otras actividades.

No debe olvidar el redactor que al lenguaje de la televisión no solo tributa el texto, sino también la imagen, el sonido, la voz y otros elementos que lo convierten en un vehículo de pensamiento más complejo, requerido de una mayor coordinación para transmitir un resultado: el mensaje audiovisual.

Pero también debe recordar que sin un texto bien elaborado, precisamente en función del resto de los componentes de ese lenguaje, el mensaje audiovisual quedaría resentido.

Las ricas potencialidades del lenguaje audiovisual responden al hecho de que trasmite el mensaje valiéndose de distintos niveles -texto, imagen, sonido y voz-, lo que le permite hacer una narración múltiple y pródiga en matices.

La redacción periodística en televisión es pues una escritura funcional, dispuesta para ser escuchada al mismo tiempo que se ven las imágenes. Voz e imagen se sostienen mutuamente para formar un solo mensaje: la información periodística televisiva.

DESARROLLO

La primera consideración que podríamos hacer es que la redacción periodística para la televisión debe caracterizarse por ser más coloquial y cercana a las audiencias. De estar cargada de detalles, descripciones, números y cifras estaríamos haciendo una translación literal de la prensa al soporte audiovisual, lo que resultaría inadmisiblemente y contraproducente. Para evitar esa tentación y elaborar un texto susceptible de ser leído por conductores y periodistas en los espacios informativos de la televisión, existe un conjunto de técnicas, algunas de las cuales comentamos a continuación.

Sugerencias para simplificar y condensar el texto:

Como el tiempo apremia tanto en los medios electrónicos, el redactor no puede malgastar palabras. Quien redacta para estos medios necesita esforzarse por simplificar y condensar cada vez más. Y para hacerlo:

- Elimine todos los adjetivos y adverbios salvo los más necesarios.
- Si un sustantivo necesita de un adjetivo no lo cargue con dos.

- Trabaje con los sustantivos y los verbos, las palabras más importantes del idioma.
- Evite usar la voz pasiva.
- Use oraciones sencillas y cortas. De ser posible, ordene las frases con el clásico **Sujeto + Verbo + Predicado**, porque facilita la locución del texto, aunque esto no debe interpretarse como una camisa de fuerza, porque la colocación de los distintos elementos que componen la oración, depende de a qué aspecto da prioridad el redactor en función del interés del espectador.
- No obstante, no rechace las oraciones compuestas, que no disminuyen la inteligibilidad de la palabra hablada, siempre que las subordinadas tengan una dependencia lógica y no sea excesivo su número.
- La omisión del sujeto y el verbo (estilo telegráfico) y la supresión de palabras que gramaticalmente deberían estar (elipsis) son recursos que pueden dar una sensación de rapidez y ligereza a la lectura.
- Al mismo propósito de imprimir fugacidad y dinamismo al lenguaje de la televisión puede contribuir el uso de las siglas. Aunque no es ocioso recordar que solo deben usarse cuando son sobradamente conocidas por los telespectadores.
- Cuide la claridad de la frase mediante oraciones sencillas y palabras comunes, evitando los pronombres y repitiendo los nombres propios de ser necesario.
- Mantenga el sujeto cerca del verbo en las oraciones.
- Articule cada componente con el que le sigue.
- Apele al conocimiento y a la cabal comprensión del tema como garantía primera de la claridad de la frase.
- Seleccione de antemano el tema y decida cuántos de sus aspectos se pueden tratar en el tiempo asignado al espacio.
- Descarte todo lo ajeno al tema o aspecto del tema seleccionado. No olvide que el error más común es querer abarcar demasiado.
- Apele cuando sea menester a la reiteración, que es una característica esencial de la comunicación por la palabra hablada.
- No tema a la repetición de la palabra exacta, siempre que no moleste al oído la repetición de esa palabra.

Otras sugerencias

- La palabra exacta: En una emisión destinada a un determinado sector del público, se puede permitir el uso de términos técnicos, como sucede en los espacios

deportivos. Pero dado el carácter abarcador del ejercicio periodístico y su proyección hacia los más disímiles ámbitos de la sociedad y de la vida, podría también el redactor verse ante la necesidad de incluir otros, y en el lenguaje audiovisual no se dispone de tiempo para detenerse en la explicación de un tecnicismo. Un recurso para resolver esta situación podría ser inducir la captación de su significado mediante la imagen o acompañar con una infografía la explicación de conceptos que no siempre resultan comprensibles.

- Evitar arcaísmos y neologismos.

La primera de estas referencias nos remite al uso de palabras cultas, que si bien son propias del acervo léxico del español, ya no se utilizan en el lenguaje coloquial, sino más bien en contextos literarios específicos. Su uso, fuera de esos espacios, podría parecernos tan extraño como identificar como corceles a los caballos que tiran de los coches en no pocas ciudades cubanas. Lo importante en definitiva, es usar estas palabras en el contexto y momento adecuados para que aporten, además de una novedad, una enseñanza.

En cuanto a los neologismos, tienen que ver con la innovación del significado en una palabra, o palabras no avaladas por la norma que el habla popular pone de moda. Es por ejemplo el clásico acorralar problemas de cierto lenguaje administrativo. No se trata de estigmatizar la utilización de este recurso, aunque conviene recordar que el uso de algunas de estas palabras en los informativos de televisión, puede resentir el rigor periodístico del mensaje.

- Evite las frases hechas, al estilo de:

Se fundieron en un abrazo
 Rendirán merecido homenaje
 Las jornadas a pie de obra
 Los parámetros de eficiencia
 Ha demostrado con creces
 Tocó a su puerta
 La calidad requerida
 Los retos que hay que enfrentar
 El futuro luminoso
 Un pasado que no volverá
 La dulce gramínea
 El aromático grano
 El ejército de batas blancas
 Los dignos hombres de los cascos blancos
 El magno evento
 El más joven relevo

En todos los casos se trata de frases desgastadas por la recurrencia, que no aportan ninguna expresión nueva y cuyo uso denota, cuando menos, pobreza de vocabulario y falta de creatividad y expresividad. Cuando al redactor le ronde la tentación de recurrir a ellas, por comodidad, pereza o cansancio, debe reflexionar sobre las consecuencias de su uso y buscar nuevas expresiones.

Más recomendaciones:

- El vocablo positivo es preferible a su sinónimo negativo. Ejemplo. Triste por *infeliz*, estéril por *infértil*.
- Evitar la doble negación. Ejemplo. Es posible por *no es imposible*.
- Los porcentajes son preferibles a las fracciones. Ejemplo. *Mitad, tercera parte, tres cuartos* son conceptos fáciles de captar.

El uso del lenguaje tropológico:

Ante todo, una salvedad: el uso de la metáfora, la metonimia, la personificación, entre otros recursos tropológicos propios de la literatura, depende del contexto en que se dirima la información. Por lo tanto, los recursos expresivo-literarios en el periodismo audiovisual dependen de la situación comunicativa ante la que nos encontremos.

Valorarlo así nos preservará de incurrir en la redacción de pasajes oscuros y poco comprensibles. El tropo puede servir de aclaración, pero también puede ser la causa de que el espectador deje de vernos y escucharnos, *“al perseguir por el laberinto de su mente el pensamiento estimulado por el símil”*. (Sexto, 2004)

Sugerencias para una buena armonía de la frase:

- Dar prioridad al complemento más corto. No se debe terminar una frase con la expresión más corta. Ejemplo. Se detiene para comerse dos empanadas de queso ante un puesto.
- Coloque los adverbios cerca del verbo a que se refieren. Ejemplo. Le otorgaron ayer la autorización para grabar en el museo.
- Evítese las preposiciones en cascadas. Su acumulación produce mal sonido (asonancias duras). Ejemplo. “... la entrega de estímulos en la sede de la Dirección Provincial de los Comité de Defensa de la Revolución.”
- No abuse de las conjunciones parasitarias (que, pero, aunque, sin embargo)
- No abuse de los pronombres. Puede incurrir en la construcción saturada o la retrospección.

- Cuidado con el empleo del posesivo su, que es causa de anfibología. Ejemplo. Cuando vio a su enemigo su rostro se contrajo.
- No emplee vocablos rebuscados. Entre el vocablo culto y el popular (de origen), prefiera siempre este último.
- Evite el excesivo tecnicismo y aclare el significado de las voces técnicas cuando éstas no sean de uso común.
- Recuerde que el idioma español tiene preferencia por la voz activa. Ejemplo. Leo Brower ofreció un concierto de música contemporánea a un selecto auditorio. En lugar de: Un concierto de música contemporánea fue ofrecido por Leo Brower a un selecto auditorio.
- No envíe nunca el verbo al final de la frase. Ejemplo. Acosado por sus remordimientos, confesó.
- No abuse de las oraciones de relativo y procure no alejar a éste de su antecedente. Ejemplo. Llegó a la casa de sus padres y familiares más entrañables que fuera hace mucho tiempo de color tan blanco que hería la vista cuando se le miraba a la luz del mediodía.
- Tampoco abuse de los adverbios, sobre todo de los terminados en mente, ni de las locuciones adverbiales (en efecto, por otra parte, además).
- Evite los verbos fáciles (hacer, poner, decir) y los vocablos muletillas (cosa, especie, algo). Ejemplo. Dijo algo que no le gustó al auditorio, Espetó una frase que irritó al auditorio.
- Evite:
 - La cacofonía: Repetición desagradable de sonidos iguales semejantes. Ejemplo. La reunión se convocó para tratar sobre la fundación, ordenación y administración de una nueva empresa de cooperación, La larga laguna se llenaba de decenas de delfines.
 - La monotonía: Empleo frecuente de muy pocos vocablos. Pobreza de vocabulario.
 - Las asonancias y consonancias: La prosa tiene su ritmo, pero se debe evitar lo que en verso se llama “rima”, es decir, aquellos períodos rítmicos cortos, casi simétricos, que suenan a verso.

Un buen medidor de cuán eufónica puede resultar una frase es decirla en voz alta mientras se va escribiendo.

La puntuación, no por última menos importante

Cada signo de puntuación tiene para el conductor, locutor o hablante una determinada interpretación en cuanto al intencional tratamiento que se da a la interrupción de

la frase. Puntuar, poner comas y hacer enumeraciones en el texto sin criterio, repercutiría en una falta de ritmo en la lectura y en la posibilidad de ahogar la locución.

Y ya que hablamos de ritmo en la lectura, el redactor debe evitar también incurrir en el llamado *estilo telegráfico*, relacionado con la elaboración de una secuencia de varias oraciones de similar duración.

Además de una audición desagradable, esta elocución subvierte un ritmo que se insinúa desde el mismo componente visual de este lenguaje, que basa su dinámica en la alternancia de planos breves con otros de mayor duración, en la sucesión de encuadres más o menos abarcadores de la realidad que recrean.

Así mismo, las frases deben alternar su duración. Combinar oraciones cortas con otras de mayor extensión, es una buena fórmula para garantizar el buen ritmo del discurso.

La puntuación es la respiración de la frase. No hay reglas absolutas de puntuación, pero no podemos olvidar que una frase mal puntuada no queda nunca clara y que el principio fundamental es no dejar confuso al espectador sobre lo dicho o lo visto.

CONCLUSIONES

El lenguaje lecto – escrito, devenido después en oral en la práctica del lenguaje audiovisual, es uno de los componentes de este último y constituye la estructura sobre la que se asienta el resto de los elementos verbales, sonoros y visuales que lo integran.

En televisión, la oralidad del mensaje está determinada por la brevedad, la claridad y la concisión en nuestras palabras. Quien escribe para los espacios informativos de ese medio, sea redactor, guionista o periodista, debe tener muy en cuenta que de la manera en que induzca la pronunciación, el léxico y la semántica de su elaboración textual que más tarde asumirá el hablante, dependerá la eficacia del mensaje que se propone transmitir.

El común de la gente da por correcto y legitimado todo lo que alguien facultado para conducir espacios informativos expone en la televisión, en cuanto a lo que al buen decir respecta. Contribuyamos los guionistas y redactores a que tal supuesto se atenga cada vez más a la realidad, a partir de lo que se escribe para ser leído por los profesionales de la locución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvar Esquerra, M. (1998). *Manual de redacción y estilo*. Madrid: Istmo.

Cebrián Herreros, M. (1992). *Géneros informativos audiovisuales: radio, televisión, periodismo gráfico, cine, video*. Madrid: Ciencia.

Delgado Legón, E. (2004). *Instrumentos para la redacción. Superación e información para periodistas Vol. II*. La Habana: Pablo de la Torriente Brau.

Hernández Terré, J. (1984). *La elipsis en la teoría gramatical*. Murcia: Universidad de Murcia.

Marín, C. (2003). *La noticia audiovisual a través de la historia de la televisión*. Palma de Mallorca: Calima Ediciones.

Marín, C. (2004). *El lenguaje en los informativos de televisión*. Palma de Mallorca: Calima Ediciones.

Martin Vivaldi, G. (1975). *Curso de redacción*. La Habana: Pueblo y Educación.

Mendieta, S. (1993). *Libro de estilo de TVE*. Madrid: Labor.

Oliva, L. &. (1996). *Las noticias en televisión*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.

Sexto, L. (2004). *Cuestión de estilo. Notas de clase sobre la composición periodística. Superación e información para periodistas Vol. I*. La Habana: Pablo de la Torriente Brau.

24

CONDITIONS OF CONDUCTING BUSINESS GAMES ON THE DISCIPLINE THEORY OF STATE AND LAW

CONDICIONES DE REALIZAR JUEGOS DE NEGOCIOS SOBRE LA DISCIPLINA TEORÍA DEL ESTADO Y DEL DERECHO

Ph. D. Kseniya Kovalenko¹
E-mail: kovalenko1288@mail.ru
MSc. Natalia Kovalenko²
E-mail: kke@email.asu.ru

¹Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

²Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Kovalenko, K., & Kovalenko, N. (2017). Conditions of conducting business games on the discipline theory of state and law. *Revista Conrado*, 13(59), 172-175. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

Modern society, in which knowledge becomes the most important strategic resource and the determining component of the economy, can not but impose new demands on both general and professional education. The theory of state and law is a fundamental discipline, studied at law faculties. Particular regulatory value in gaming education belongs to the game problem: it is the core of the playing role and determines the educational and learning value of a particular game.

Keywords:

Business game, values, training, modeling, teaching.

RESUMEN

La sociedad moderna, en la que el conocimiento se convierte en el recurso estratégico más importante y el componente determinante de la economía, pero no puede imponer nuevas exigencias, tanto en la enseñanza general y profesional. La teoría de la ley estatal y es una disciplina fundamental, estudiado en las facultades de derecho. Valor normativo particular, en la educación de juego pertenece al problema del juego: es el núcleo del juego de roles y determina el valor educativo y el aprendizaje de un juego en particular.

Palabras clave:

Juego de los negocios, los valores, la formación, el modelado, la enseñanza.

INTRODUCTION

The most important parameters of the structure of the educational business game are its constructive properties, reflecting the functional unity of the goals, structure and content of the game. In this study, these parameters are derived from the characteristics of a business game as a developed form of gaming activity and include: mastering the profession, playing a role, managing and self-governing, rational organization of work, making non-standard decisions, teamwork, creating a workable team, fascination, emotionality, awareness of the lack of knowledge, The acquisition of practical knowledge and skills, leadership, business communication, the performance of roles, the value of the results of the game.

Note that both its parts (game model and simulation model) can be successfully, and in a number of cases, most effectively implemented on a computer with the help of such information modeling tools as multi-media technology, "virtual reality" technology, "artificial intelligence".

Thus, the business game originated as a tool for finding managerial decisions in the conditions of uncertainty and multifactoriness.

DEVELOPMENT

At present, business games used in the educational process of higher educational institutions, as a pedagogical technology, or one of the methods of active learning, in carrying out socio-psychological training and in production to solve production, social and psychological problems. In all cases there is a "two-dimensionality of the business game" and not only gaming or professional tasks are being solved, but at the same time there is training and education of participants.

Business game can be considered as a self-regulating system. If the usual training sessions involve communication of the teacher and students "vertically", when the instructor completely dictates the direction and mode of work, revealing the students' lack of information on a number of issues, then the relations in the business game between its participants are formed along the "horizontal". It develops the basis of free, creative relations, equally informed partners. The teacher is excluded from the number of direct partners, he seems to be going to second place, on Wednesday, the audience; This circumstance removes a certain psychological barrier of communication, liberates students.

The student fills the role with individual means of self-expression, struggles for professional and intellectual recognition in the group.

Thus, the preparation of a business game is a multi-stage procedure and depends on a number of subjective or objective factors.

Business game is one of the methods of active learning and is widely used in the educational process. Nevertheless, the practice of using business games in teaching at the law faculty is rare at the time when domestic and foreign pedagogy indicate that active learning technologies, including business games, contribute to the formation of cognitive and professional motives and interests of trainees.

Modern realities put before the higher school new tasks: training is not just a specialist with a certain amount of knowledge, but competitive, independent, able to apply certain skills of a professional.

To realize this goal, it is necessary to carry out a decisive turn from mass, gross education to strengthening the individual approach, developing the creative abilities of future specialists, relying on their independent work, active forms and methods of teaching.

The educational business game is a variant, dynamically developing form of organization of purposeful interaction of activity and communication of all its participants in the implementation of pedagogical guidance by the teacher. The essence of this form is the relationship of simulation modeling and role behavior of game participants in the process of solving typical professional and educational tasks of a sufficiently high level of problem.

One of the goals of such games is to instill in students the skills of solving specific legal issues and accumulating practical experience in solving procedural issues on the basis of creating a specific legal model that is as close as possible to the real life situation.

For maximum effectiveness, it is necessary to create, both at the stage of preparation and at the stage of the business game, conditions as close as possible to real situations related to the conduct of the court session.

It is possible to achieve this in several ways:

- Conduct an analysis of educational videos made in the real halls of the court session, the State Duma, etc.
- View the video archive of business games.
- To study the real procedural documents, which are in the archives of the department.

- To study civil cases prepared by students and prepare procedural documents in a special room (in the legal clinic "Themis").
- To hold consultations with students studying at a legal clinic and visit together with them real court hearings and, of course, to create an atmosphere of the courtroom during a business game.

Practical skills related to participation in the court session are achieved by students by conducting trainings and business games while conducting classes in a legal clinic where students have a real opportunity to participate in this legal process related to protecting the interests of clients of a legal clinic.

The courtroom allows you to bring the learning process closer to real life situations, which enables students to gain real skills in participating in litigation and more responsibly to the learning process.

The analysis allows us to state that when studying procedural courses students not only participate in didactic games in the imitated courtroom and watch educational films shot in real courtrooms, but also have the opportunity to provide legal assistance independently.

Thus, the use of an imitation or real hall of the court session enables students to acquire practical skills in dealing with legal situations in conditions closest to their future practical activities.

CONCLUSIONS

At present, in Russia, as in all developed countries of the world, a gradual transition to a postindustrial, so-called "information" society began. The post-industrial stage of the development of society is characterized by a significant change in its structure (social division of labor, transferring the center of gravity from material production to the field of information processes and technologies).

In the process of preparing qualified specialists, active and interactive forms of teaching are widely used in the educational process in combination with extracurricular work. Such classes are conducted with the aim of forming and developing the professional skills of students.

Business games have recently gained immense popularity. They are used in training high school students and students. Immediately before the application of business games at the seminar classes in higher education, the instructor should familiarize himself with the algorithm of conducting business games.

At the preparatory stage, the following operations can be distinguished:

Select a topic and diagnose the original situation. The topic can be almost any section of the training course. It is desirable that the training material has a practical outlet for professional activity or for a special academic discipline.

Formation of goals and objectives. Goals and objectives are formed not only taking into account the topic, but also the initial situation. In one situation, but with different goals, you can build a game differently. To do this, it is necessary to place the accents and formulate the goals at each stage or operation accordingly.

Definition of structure. The structure is determined taking into account the goals, objectives, theme, composition of participants.

Diagnosis of participants in a business game. Conducting classes in game forms will be more effective if the teacher's actions are not addressed to an abstract student, but to a "concrete" person or a deeply studied group of people. Optimization of training requires intensive work of the teacher at the stage of preparation for the lesson, the choice of teaching methods and their organization.

Diagnosis of objective circumstances. In this case, we consider the question of where, how, when, under what conditions and with what subjects the business game will take place, i.e. Its external attributes are evaluated. By definition, N.V. Borisova, the educational business game can be considered as a "branch of pedagogy" and as a "branch of simulation". This duality determines the advantages of a business game as a "tool" for learning. The fact is that, like any game, a business game puts the listener in an imaginary or conditional situation, set by the simulation model, and requires the implementation of imaginary (game) actions. But at the same time, the trainee remains in the situation of the real educational process, performs quite realistic actions, which in their substantive content do not differ from those carried out in the framework of other forms of the educational process (analyzes, selects data, sets and solves problems, etc.) is located in a very real relationship with other partners in the game.

When preparing for gaming activities, it is necessary to comply with such methodological requirements:

- The game should be a logical continuation and completion of a specific theoretical topic (section) of the academic discipline, a practical addition to the topic (section) or the completion of the study of the discipline as a whole.
- Maximum closeness to real production conditions.
- Creating an atmosphere of search and ease.

- Careful preparation of educational and methodical documentation.
- Clearly formulated tasks, conditions and rules of the game.
- Identification of options for possible solutions to this problem.
- Availability of necessary equipment.

At the main stage, the teacher conducts a business game of the appropriate subject, taking into account all requirements, rules, techniques and algorithms.

At the final stage, the analysis of the data obtained as a result of the business game is conducted. Studying the attitude of students to the seminar, the need to use knowledge from other areas of law, the possibility of using additional literature and equipment, as well as the possibility of further use of business games in the discipline "Theory of State and Law" is projected.

In conclusion, we note that compliance with all stages will allow us to analyze the features of the use of business games to improve the progress of students in the process of teaching the discipline "Theory of State and Law".

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Verbitsky, A. A. (1990). Active methods of teaching in higher education: Contextual approach. Moscow.
- Anichkin, Y. S., Bryukhanova, N. V., Kovalenko, K. E., & Fadejkina, N. V. (2016). Regulatory impact assessment of normative legal acts in the sphere of education//International Journal of Humanities and Cultural Studies. T. 3. N° 1.
- Kovalenko, K. E. (2013). Some aspects of the new objective reality. Middle East Journal of Scientific Research, 16(6).

25

INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES: UNA EXPERIENCIA EN CONTEXTOS DE AMÉRICA LATINA

EDUCATIONAL INTEGRATION IN THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS: AN EXPERIENCE IN CONTEXTS OF LATIN AMERICA

MSc. Lilian María Peraza Vilorio¹

E-mail: Imperaza@ucf.edu.cu

MSc. Manuel Gradaille Martí¹

E-mail: mgmartin@ucf.edu.cu

MSc. Ricardo Campuzano Peña²

E-mail: rcampuzanop@udg.co.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Granma. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Peraza Vilorio, L. M., Gradaille Martí, M., & Campuzano Peña, R. (2017). Integración educativa en la formación permanente de docentes: Una experiencia en contextos de América Latina. *Revista Conrado*, 13(59), 176-180. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La formación y superación de los maestros y profesores de cualquier enseñanza o nivel profesional, constituye un área común y siempre probable en el ámbito de la integración internacional; un objetivo de interés obligado en aquellos sistemas donde, como en Cuba, se trabaja por la calidad de los servicios de educación. Las experiencias acumuladas por los investigadores de un proyecto de calidad educativa, que actuó en comunidades desfavorecidas de varios estados de México entre los años 2004 y 2016; resalta mediante un estudio de impacto, la importancia, los logros y las perspectivas de esta alianza para la integración internacional encaminada a perfeccionar la preparación y la cultura de los maestros y profesores.

Palabras clave:

Formación, integración, contextos latinoamericanos, superación.

ABSTRACT

The formation and improvement of teachers and professors of any teaching or professional level, is always likely and common area in the field of international integration; a target of interest required on those systems where, as in Cuba, work on the quality of educational services. The experience gained by the researchers of a project of quality education, which acted in disadvantaged communities in several States of Mexico between 2004 and 2016; it highlights the importance, achievements and prospects of this Alliance for international integration which aims to improve the preparation and culture of teachers and professors.

Keywords:

Integration, Latin American contexts, overcoming and teaching staff.

INTRODUCCIÓN

Cuba es fácilmente identificada como la nación que más ha promovido la integración educacional en América Latina, promoviendo alianzas mediante proyectos de cooperación en diferentes niveles de enseñanza; con el propósito de contribuir a la transformación y mejoramiento de la calidad del sector en toda el área, interfiriendo en las variables determinantes del proceso: familia, comunidad, escuela, universidad.

Esta labor se ha desplegado exitosamente en varios países que demandan el intercambio de experiencias en los temas de investigación educativa, tales como México, Colombia y Ecuador, donde desde el año 2004 se implementan acciones que tienen como punto de partida la preparación óptima de todos los profesionales implicados para cumplir con el principio de cooperación en el mejoramiento de la calidad educativa en la región y que se revierta también en resultados potenciadores de formación académica postgraduada de Cuba y el resto de América Latina.

El principal gestor de la mencionada acción de preparación o capacitación profesional, lo constituye el otro Proyecto Integral para el Mejoramiento de la Calidad Educativa, cuyo nombre actual es Proyecto Integral de Acompañamiento Pedagógico y que tiene como objetivo general elevar la calidad de los servicios educacionales tanto en Cuba como en Latinoamérica, que ha devenido en la propuesta más integral de colaboración educativa que nuestro país ofrece a los países del ALBA.

La demanda, cada vez mayor del mencionado proyecto en diferentes países, exigió que el Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC), se prestigiara en el auspicio y responsabilidad de una amplia gama de actividades de superación general y específica de los maestros, directivos y agentes comunitarios de las más disímiles comunidades latinoamericanas a partir de la profesionalidad de nuestros especialistas y el creciente número de convenios firmados entre los años 2004 y 2010.

El proyecto Integral de Acompañamiento Pedagógico consta de una estructura que le permite desdoblarse en innumerables variantes, considerado proyecto “sombri-lla” y que ofrece probadas ventajas por las amplias posibilidades de adaptarse a cada contexto o a las exigencias de quienes lo demanden. Su misión determina los siguientes objetivos:

- Disminuir la tasa de analfabetismo en Latinoamérica y el Caribe a partir de la aplicación del método cubano “Yo, sí puedo”.

- Contribuir a la superación y capacitación de los docentes latinoamericanos y caribeños.
- Elaborar y aplicar un modelo de impacto que permita perfeccionar la calidad de las acciones.
- Aplicar los logros y experiencias de la Revolución Cubana en el ámbito internacional.

Materiales y Métodos

Para el cumplimiento de tales propósitos de carácter académico e investigativo, las tareas generales del proyecto son:

- Diseño y ejecución de un Diplomado para la capacitación de docentes cubanos que se preparan para desarrollar el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa, en el que se incluye la alfabetización y la postalfabetización.
- Control de la puesta en práctica de las tareas académicas e investigativas desarrolladas por los capacitados durante la aplicación del proyecto en sus misiones de colaboración.
- Control y evaluación de los principales resultados obtenidos por los docentes capacitados durante su desempeño durante las tres etapas del Diplomado.

Los contenidos que se desarrollan, son resultados de las diferentes investigaciones que se realizan por instituciones cubanas de gran prestigio, tales como el propio IPLAC, los Centros de Referencia para la Educación Preescolar y Especial (CELEP) y (CELAEE), el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), las 16 universidades pedagógicas cubanas, ya integradas al Ministerio de Educación Superior; los resultados de diferentes proyectos investigativos asociados a los Programas Ramales del Ministerio de Educación, tales como los de Salud Escolar, Dirección Científica Educativa, Desarrollo del Talento, Educación Física y Deportes, así como los elementos de perfeccionamiento que aconsejan los resultados de las entregas pedagógicas que se realizan al concluir cada etapa del proyecto integral en cada región donde se aplica.

El Diplomado que se desarrolla entre las acciones de tal proyecto y que constituye objeto de esta ponencia, deviene en un franco trabajo de cooperación universitaria e integración educacional, se conforma a partir de las demandas de colaboración internacional cada día más crecientes y en las que Cuba, teniendo en cuenta el desarrollo educacional alcanzado desde el mismo inicio del Triunfo de la Revolución, se ve comprometida a realizar a partir de dos principios básicos: solidaridad e internacionalismo.

DESARROLLO

En el perfil del Proyecto Integral de Acompañamiento Pedagógico, el Diplomado se titula: Calidad Educativa, consta de dos etapas, I y II para incrementar las posibilidades de inscripción y dosificar mejor los contenidos. Está organizado por menciones, que se corresponden con las áreas de labor o subproyectos: Educación

Primaria, Educación Preescolar, Educación Especial y Dirección Científica. Se determinan 96 horas presenciales para cada etapa y un esquema de contenidos específicos y de carácter general para todas las menciones.

La tabla siguiente muestra el mapa curricular o plan de estudio, común para ambos cursos o etapas del *Diplomado Calidad Educativa*.

Etapas	Diplomado Calidad Educativa I				Diplomado Calidad Educativa II			
	Educación Primaria	Educación Preescolar	Educación Especial	Dirección Científica	Educación Primaria	Educación Preescolar	Educación Especial	Dirección Científica
Metodología de la Investigación	14 hs	14 hs	14 hs	10 hs	6 hs	8 hs	8 hs	10 hs
Informática	10 hs	10 hs	10 hs	10 hs	10 hs	10 hs	10 hs	10 hs
Higiene, Salud y organización Escolar.	4 hs	4 hs	4 hs	10 hs	6 hs	6 hs	8 hs	10 hs
Cultura Física	6 hs	6 hs	6 hs	8 hs	6 hs	6 hs	6 hs	8 hs
Diagnóstico, Familia y Comunidad.	8 hs	8 hs	20 hs	12 hs	10 hs	12 hs	40 hs	12 hs
Áreas de desarrollo en la educación Preescolar.		28 hs		2 hs		32 hs		
Los procesos de dirección en la escuela.	2 hs			30 hs	4 hs	4 hs	4 hs	26 hs
La ética profesional de maestros y directivos.	4 hs.	4 hs	4 hs	6 hs	4 hs	4 hs	6 hs	6 hs
Las didácticas particulares o metodologías.	40 hs	30 hs	30 hs		40 hs	10 hs	10 hs	10 hs
Talleres profesionales y Evaluación.	8 hs	8 hs	8 hs	8 hs	10 hs	4 hs	4 hs	4 hs
Total de horas	96 hs	96 hs	96 hs	96 hs	96 hs	96 hs	96 hs	96 hs

El diplomado, precisa objetivos específicos, que delatan el interés por la integración de las experiencias educacionales en América Latina y el claro propósito de afianzar la cooperación universitaria en la vertiente de la superación permanente del los profesionales de la educación. Se propone, en principio, actualizar los conocimientos científicos, didácticos y pedagógicos de los maestros y directivos mediante el análisis de las tendencias educativas contemporáneas y los conceptos metodológicos más acertados.

Es importante destacar que mediante el sistema de conocimientos y habilidades, el programa contribuye a elevar la preparación técnica y cultural al implementar estrategias que facilitan la comprensión de los vínculos escuela-familia-comunidad; aporta recursos para la atención a las necesidades educativas o a la diversidad desde la práctica profesional; proporciona métodos para evaluar el impacto de los resultados a corto y mediano plazo y estimula la labor investigativa de los docentes mediante la

búsqueda de soluciones prácticas a problemas concretos de la realidad educativa de los participantes.

Obviamente, la premisa fundamental para el logro de los mencionados objetivos, radica en que el proyecto aporta los elementos necesarios para desarrollar en los maestros, una visión integradora del sistema educativo mediante el trabajo armónico de los diferentes subproyectos, revelando los aspectos comunes entre los niveles de enseñanza del país donde se desarrolle para perfeccionar su desempeño en áreas tales como: Diagnóstico y Aprendizaje desarrollador, Dirección Científica Educativa, Informática para la Educación, Atención a la Salud Escolar, el trabajo con la familia y la comunidad, entre otros.

Es apreciable que la forma adoptada para organizar la docencia, coherentemente con las normas de la educación superior en Cuba, se apoya en el desarrollo de Conferencias, Seminarios, Clases Prácticas y Talleres. La frecuencia de los encuentros transcurre en dependencia

de las condiciones del área de trabajo, de sus participantes y otras variables, aunque la experiencia practica-da apunta a la efectividad de los encuentros semanales en instituciones afines a la actividad de superación; por ejemplo en México se han celebrado en escuelas nor-males básicas, en centros de maestros y en las propias escuelas.

A continuación, se muestran datos de un estudio de im-pacto, practicado con la participación de 87 maestros y 28 directivos en la ciudad de Saltillo, en el Estado de Coahuila de Zaragoza, México, desde marzo de 2008 a junio de 2009; a quienes de manera simultánea les fue posible aplicar instrumentos para observar y evaluar el comportamiento de indicadores relacionados con su

labor cotidiana; interpretando la influencia ejercida por el diplomado a lo largo de tres (3) semestres.

Selección de indicadores para evaluar el impacto de la superación en los maestros

1. Calidad de la clase. (Guía de observación aplicada en el proyecto).
2. Resultados académicos en exámenes profesionales establecidos por el sistema educativo.
3. Relaciones con la familia y la comunidad. (Guía apli-cada por el proyecto).
4. Salud Escolar y Organización Escolar. (Guía aplicada por el proyecto).

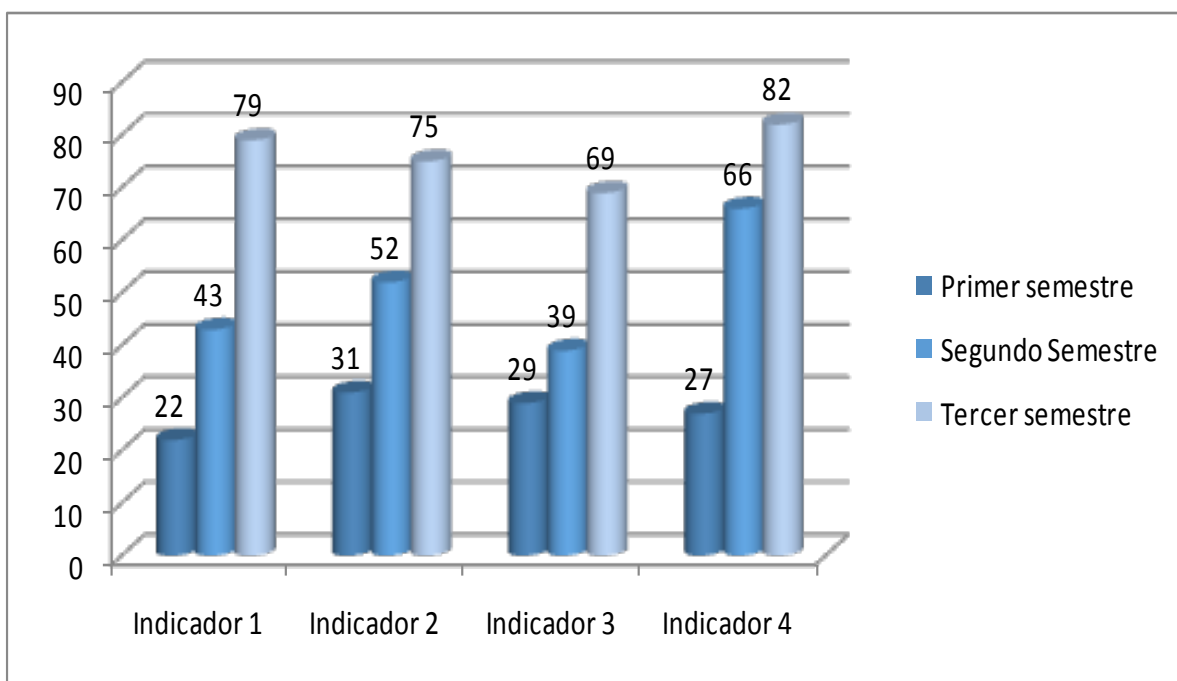


Figura 1. Evaluación de impacto del diplomado en los maestros.

Como puede apreciarse en Figura 1, es notable el ascen-so de la cantidad de maestros que alcanzaron estándares de calidad en los indicadores ejemplificados; en todos los casos el aumento fue sostenido, arrojando un saldo posi-tivo que reafirma la necesidad de que todos los maestros en ejercicio deben estar inmersos en alguna modalidad de superación que esté diseñada para perfeccionar su actividad, para que cada contenido pueda ser llevado de inmediato a la práctica.

Selección de indicadores para evaluar el impacto de la superación en los directivos

1. Resultados académicos en exámenes profesionales establecidos por el sistema educativo.
2. Efectividad en la aplicación de niveles de ayuda, asesoramiento y supervisión de la calidad educativa. (Guía aplicada por el proyecto).
3. Capacidad para organizar y dirigir los procesos de la gestión educacional. (Guía aplicada por el proyecto).

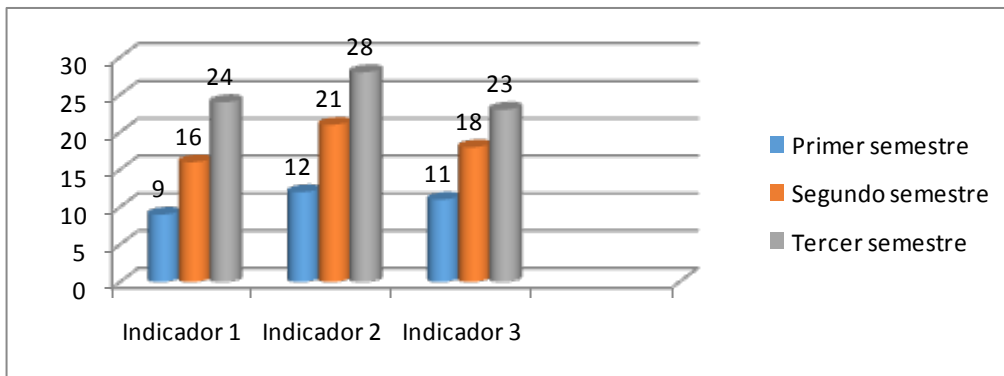


Figura 2. Evaluación de impacto del diplomado en los directivos.

En el caso de los directivos participantes en el diplomado y que colaboraron íntegramente en las acciones del proyecto, lo más significativo fue la aprehensión de los métodos, las técnicas y los estilos de dirección adquiridos para establecer estrategias a partir de las condiciones y necesidades de cada área o sector educativo.

Gracias al avance de este grupo, la investigación subyacente fue viable y demostró las oportunidades y perspectivas para ampliar la colaboración en otros contextos y áreas de la comunidad educativa, así como la pertinencia de las necesidades de superación, capacitación o actualización, siempre latentes en el personal docente, sea cual sea su función en la estructura organizacional del país.

CONCLUSIONES

Cualquier modalidad de superación profesional diseñada de manera simultánea a la actividad laboral y basada en la práctica, puede ser considerada una verdadera investigación acción, cuyo propósito esencial, como el caso descrito, es perfeccionar los niveles de calidad y hacer más efectivo el resultado final de la educación.

Cuando los contenidos que se imparten en los cursos de superación postgraduada o de formación permanente, tienen carácter integrador, provocan una visión holística en los modos de actuación del maestro o directivo; quienes no se limitan a transmitir información, sino que implementan métodos productivos tanto en clases como para el tratamiento a los problemas de la familia y la comunidad.

Como consecuencia del cambio, la actividad investigativa del educador se estimula en la medida en que comprende que está capacitado para identificar los problemas de su actividad y decidir las vías de solución que tengan un basamento pedagógico e involucren diversos factores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvajal, C. (2011). "Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECE). II versión. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Colectivo de autores. (2009). Informe Final del proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa. Saltillo: MECE.

26

ESTUDIO DEL PROFESORADO EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PARVULARIA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

I STUDY OF THE FACULTY IN THE CAREER OF INITIAL EDUCATION AND PARVULARIA OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF MACHALA

MSc. Rosa Mirian Caamaño Zambrano¹

E-mail: rcaamano@utmachala.edu.ec

MSc. Darwin Amable Poma Luna¹

E-mail: dpoma@utmachala.edu.ec

MSc. Alex Dumany Luna Florin¹

E-mail: adluna@utmachala.edu.ec

¹ Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Caamaño Zambrano, R. M., Poma Luna, D. A., & Luna Florin, A. D. (2017). Estudio del profesorado en la carrera de educación inicial y parvularia de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 13(59), 181-189. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El estudio, reflexión analítica y debate crítico acerca de las características y manifestaciones del profesorado que se desempeña en la carrera de educación inicial y parvularia de la Universidad Técnica de Machala, indica la necesidad de asumir nuevas y mejores prácticas en función de enriquecer la calidad del proceso formativo y satisfacer las expectativas de los estudiantes con respecto al profesorado. Por ello, el objetivo de este artículo es ofrecer una reflexión teórica sobre competencias del profesorado de dicha carrera a partir de la mirada que le dan los estudiantes a su proceso formativo desde la clase y otros espacios universitarios. Para tal propósito se desarrolla una estrategia metodológica basada en el análisis crítico de las fuentes bibliográficas y documental consultadas, así como el empleo de métodos de investigación científica de tipo empírico y teórico y la aplicación de técnicas e instrumentos, a saber: la observación, y fundamentalmente el cuestionario, todo lo cual permitió obtener como resultados que existen dificultades en cuanto a las relaciones profesor alumno, el dominio de las tecnologías, y el conocimiento, así como con la puesta en práctica de metodologías de enseñanza que permitan lograr mayor calidad en la formación de los futuros egresados.

Palabras clave:

Profesorado, competencias, educación inicial, educación parvularia.

ABSTRACT

The study, analytical reflection and critical debate about the characteristics and manifestations of the teaching staff that performs in the career of early education and nursery of the Technical University of Machala, indicates the need to assume new and better practices in order to enrich the quality of Process and meet the expectations of students with respect to teachers. Therefore, the objective of this article is to offer a theoretical reflection on the competencies of the professors of that career, starting from the look that the students give to their formative process from the classroom and other university spaces. For this purpose a methodological strategy is developed based on the critical analysis of bibliographical and documentary sources consulted, as well as the use of empirical and theoretical scientific research methods and the application of techniques and instruments, namely observation, and Mainly the questionnaire, all of which allowed to obtain as results that there are difficulties in terms of student teacher relations, mastery of technologies, and knowledge, as well as with the implementation of teaching methodologies that allow to achieve higher quality in the Training of future graduates.

Keywords:

Teaching staff, competences, initial education, parvular education.

INTRODUCCIÓN

Los cambios que se generan a nivel mundial son de relevancia dentro de la formación educativa inicial y parvularia, pues *“los docentes deben estar preparados para las modificaciones que día a día se dan dentro de la educación, conjuntamente con ello saber que los cambios tecnológicos son uno de los pilares fundamentales para la creación de nuevas formas de enseñanza”* (Fainholc, Nervi, Romero & Halal, 2015, p. 3), en razón de constituir una herramienta que favorece al docente a la hora de planificar sus enseñanzas, de tal manera se llegará a obtener la excelencia en la formación educativa de los niños/as (Mir & Ferrer, 2014; Torrecilla, Martínez, Olmos & Rodríguez, 2014). Por esto es que dicho tipo de educación está en la mira de las ciencias educativas, al considerarse una necesidad de transformaciones en los primeros años de formación donde el niño aprende de manera relevante los conocimientos. La enseñanza inicial y parvularia es, sin duda, un momento estratégico para la educación, ya que se generan grandes modificaciones en los esquemas cognitivos de la forma de aprender en los niños y niñas (República del Ecuador. Universidad Técnica de Cotopaxi, 2016; República del Salvador. Universidad Luterana Salvadoreña, 2017).

Inicialmente la educación era considerada como un proceso de disciplina y formación mental del individuo, pero Bigge & Hunt (1991), consideran que este tiene un doble perfil, pues aquí se da el desarrollo de las capacidades internas del alumno, producto de la inteligencia y el desarrollo del cuerpo, pero en las que están involucradas las estrategias que se consideran métodos que permiten perfeccionar las mentes. Específicamente, las estrategias didácticas indican las actividades, ejercicios, problemas o cualquier tipo de experiencia por parte del docente o el alumno que tornen más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y faciliten la adquisición de los objetivos.

Hablar de educación resulta algo común, cabe señalar que existen múltiples definiciones del concepto, los cuales responden a la variedad de enfoques desde donde se sitúe cada autor. Por este motivo se presenta como primer acercamiento la definición etimológica, donde se explicita que el término proviene del latín educare, que significa criar, alimentar, instruir, hacer crecer; lo cual implica un proceso direccionado de afuera hacia adentro. Por esto Manganiello (1980), hace referencia al sentido de que educar es la forma o maneras de enseñar nuevos conocimientos dando como consecuencia el crecimiento en aprendizajes por parte del sujeto.

Inspirado en esos fundamentos, Moreno, Rodríguez, Torres, Mendoza & Vélez (2006), entienden a la práctica

pedagógica como aquella situación de aprendizaje en la que interactúan el sujeto y el docente en el escenario social, que en este caso es el aula de clase, lugar donde el estudiante reconstruirá sus saberes; es decir, aquí el sujeto va a adquirir un conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que conforman un dominio del saber institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación en la sociedad en la que se desenvuelve. En este sentido, Bernstein (1996), ya había referido que: la práctica pedagógica es un contexto social fundamental por medio del cual tiene lugar la reproducción-producción cultural de los conocimientos de una sociedad general de tal forma que se constituye en una dimensión clave para que los educandos puedan construir conocimiento y reproducir todo aquello que forma parte de su realidad.

Pero como lo dice Sacristán (2007), no hay que dejar de lado al currículum, pues se define al final en cuanto práctica pedagógica, ya que es la concentración o expresión de la función social y cultural de la institución escolar. Delimitando esa visión en la educación inicial se aprecia como Sadurni (2002), considera que los primeros años de vida el niño/a aprende una gran variedad de información, en esta perspectiva, el cerebro de los niños estaría, durante este período, más abierto y moldeable a las experiencias del entorno, antecedente que determina estimular el aprendizaje significativo desde las tempranas edades, espacio donde el niño obtendrá conocimientos significativos que los podrá usar en el medio en el que se rodea.

Por esto Muñiz (2007), visiona como de valiosa importancia el enriquecimiento de los niños a temprana edad ya que estas ayudarán al desarrollo óptimo de sus habilidades y destrezas, por eso el momento óptimo en el que se abren estas ventanas de aprendizaje es diferente para cada habilidad, pero la mayoría empieza durante los primeros años de vida, por lo cual se debe aprovechar el maestro al máximo de estas formas de aprendizaje rápido y significativo.

De igual manera Abarca (2007), afirma que la relación entre las etapas de desarrollo corresponde al crecimiento y desarrollo físico, pues estas imponen que dentro del desarrollo del aprendizaje se debe tomar en cuenta las distintas edades de los niños /as y así llegar a un buen proceso enseñanza aprendizaje.

Enfocado en esa perspectiva Morrison (2005), afirma que las zonas de desarrollo son el área en la que un niño puede ser guiado en el curso de la interacción por un compañero más avanzado, ya sea por ayuda del maestro o compañero, y se debe saber que no existe una zona clara

independientemente de la actividad común. Por lo tanto, las zonas de desarrollo se crean con el objetivo de hacer interacción social.

La formación docente en el nivel inicial y parvulario se basa primordialmente en que debe estar ligada a ser integral e intelectual, lo cual conllevará al redimensionamiento de las habilidades y destrezas de los niños/as (Alfaro, Alpizar, Morales, Ramírez & Salas, 2013). De tal forma esta etapa formativa para el niño/a abarca una gama de recursos y técnicas didácticas que son indispensables para la buena gestación de la educación, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje parvulario. El docente debe tener en cuenta el medio que lo rodea ya que debe adaptarse al mismo, también tomar en cuenta las necesidades de cada uno de sus niños/as, a propósito de que el niño explora de forma natural, hecho que favorece su interacción con los demás que le rodean, estableciendo un aprendizaje individual y también cooperativo.

Esto solo es posible si la comunidad educativa tiene, además de la disponibilidad de los recursos didácticos necesarios, la capacidad mínima para el trabajo con los mismos. Por esto Fingerman, (1970) destaca que la mejor manera de llevar a cabo un aprendizaje significativo en los niños parvularios es mediante el juego interactivo, en tanto medio que ayuda al niño a desenvolverse en el aprendizaje, con el fin de desarrollar sus capacidades y potencialidades, para que puedan aplicarlas en la vida diaria para resolver sus problemas.

Para el uso de los juegos interactivos tecnológicos, dentro del aula de clase, *“el docente necesita una formación oportuna y continua”* (Arrayás & Rodríguez, 2012, p. 2) para adquirir la capacidad crítica que los configure en condiciones de discernir e identificar los recursos apropiados dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Al respecto Muñoz subraya los valores que aporta la técnica del juego interactivo, como ayuda a la imaginación, la autonomía y la creatividad de manera ordenada, la cual busca que el niño trabaje en la construcción de su propio aprendizaje.

Por tal motivo el maestro de nivel inicial y parvulario debe estar en una constante capacitación e actualización de las nuevas formas de enseñanza para que conozca cómo llegar de manera eficaz al aprendizaje significativo por parte del niño, pues se debe saber que esto le ayudará a resolver y a saber actuar de forma efectiva a posibles situaciones que se enfrenten en la vida.

Como indican Díaz & Hernández (2002), el niño/a no aprende o construye nuevos conocimientos de forma individual, sino que reconstruye sus conocimientos con ayuda de la interrelación que existe entre él y el medio

que lo rodea, pues este contexto es positivo para la obtención de nueva información. En cuanto a la institución educativa es el mismo caso, ya que el estudiante para que obtenga aprendizajes significativos necesita relacionarse con sus compañeros y con el maestro guía de sus aprendizajes.

Constituye un imperativo que en la actualidad la educación busca docentes de excelencia, capaces de enfrentarse a nuevos retos de la educación que sean los guías de nuevas formas de aprendizajes, que sean capaces de crear ambientes donde el estudiante sea el protagonista de la reconstrucción de sus conocimientos.

Díaz & Hernández (2002), afirman que uno de los puntos de partida para un buen aprendizaje es que el docente tenga experiencia en su rama, pues el ejercicio de la docencia supone formar desde múltiples aproximaciones disciplinarias, dada la complejidad que presentan no solo la explicación de los procesos de aprendizaje y desarrollo personal involucrado, sino la necesidad de disponer tanto de un marco de referencia interpretativo como estrategia de intervención específica.

En esta etapa de nivel inicial y parvulario es necesario que el docente moldee al niño/a para que se incorpore y obtenga habilidades necesarias por esto deba tener en cuenta los recursos naturales, que le ayudaran a la adquisición e información del medio natural que lo rodea. Siendo la educación uno de los estamentos más importantes de la sociedad, ya que forma a los individuos del futuro en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y se incorporan estrategias didácticas adecuadas al nivel de formación.

La competencia didáctica del docente es la habilidad para entrelazar una relación con la didáctica, es decir, relacionar la didáctica, sus alumnos y él al realizar una determinada actividad en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene como fin incitar cambios entre ellos, transformar los saberes con lo aprendido.

Para Toledo (2005), la competencia didáctica es la utilización de diferentes métodos y recursos para poder llegar al fin propuesto que es un aprendizaje significativo, es decir que el docente debe contar con un plan de acción para el desarrollo de la clase, debe desarrollar un ambiente lúdico y acogedor donde promueva la construcción de conocimientos, habilidades y destrezas en los alumnos, y que los pongan en práctica para su diario vivir y resolver problemas que lo aquejen.

El acto didáctico es la acción del docente en el aula de clase de la institución en la que labora, es específicamente comunicativa para facilitar la construcción del

aprendizaje en los alumnos, aspiración que determina buscar las formas correctas de poder insertar al estudiante y reestructurar su estructura cognitiva, y llegar a la metacognición (Márques, 2001).

DESARROLLO

Para desarrollar el estudio del profesorado en la carrera de educación inicial y parvularia de la Universidad Técnica de Machala, se asume una estrategia metodológica basada en el análisis crítico de las fuentes bibliográficas y documental consultadas, así como el empleo de métodos de investigación científica de tipo empírico y teórico y la aplicación de técnicas e instrumentos, a saber: la observación, el análisis y la síntesis, la inducción y deducción, entrevista y fundamentalmente el cuestionario aplicado a 78 estudiantes de la carrera. Dicha estrategia combina los paradigmas cuantitativo y cualitativo, lo que permitió el estudio y análisis de las opiniones de los estudiantes sobre la labor del docente, desde sus propias perspectivas y significados, para lo que fue muy valioso el enfoque hermenéutico y epistemológico en la medida en que pudimos explicar, interpretar y comprender los vacíos existentes en el proceso cognitivo de la enseñanza-aprendizaje.

El cuestionario solicitó de los estudiantes la información siguiente:

1. ¿Qué tan probable es que usted recomendaría su profesor a otro estudiante?
2. ¿Cuánto conocía su profesor de la temática que impartía?
3. ¿Qué tan claramente explicó su profesor el material del curso?
4. ¿Qué tan preocupado estaba su profesor de que los estudiantes estuvieran aprendiendo el material?
5. ¿Qué tan organizado para la clase fue su profesor?
6. ¿Qué tan bien respondió su profesor a las preguntas de los estudiantes?
7. ¿Es muy rápido su profesor para presentar el material del curso o demasiado lento?
8. ¿Qué tan útiles fueron las tareas asignadas por su profesor para la comprensión del material?
9. ¿Qué tan fácil o difícil fue ponerse en contacto con su profesor fuera de la clase?

El cuestionario aplicado a los estudiantes sobre: ¿Qué tan probable es que usted recomendaría su profesor a otro estudiante? y proponer una escala del 0 al 5 para otorgar la puntuación a su opinión al respecto aportó los resultados que se resumen en la tabla siguiente.

Ponderación	0	1	2	3	4	5	Total
Cantidad		15	22	14	21	6	78
%		0.721	1.058	0.673	1.010	0.288	100

1. Los criterios respecto al dominio del conocimiento que mostró el docente de las temáticas impartidas son sintetizados en la tabla.

2. ¿Cuánto conocía su profesor de la temática que impartía?	Cant.	%
Extremadamente bien informado	2	0.096
Muy bien informado	21	1.010
Algo bien informado	23	1.106
No tan bien informado	20	0.962
No en absoluto bien informado	12	0.577
Total =====>	78	100

2. A la pregunta ¿Qué tan claramente explicó su profesor el material del curso?, los docentes dieron respuestas diversas que se sintetizan en la tabla mostrada.

3. ¿Qué tan claramente explicó su profesor el material del curso?	Cant.	%
Extremadamente claro		
Muy claro	32	1.539
Algo claramente	35	1.684
No tan claramente	8	0.384
No es nada claro	3	0.144
Total =====>	78	100

3. La tabla recoge las creencias de los estudiantes sobre el interés y preocupación mostrados por el profesor respecto al aprendizaje de sus educandos.

4. ¿Qué tan preocupado estaba su profesor de que los estudiantes estuvieran aprendiendo el material?	Cant.	%
Extremadamente preocupado	12	0.577
Muy preocupado	29	1.395
Algo preocupado	17	0.818
No está tan preocupado	15	0.721
Nada en absoluto	5	0.240
Total =====>	78	100

4. Los criterios de los docentes sobre la organización de la clase se recogen en la tabla, donde se observa variedad de opiniones.

5. ¿Qué tan organizado para la clase fue su profesor?	Cant.	%
Extremadamente organizado	1	0.048
Muy organizado	12	0.577
Algo organizado	35	1.684
No tan organizado	25	1.203
Nada organizado	5	0.240
Total =====>	78	100

5. La tabla recoge las valoraciones de los estudiantes respecto al conocimiento mostrado por el profesor a la hora de responder las preguntas de sus discípulos.

6. ¿Qué tan bien respondió su profesor a las preguntas de los estudiantes?	Cant.	%
Extremadamente bien	3	0.144
Muy bien	14	0.673
Bastante bien	17	0.818
No muy bien	35	1.684
En absoluto bien	9	0.433
Total =====>	78	100

6. Otro de los aspectos tratados en la averiguación efectuada es lo concerniente al ritmo del docente en la presentación de la materia del curso. La información obtenida se resume en la tabla que se muestra.

7. ¿Es muy rápido su profesor para presentar el material del curso o demasiado lento?	Cant.	%
Demasiado rápido	23	1.106
Un poco rápido	15	0.721
Ni rápido ni lento	20	0.962
Un poco lento	12	0.577
Demasiado lento	8	0.384
Total =====>	78	100

7. La indagación: ¿Qué tan útiles fueron las tareas asignadas por su profesor para la comprensión del

material?, los estudiantes dieron disímiles respuestas que se resumen en la tabla que se muestra.

8. ¿Qué tan útiles fueron las tareas asignadas por su profesor para la comprensión del material?	Cant.	%
Extremadamente útil	1	0.048
Muy útil	41	2.069
Algo útil	15	0.721
No es tan útil	12	0.577
Nada útil	9	0.433
Total =====>	78	100

8. Los datos resumidos en la tabla muestran los criterios de los estudiantes respecto a la posibilidad de contactar al docente fuera de la clase.

9. ¿Qué tan fácil o difícil fue ponerse en contacto con su profesor fuera de la clase?	Cant.	%
Extremadamente fácil	3	0.144
Fácil	5	0.240
Ni fácil ni difícil	7	0.336
Difícil	43	2.069
Extremadamente difícil	20	0.962
Total =====>	78	100

9. ¿Alguna de las áreas donde su profesor hizo particularmente bien? ¿Cuáles son las áreas de mejora para su profesor?

En resumen, los 78 estudiantes encuestados coinciden en ciertos aspectos como:

Lo que hizo bien:

La mayoría de profesores son puntuales

Que los profesores les dan un tiempo prudencial para la entrega de actividades.

Los pocos profesores que manejan las TIC lo hacen bien.

Hay varios profesores que presentan sus planificaciones a tiempo lo que sirve de guía para los estudiantes.

Existen un par de profesores que tratan de ayudar a los estudiantes, aunque no fuese en clase.

Sugerencias de mejora para el docente:

- Que los profesores tengan manejo de la tecnología, porque las clases suelen ser muy aburridas.
- Que los profesores deben ser mucho más empáticos con los estudiantes en vista que al no lograr una buena

relación o comprensión por parte de los docentes los estudiantes se sienten inseguros en tratar ciertos temas con los docentes.

- Que se brinde capacitaciones a los docentes en los diferentes ámbitos, sobre todo en lo metodológico e investigativo.
- Consideran que los profesores no solo deben limitarse a presentar los contenidos de manera lineal como esta en los textos, es necesario que contextualicen los contenidos para lograr una mejor comprensión.

El análisis de la tabla 1 evidencia que 37 estudiantes que representan el 47,43% le otorga una evaluación entre 1 y 2 a la posibilidad de recomendar su profesor a otro estudiante, lo cual permite interpretar que existe algún tipo de insuficiencia en la labor del profesorado. Estos criterios están en correspondencia con los aspectos que se tratan a continuación.

El análisis de la tabla 2 respecto al dominio del conocimiento que mostró el docente de las temáticas impartidas 23 el 29,4% es del criterio que está *algo bien informado*, 21 el 26,9 % lo considera *muy bien informado*, 2 el 2,5% *extremadamente bien informado*; mientras que 20 el 25,6% considera que el profesor está *no tan bien informado* y 12 el 15,3 % *No, en absoluto bien informado*. Esto significa que, si consideramos las respuestas en las categorías algo bien informado, no tan bien informado y no en absoluto bien informado, 55 estudiantes el 70,5% cree que su profesor no está bien preparado en este aspecto, lo que se puede interpretar como una situación extremadamente alarmante, que requiere urgente atención por las autoridades universitarias en términos de capacitación y actualización de los conocimientos.

Unos de los principales retos del docente es estar actualizado sobre la ciencia que imparte, ardua labor en un mundo en constante cambio donde los descubrimientos en un lapso relativamente breve se hacen obsoletos (Bonaf, 2015).

Las nuevas exigencias demandan procesos educativos dinámicos y flexibles, para lo que se requieren *“docentes capaces de propiciar aprendizajes que potencien la formación de sus educandos. El profesor de estos tiempos debe reunir entre las cualidades profesionales que lo distinguen, el dominio del contenido que imparte”* (Estados Unidos Mexicanos. Fundación UNAM, 2013, p. 3).

La información brindada por la tabla 3 devela que ninguno de los estudiantes considera que su profesor es *extremadamente claro* en su explicación; 32 el 41% estima que explica *muy claro* y 35 el 44,8% afirma que lo hace *algo claramente*. Por otro lado, 8 el 10,2% es de la opinión que

el profesor explica *no tan claramente* y 3 el 3,8% es del criterio que *no es nada claro en su explicación*. Si tomamos en consideración la suma de las respuestas referidas a algo, no tan y no es nada claro, se evidencia que 46 estudiantes, el 58,9% opinan que no existe claridad en las explicaciones del profesor, lo que muestra carencias en la capacidad comunicativa y de gestión de conocimientos.

Entre otras cualidades el docente debe tener flexibilidad lo que implica que ante una situación o problema sea capaz de hacer cambios y modificaciones en las lecciones o actividades en el momento. Si los alumnos no comprenden un concepto, contenido, ejemplo o ejercicio se debe encontrar una mejor explicación, método o procedimiento (Fundación Universia, 2012, 2014).

En la tabla 4 se muestra la información sobre la preocupación de los profesores respecto al aprendizaje de la materia impartida. Este aspecto podemos considerarlo aceptable, en tanto 41 estudiantes el 52,5% opinan que el profesorado es extremadamente o muy preocupado. Sin embargo, esto no significa que se desprece la cifra de 37 estudiantes el 47,4% que considera tal preocupación en términos de algo, no y nada preocupado, cuando en realidad una de las cualidades que caracteriza al docente es la preocupación por el aprovechamiento de sus discípulos. *“Un buen profesor debe realizar su mayor esfuerzo para asegurarse que todos los estudiantes sean exitosos, se debe conocer sus personalidades, potencialidades, ritmo y estilo de aprendizaje, diferencias individuales e intereses”* (Duarte, 2013, p. 8)

A la pregunta ¿qué tan organizado para la clase fue su profesor? Los estudiantes ofrecieron variadas respuestas, compendiadas en la tabla 5. Es altamente significativo que 65 estudiantes el 83,3% valoran el nivel de organización de la labor del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre algo y nada organizado. En los estudios realizados por Ayala (2011), se concluye que el profesor debe organizar su clase como el lugar donde investiga, experimenta, modela, se comparten ideas, se toman decisiones para la solución de problemas y se reflexiona sobre lo que es necesario y pertinente aprender.

Mediante el análisis de la tabla 6, donde se recogen los datos aportados por los educandos respecto a las respuestas del profesor a sus preguntas, se puede observar que 34 estudiantes, el 43,5% evalúa este aspecto en forma positiva en las categorías extremadamente, muy bien y bastante bien; frente a 44, el 56,4% que lo hace negativamente, esto es, en términos de no muy bien y en absoluto bien.

La empatía es otra de las cualidades necesarias para ser un buen educador, este debe ponerse en el lugar de los

estudiantes y ver las cosas desde su perspectiva, suele ser esencial para ayudar al alumno a triunfar; de esta manera las respuestas dadas a los estudiantes parten desde posiciones de análisis similares a la del educando. (Fundación Universia, 2012 y 2014). Además de ser respuestas sobre la base del profundo conocimiento de la materia de estudio encausadas a través de métodos (formas y vías) que peritan el entendimiento de la explicación dada.

La información obtenida mediante el análisis de la tabla 7, permite ver que 38 estudiantes, el 48,7% opinan que el profesor es demasiado o un poco rápido en la presentación de la materia, 20 el 25,6% es de la creencia que su profesor presenta el material del curso “ni rápido, ni lento”, de lo que se infiere se corresponde con el ritmo de aprendizaje del educando y 20 el 25,6 % que es un poco o demasiado lento.

A la hora de impartir los conocimientos y desarrollar habilidades en los estudiantes el docente debe atemperar la presentación del material de estudios al ritmo de aprendizaje de sus educandos (Brito & Domenech, 2000; Luna, Cordero, López & Castro, 2012), ha de tener presentes entre otras condiciones: las diferencias individuales, los conocimientos previos y los estilos de aprendizaje, el docente debe prever y propiciar situaciones de aprendizaje para cada uno de ellos.

Al ser interrogados sobre la utilidad de las tareas didácticas asignadas por el profesor para la comprensión del material de estudio los educandos manifestaron diversos criterios recogidos resumidamente en la tabla 8; 42 estudiantes el 53,8% las consideran extremadamente o muy útiles, lo que es positivo, aunque 36 de ellos, el 46,1% las colocan como algo, no tan o nada útiles.

En este sentido se confiere singular importancia a “la tarea para el desarrollo de la capacidad de independencia cognoscitiva, la que debe asignarse tomando en consideración las particularidades individuales: el nivel de desarrollo general, los conocimientos, habilidades y hábitos que posee el estudiante” (López, 2007, p. 6). La tarea didáctica gradualmente va desarrollando las habilidades de independencia del estudiante, de aquí su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la facilidad para consultar y ponerse en contacto con el profesor fuera de la clase los juicios vertidos por los estudiantes se resumen en la tabla 9. Es muy significativo el hecho de que 63 estudiantes, el 80,7% consideran difícil o extremadamente difícil el intercambio con el profesor en el ámbito extradocente. Esta información induce al razonamiento sobre la necesidad de establecer estrategias que faciliten la posibilidad de contactar al

profesor fuera de la clase, como podrían ser los turnos de consulta docente, establecidos en otras universidades.

CONCLUSIONES

La estrategia metodológica desarrollada ha permitido reflexionar acerca de las competencias del profesorado (Font, 2011) que se desempeña en la carrera de educación inicial y parvularia de la Universidad Técnica de Machala desde la mirada que le dan los estudiantes a su proceso formativo desde la clase y otros espacios universitarios poniéndose de manifiesto que amén de los aspectos positivos que lo caracterizan, como la utilidad de las tareas didácticas que asignan para la comprensión del material de estudio y la preocupación para que los estudiantes aprendan la materia que el profesor explica; existen limitaciones expresadas en las opiniones acerca del escaso dominio y conocimientos por parte del docente, las relaciones inadecuadas con los educandos, lo que se refleja en el criterio de estos al manifestar la posibilidad de recomendarlos a otros condiscípulos, la no organización del docente en su labor, la inadecuada atención a las preguntas de los alumnos, poco empleo de las TIC entre otras.

La falta de capacitación actualizada de los docentes en cuanto a los contenidos que imparten, así como a los métodos y técnicas de enseñanza acorde con la dinámica de las nuevas tecnologías aplicadas al proceso docente educativo, impide que los espacios de aprendizaje sean utilizados adecuada y eficientemente por el profesorado (González & Barba, 2014; Ion & Cano, 2012; López & Pérez, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, S. (2007). *Psicología del niño en edad escolar*. San José de Costa Rica: EUNED. Recuperado de <http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2014/los-recursos-de-aprendizaje.pdf>
- Alfaro, A. L., Alpízar, M., Morales, Y., Ramírez, M., & Salas, O. (2013). La formación inicial y continua de docentes de Matemáticas en Costa Rica. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8, 131-179. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/viewFile/12225/11496>
- Arrayás, M., & Rodríguez, D. (2012). Revisión bibliográfica sobre la investigación en la formación inicial y continua del profesor. *Revista Wanceulen EF Digital*, 9, 45-54. Recuperado de <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/87>

- Ayala, M. (2011). Responsabilidad social universitaria. Recuperado de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/91/1/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf>
- Bernstein, J. (1996). Psicología de la Educación. Barcelona: Marcombo.
- Bigge, M. L., & Hunt, M. P. (1991). Bases psicológicas de la educación. México: Trillas.
- Bonal, X. (2015). Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Barcelona: Graó.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Duarte, F. (2013). Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: case studies from an Australian University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), 1-17. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=jutlp>
- Estados Unidos Mexicanos. Fundación UNAM. (2013). El rol del maestro en el siglo XXI, un cambio radical de actitud. Recuperado de <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/el-rol-del-maestro-en-el-s-xxi-un-cambio-radical-de-actitud/>
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2015). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista de Educación a Distancia*, 38. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/38/fainholc.pdf>
- Fingerman, G. (1970). El juego y sus proyecciones sociales. Buenos Aires: Ateneo.
- Font, V. (2011). Competencias profesionales en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. *Unión, revista iberoamericana de educación matemática*, 26.
- Fundación Universia. (2012). Las 5 características de los maestros más eficaces. UNIVERSIA. Recuperado de <http://noticias.universia.es/portada/noticia/2014/12/17/1117196/10-cualidades-esenciales-buen-docente.html>
- Fundación Universia. (2014). Las 10 cualidades esenciales del buen docente. UNIVERSIA. Recuperado de <http://noticias.universia.es/portada/noticia/2014/12/17/1117196/10-cualidades-esenciales-buen-docente.html>
- González, G., & Barba, J. (2014). La identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL12.pdf>
- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Facultad de Educación. UNED Educación XX1*, 15(2), 249-270. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504012.pdf>
- López Gómez, E., & Pérez Navío, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/269167200_Formacion_permanente_del_profesorado_y_practica_docente_intercultural
- López, J. (2007). La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En G. García Batista (Comp), *Compendio de Pedagogía* (2ª ed.) (102-108). La Habana: Ciencias Médicas.
- Luna, E. Cordero, G. López, G. & Castro, A. (2012). La Evaluación del Profesorado de Educación Básica en México: Políticas, Programas e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2). <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art16.pdf>
- Manganiello, E. (1980). Introducción a las ciencias de la educación. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Márques, P. (2001). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarches/tic.htm>
- Mir, M., & Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217031054017.pdf>
- Moreno, N., Rodríguez, A., Torres, J., Mendoza, C., & Vélez, L. (2006). *Tras Las Huellas Del Saber Pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morrison, G. (2005). *Educación Infantil*, novena edición. Madrid: Pearson Educación.
- Muñiz, R. (2007). *Bitácora TDAH: una innovadora propuesta psicomotriz para la atención del niño con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. México: Aguilar.

- Muñoz, A. (2008). *Educación en valores. Aprender jugando*. Madrid: Plaza edición.
- República del Ecuador. Universidad Técnica de Cotopaxi. (2016). *Licenciatura Parvularia*. Cotopaxi: UTC.
- República del Salvador. Ministerio de Educación. (2012). Acuerdo N°. 15-1043 Plan de Estudio de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Parvularia. San Salvador: MINED.
- República del Salvador. Universidad Luterana Salvadoreña. (2017). *Profesorado y licenciatura en Educación Inicial y Parvularia*. San Salvador: ULS.
- Sacristán, G. (2007). *El Currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sadurni, M. (2002). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: OUC.
- Toledo, M. (2005). Competencias Evaluativas y Formación Docente. *Revista de Orientación Educativa*, 19(36).
- Torrecilla, E., Martínez, F., Olmos, S., & Rodríguez, J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2). Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3516/Formaci%C3%B3n%20en%20competencias%20b%C3%A1sicas%20para%20el%20futuro%20profesorado%20de%20educaci%C3%B3n%20secundaria%20competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

27

ANÁLISIS DE LAS TESIS DE MAestrÍA DE AMPLIO ACCESO DEL CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ANALYSIS OF MASTERS THESIS OF WIDE ACCESS OF THE STUDIES CENTER OF HIGHER EDUCATION

Dra. C. Iliana Artilles Olivera¹

E-mail: iliao@uclv.edu.cu

Lic. Luis Ernesto Paz Enrique¹

E-mail: luisernestope@uclv.cu

Lic. Marlies Izquierdo Brito²

E-mail: funcionariaAMPP@gobcor.gobvc.co.cu

¹Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Cuba

²Asamblea Municipal del Poder Popular de Corralillo

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Artilles Olivera, I., Paz Enrique, L. E., & Izquierdo Brito, M. (2017). Análisis de las Tesis de Maestría de amplio acceso del Centro de Estudios de Educación Superior. *Revista Conrado*, 13(59), 190-196. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El programa de maestría de amplio acceso en ciencias pedagógicas favorecía que cualquier profesional pudiera acceder al programa. El Centro de Estudios de Educación Superior de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas tuvo una amplia producción científica a partir del programa de maestría de amplio acceso en ciencias pedagógicas. Se plantean como objetivo del estudio examinar la producción científica del programa de maestría de amplio acceso atendiendo a las temáticas de las tesis, tutores y años más productivos. Para la obtención de resultados se emplean métodos en los niveles teórico y empírico, destacándose el método bibliométrico.

Palabras clave:

Bibliometría, producción científica, maestría de amplio acceso.

ABSTRACT

The master's program in educational sciences on wide access favored any professional could access to the program. The Study Center of Higher Education of the Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas had a wide scientific production from the master's program in educational sciences wide access. The objective of the study is to examine the scientific production of the masters program widely accessible addressing the themes of the theses, tutors and most productive years. To obtain results methods used in the theoretical and empirical levels, mainly the bibliometric method.

Keywords:

Bibliometry, scientific production, master's wide access program.

INTRODUCCIÓN

La bibliometría es la disciplina que se encarga de analizar repertorios bibliográficos. La importancia de los estudios métricos de la información radica en su posibilidad de establecer pronósticos y tendencias a partir de determinado número de variables e indicadores científicos. Su valor no radica solamente en la posibilidad de obtener resultados cuantitativos que apoyen la toma de decisiones en materia de política científica, organización, administración, gestión de recursos, pronósticos, impacto y evaluación; sino en su capacidad para analizar la ciencia como fenómeno social (Paz, Hernández & Garcés, 2015).

Actualmente la Bibliometría aparece como una disciplina bien engarzada en el ámbito de las Ciencias de la Información. Distintos autores han señalado la fundamentación científica de la misma y la productividad asociada a esta corriente de investigación. Por su relevancia se destacan los investigadores Túnez (2013); Urbizagástegui (2014). La bibliometría trata con mediciones de la literatura, los documentos y otros medios de comunicación, mientras que la cienciometría tiene que ver con la productividad y utilidad científica (Narin & Moll, 1977).

El empleo de este método constituye para los investigadores medidas válidas para evaluar los niveles de producción científica. El método bibliométrico en sí mismo, procura describir el comportamiento de la unidad de análisis de la ciencia definida por el investigador. A criterio de Navarrete, et al. (2013), el análisis de las publicaciones científicas constituye una herramienta indispensable para calificar la calidad del proceso de generación del conocimiento. El investigador Cervigni, et al. (2010), aborda los beneficios de la aplicación de los estudios métricos. Este tipo de pesquisas dotan a los investigadores de métodos y herramientas para describir una determinada variable de la ciencia. La bibliometría puede analizar la productividad científica basada en el análisis de documentos.

El Centro de Estudios de Educación Superior (CEDE) de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV), es un centro de investigación que tiene como finalidad la formación de profesionales en el postgrado

en ciencias pedagógicas. En el año 2004 se realiza la primera convocatoria del programa de maestría de amplio acceso en ciencias pedagógicas. Se le denominó de amplio acceso porque no solo los profesionales que laboraban o eran graduados en educación podían optar por ella; sino que cualquier profesional podía acceder al programa. La última convocatoria del programa cerró en el año 2012 con un total de 368 tesis defendidas. La institución carece de un estudio que sistematice la producción científica de las maestrías de amplio acceso del centro. Se plantean como objetivo del estudio examinar la producción científica del programa de maestría de amplio acceso atendiendo a las temáticas de las tesis, tutores y años más productivos.

DESARROLLO

La investigación clasifica en longitudinal-retrospectiva con enfoque mixto, predominantemente cualitativo. Se emplean métodos en el nivel teórico y empírico para la recogida de los datos. En el nivel empírico se utiliza el aanalítico-sintético, sistémico-estructural, histórico-lógico e inductivo-deductivo. A nivel empírico se emplea el análisis documental, la triangulación de información y el método bibliométrico como método matemático dentro de las ciencias de la información. Los pasos a seguir en este método se describen a continuación:

- Fuentes de información: se utiliza como fuente de información primaria todas las tesis de maestría de amplio acceso defendidas en el período comprendido entre el 2007 y 2012. Se emplea el informe "Graduados-Tesis MES Primera Edición Único" elaborado por el CEDE tomando como base el repertorio bibliográfico de las Tesis de la Maestría de Amplio Acceso.
- Confección de la base de datos: se registran las tesis archivadas en el CEDE, correspondientes al período mencionado. Se realiza una base de datos en el gestor bibliográfico EndNote en su versión X7. Fueron procesados un total de 368 tesis. Se creó la base de datos bibliográfica: "Maestría de Amplio Acceso del CEDE". Para el análisis se emplearon el mismo número de campos localizados en la base de datos realizada. Los campos básicos y complementarios seleccionados pueden observarse en la Tabla 1.

Campos básicos	
Nombre	Función
Autor (Author)	Referente al nombre el autor de la tesis
Año (Year)	Referente al año de defensa de la tesis
Título (Title)	Se refiere al título de la tesis
Campos adicionales	
Universidad (University)	Referente a la institución del nivel superior responsable de la tesis
Acuerdo (Degree)	Concerniente al numero de la convocatoria a la que pertenece la tesis
Tutor (Advisor)	Referente al tutor de la tesis
Fecha (Date)	Concerniente al grado científico del tutor de la tesis
Tipo de tesis (Thesis type)	Se refiere al tipo de tesis

Tabla 1. Campos básicos y adicionales seleccionados para el análisis métrico de las tesis de amplio acceso del CEDE.

Fuente: elaboración propia.

Normalización y procesamiento de los datos: Se normaliza la base de datos teniendo en cuenta para ello la eliminación de duplicados en los títulos y autores. Para la obtención de rankings y para el cálculo de los indicadores seleccionados se empleó el programa *Microsoft Excel*, del paquete de programas *Microsoft Office 2007*, donde fueron creadas tablas y gráficos correspondientes. La dimensión temporal del estudio abarca el período de los 5 años mencionados con anterioridad.

Indicadores escogidos: los indicadores que se emplean son unidimensionales ya que se utilizan para una sola característica dentro del análisis métrico que se realiza: la producción científica de las Tesis de Amplio Acceso del CEDE. Los indicadores escogidos y su operacionalización se observan en la Tabla 2.

Indicador	Operacionalización
Productividad por años	Permitirá conocer y describir el comportamiento de la producción científica en los años que se analizan. La fórmula de cálculo es la siguiente: $A(n)=r_1+r_2+r_3+\dots$. Donde A es el año y r los trabajos publicados Para la visualización de los resultados se realiza un ranking y se grafican los resultados atendiendo al orden cronológico de los años que se analizan en consonancia a la Ley de Lotka Para la visualización de los resultados se realiza un ranking y se grafican los resultados atendiendo al orden cronológico de los años que se analizan en consonancia a la Ley de Lotka

Productividad por tutores	Se obtiene a partir de la elaboración de un ranking de forma descendente y reflejan los tutores más productivos en el programa de maestría. Para la visualización de los resultados se elabora un gráfico. La fórmula a emplear es similar a la descrita con anterioridad.
Productividad por temáticas	Se representan los resultados obtenidos a través del modelo de Bradford utilizando la siguiente fórmula: $1:n:n_2:n_3$. Donde 1 es la zona núcleo. Si esta zona contiene A referencias, se requerirán Kn artículos ($K>1$) en la segunda zona para alcanzar otras A referencias, K_2n artículos en la zona i, conteniendo todas las zonas A referencias. Es decir, si dividimos el número total de referencias de modo que el núcleo y las zonas contengan aproximadamente las mismas, el número de artículos en cada zona aumenta en progresión geométrica (Bradford, 1948)

Tabla 2. Operacionalización de los indicadores escogidos para describir la producción científica de las Tesis de Maestría de Amplio Acceso del CEDE.

Fuente: elaboración propia.

El repertorio bibliográfico de las Tesis de Maestrías de Amplio Acceso del CEDE cuenta con un total de 368 tesis que se encuentran divididos en diferentes convocatorias las cuales comenzaron a realizarse a partir del año 2010. Anteriormente se encuentran registradas un considerable número de tesis que fueron incluidas en la base de datos que se conforma para el análisis métrico.

En la base de datos elaborada no aparece el año 2008 porque en este período no existieron trabajos en esta especialidad, por lo que de solo dos tesis en el 2007 se saltó hacia el año 2009. Las tesis abarcan 11 especialidades fundamentalmente. Las especialidades y sus siglas se pueden observar en la Tabla 3.

Nombre de la especialidad	Siglas
Docencia Universitaria – Santa Clara	DU-SC
Docencia Universitaria – Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas	DU-UCLV
Docencia Universitaria – Sagua la Grande	DU- Sagua
Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	TIC
Sociocultural	SCULT
Contabilidad	CONT
Psicopedagogía	PSIP
Derecho	DRCH
Agronomía	AGRO
Sociología	SOCIOL
Comunicación	COM

Tabla 3. Temáticas de la Maestría de Amplio Acceso del CEDE.

Fuente: elaboración propia.

La productividad por años del programa de Maestría de Amplio Acceso puede observarse en la Tabla 4.

Año	Cantidad de tesis
2007	2
2008	0
2009	16
2010	154
2011	132
2012	64

Tabla 4. Productividad de la Maestría de Amplio Acceso del CEDE por años.

Fuente: elaboración propia.

El mayor incremento de la producción de tesis de maestría se obtuvo en el año 2010 y 2011, alcanzando 154 y 132 producciones respectivamente. Este fenómeno puede estar basado en los avances sociales y la demanda constante de superación profesional en la enseñanza superior. En los años mencionados muchos profesionales de varias esferas de actuación optaron por la realización de la especialidad de maestrías en educación. El comportamiento de la producción de tesis hasta el 2011 va en ascenso y en el 2012 se observa una disminución.

En el año 2008 la producción científica fue nula. En este año maestrantes todavía cursaban el diplomado de la especialidad (la mayoría en Docencia Universitaria) como parte del currículo planificado en la maestría donde acumulaban los créditos necesarios para la defensa de la tesis, además en este año se realizaron los talleres de

tesis correspondiente al capítulo metodológico y de la propuesta científica que propiciaba detectar quien estaba en avance para iniciar a partir del 2009 la defensa de las tesis, según previsto en el programa de la maestría.

Los años 2010 y 2011 se destacan como los más productivos. Esto es debido a que en las defensas de tesis efectuadas en el 2009, se exigió que los maestrantes participaran en la misma para adquirir práctica y familiarizarse con la evaluación final. Esto constituyó una motivación en maestrantes y tutores para seguir adelante, además de participar en eventos científicos y tener publicaciones, dos aspectos que en años anteriores estaba debilitado y constituía una exigencia para la defensa. Otro aspecto que focalizó la productividad, estuvo en la ejecución de proyectos de investigación por parte de los tutores, los cuales cerraban en esos años mencionados y el CITMA exigía el cierre del mismo para su evaluación. Muchos de estos resultados los tutores lo podían presentar como propuesta para premio provincial CITMA y si no estaba el resultado final no era viable, de ahí la necesidad que las tesis se defendieran. También el CEDE, quien coordinaba el programa de maestría, se propuso en estos años obtener resultados relevantes en el Ranking universitario. Se exigió por ello a los tutores en reuniones previas para agilizar el proceso de culminación de las tesis y dar cumplimiento a los proyectos convenidos con el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Este vicerrectorado tenía presupuesto asignado y ya ejecutado en acciones de diagnóstico en los municipios, siendo el CEDE quien aportaba el aval principal para su evaluación.

Para el análisis de la productividad por tutores se toma una muestra de más de 2 tesis tutoradas por una misma persona. Los tutores más productivos se pueden observar en la figura 1.

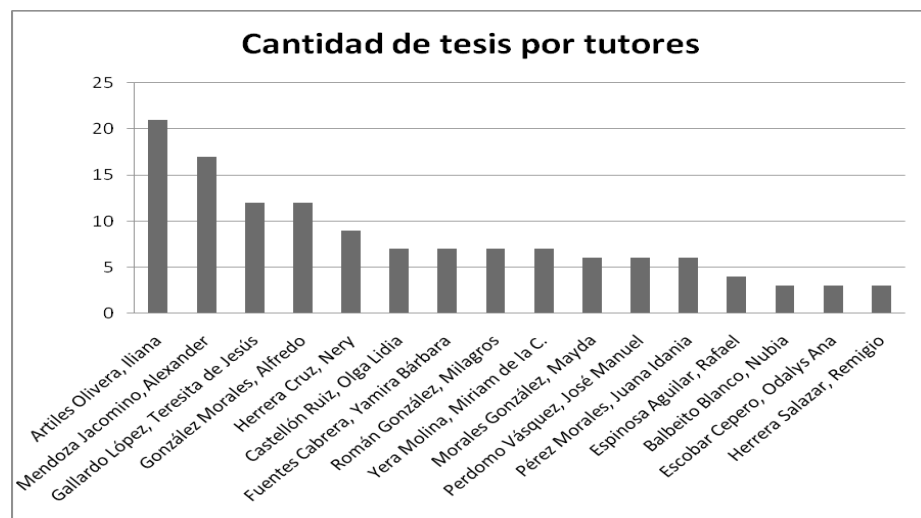


Figura 1. Tutores más productivos.

Fuente: elaboración propia.

Artilles Olivera, se destaca como la tutora más productiva. Esta profesional dirigía proyectos de investigación CITMA, cuyos resultados convenidos tributaban a las tesis de maestría y a su tesis doctoral. Además, tenía proyectos financiados y que eran evaluados por etapas, además los resultados posibilitaban la obtención de premios CITMA Provincial, de los cuales obtuvo tres y el premio más útil a la Educación Superior previsto para el 2012. Igual ocurre con Mendosa Jacomino, Gallardo López & González Morales, profesionales con proyectos de investigación aprobados que favorecía la tutoría de los temas de tesis defendidos. El resto de los profesionales no planificaron proyectos de investigación que potenciara la producción científica, el tema seleccionado para investigar no constituía la necesidad para los maestrantes y la institución, constituyendo las líneas de investigación más debilitadas.

Para el análisis de la productividad por especialidad se tiene en cuenta que una tesis de maestría puede tener más de una temática por lo que el resultado puede no ser coincidente con el total de 368 tesis analizadas. Se realizan un ranking de forma descendente y se obtiene que la docencia universitaria-Santa Clara ocupa el primer lugar. El resto de las especialidades y el porcentaje que ocupan del total se observan en la Tabla 5.

Especialización	Cantidad de tesis	Por ciento
DU-SC	96	26
DU-UCLV	65	18
DU- Sagua	59	16
TIC	38	10
SCULT	28	8
CONT	24	7
PSIP	23	6
DRCH	20	5
AGRO	19	4
SOCIOL	18	3
COM	9	2

Tabla 5. Productividad de las temáticas de la Maestría de Amplio Acceso del CEDE.

Fuente: elaboración propia.

La temática Docencia Universitaria-Santa Clara (DU-SC) responde a las líneas investigativas de las instituciones de donde proceden los maestrandos. Esto favorecía resolver en su gran mayoría problemas reales en las asignaturas que impartían los maestrandos y las necesidades en las Sedes Universitarias Municipales (CUM) dando realce a los municipios en lo concerniente a la investigación

y postgrado. Similar es lo que ocurre con la temática DU-Universidad Central de Las Villas.

Se representan los resultados con el empleo del modelo matemático de Bradford. El total de temáticas suman 399. Este resultado dividido entre 3, que son las zonas que se desean representar, dan un valor de 133. La zona 1 o núcleo recoge solamente las temáticas de publicación más productivas, teniendo en cuenta que DU-SC tiene un total de 96 tesis y que DU-UCLV cuenta con 65. El valor representado en la zona 1 es de 160 y excede en 28 al valor estimado para cada zona, sin embargo si solo se representara la temática DU-SC el desbalance por diferencia sería mucho mayor. La zona 2 con un total de 125 temáticas, comprende a DU-Sagua, SCULT y TIC. La zona 3 o periférica con una frecuencia de 113, comprende el resto de las temáticas: Contabilidad (CONT), Psicopedagogía (PSIP), Derecho (DRCH), Agronomía (AGRO), Sociología (SOCIOL), Comunicación (COM). La representación del modelo de Bradford puede observarse en la figura 2.

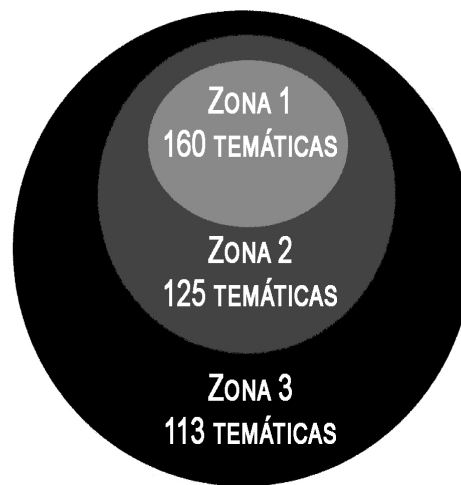


Figura 2. Representación de las temáticas tratadas en las Tesis de Amplio Acceso del CEDE.

Fuente: elaboración propia.

Las temáticas de contabilidad, psicopedagogía, derecho, agronomía, sociología y comunicación; se identifican como las menos productivas. Esto es debido a que los maestrantes en su gran mayoría desarrollaban en su tesis la temática más debilitada en el programa de la asignatura impartida por ellos, que pudiera tributar a la mejora de las carreras mencionadas. Los temas respondían a la didáctica aportando materiales valiosos para su proyección presente. Además, los tutores en su generalidad tenían formación pedagógica y no hacia estas ciencias, lo cual motivaba el tratamiento a la docencia universitaria.

CONCLUSIONES

El programa de maestrías de amplio acceso del CEDE tuvo una producción científica total de 368 tesis defendidas entre el 2007 y el 2012. La producción por años fluctuó considerablemente. El mayor incremento de la producción de tesis de maestría se obtuvo en el año 2010 y 2011, alcanzando 154 y 132 producciones respectivamente, esto estuvo dado por la demanda constante de superación profesional en la enseñanza superior.

Los tutores más productivos en la formación de profesionales se definen fundamentalmente por los convenios, proyectos financiados y las temáticas que abordaban. Los tutores con menor producción de tesis no planificaron proyectos de investigación que potenciara la producción científica

Las temáticas más productivas del programa fueron Docencia Universitaria-Santa Clara y Docencia Universitaria-UCLV. Este aspecto en gran medida se justifica por el origen de los maestrantes además de la relación de la universidad con instituciones de producción y servicios de Santa Clara. Las temáticas de contabilidad, psicopedagogía, derecho, agronomía, sociología y comunicación; se identifican como las menos productivas. Los temas respondían a la didáctica aportando materiales valiosos para su proyección presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bradford, S.C. (1948). *Documentation*. New York: Pliublisher Public Affairs.
- Durieux, V., & Gevenois, P. A. (2010). Bibliometric indicators: quality measurements of scientific publication. *Radiology*, 255(2). Recuperado de <http://pubs.rsna.org/doi/abs/10.1148/radiol.09090626>
- Delgado, E., Orduña, E., Jiménez, E., & Ruiz, R.H. (2014). Index Scholar: el índice h de los profesores de las universidades públicas españolas en humanidades y ciencias sociales. *El Profesional de la Información*, 23(1), 87-94. Recuperado de <http://www.elprofesional-delainformacion.com/contenidos/2014/enero/11.html>
- Narin, F., & Moll, J.K. (1977). Bibliometrics. *Annual Review of Information Science and Technology*, 12, 35-58.
- Navarrete, S., Gómez, A., Riebeling, C., López, G. A., & Nava, A. (2013). La investigación sobre calidad de la atención en el Instituto Mexicano del Seguro Social. Estudio bibliométrico. Salud pública de México, 564-561. <http://www.redalyc.org/pdf/106/10628941003.pdf>

Paz, L.E., Hernández, E.A., & Garcés, R. (2015). Análisis de citas para la descripción de la calidad de las publicaciones científicas: El caso de la Revista Latina de Comunicación Social. *Revista Latina de Comunicación Social*, 95, 1-38. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/28293/>

Túñez, M. (2013). El 'índice h' de la investigación en Comunicación en España, Portugal y Latinoamérica: Web of Knowledge (Wok), Scopus & Google Scholar. *Comunicación y Sociedad*, 26(4), 53-75. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/35562>

Urbizagástegui, R. (2014). Estudio sincrónico de obsolescencia de la literatura: el caso de la Ley de Lotka. *Investigación Bibliotecológica*, 28(63), 85-113. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187358X14725778>

28

THE DIDACTIVE VALUE OF BUSINESS GAMES

JUEGOS DE NEGOCIO DE VALOR DIDÁCTICO

MSc. Natalia Kovalenko¹

E-mail: kke@email.asu.ru

Ph. D. Kseniya Kovalenko²

E-mail: kovalenko1288@mail.ru

¹ Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

² Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Kovalenko, N., & Kovalenko, K. (2017). The didactic value of business games. *Revista Conrado*, 13(59), 196-198. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

Business games have recently gained immense popularity. In the process of preparing qualified specialists, active and interactive forms of training are widely used in the educational process in combination with out-of-class work. They are used in training high school students and students. In addition, with their help serious industrial, economic, managerial problems are solved, they are addressed when hiring new employees. Unfortunately, the theory of business games to date has not been sufficiently developed and is full of contradictions. Since a detailed description of each generalized technology is an independent problem, we stopped in his study on the characteristics of active learning and playing mostly pop type. The art of designing the educational process lies in the fact, to find a balance between the different pedagogical technologies. When designing the learning process through learning activities must be based on the idea of contextual learning.

Keywords:

Pedagogics, business game, values, training, modeling, simulation, activity, activity, teaching.

RESUMEN

Juegos de negocio recientemente han ganado una inmensa popularidad. En el proceso de preparación de especialistas cualificados, formas activas e interactivas de formación son ampliamente utilizados en el proceso educativo en combinación con el trabajo fuera de clase. Se utilizan en la formación de estudiantes de secundaria. Además, con su ayuda, graves problemas de gestión industriales, económicos se resuelven, se dirigen al contratar nuevos empleados. Por desgracia, la teoría de los juegos de negocio hasta la fecha no ha sido suficientemente desarrollada y está llena de contradicciones. Desde una descripción detallada de cada tecnología generalizada es un problema independiente, paramos en su estudio de las características del aprendizaje activo y jugando sobre todo tipo de pop. El arte de diseñar el proceso educativo radica en el hecho, para encontrar un equilibrio entre las diferentes tecnologías pedagógicas. Al diseñar el proceso de aprendizaje a través de actividades de aprendizaje debe basarse en la idea de aprendizaje contextual.

Palabras clave:

Pedagogía, juego de negocios, el valor, formación, la simulación, la simulación, la actividad, actividad, enseñanza.

INTRODUCTION

Business game as a method of training is a normative model of the processes of activity. In particular, such a model is a role that contains a set of rules that determine both the content and direction, the nature of the actions of the players. The game method is first of all the performance of the role according to certain rules laid down in it, and the games used in education and training are, first of all, role-playing games. Particular regulatory value in gaming education belongs to the game problem: it is the core of the playing role and determines the educational and learning value of a particular game. In the game, the problem is the source of development, drives the role, it also creates problematic situations of the game. A business game is a controlled system, as the procedure of the game is prepared and adjusted by the teacher. If the game is in the predicted mode, the teacher may not interfere in the game relationship, but only observe and evaluate the gaming activities of students. But if the actions go beyond the predicted result, exceeding the "tolerance" limits, disrupting the objectives of the lesson, the teacher can correct the direction of the game.

In order to facilitate the process of designing a business game model and giving it flexibility, use the modular principle consisting of successive blocks and their operations, each block is characterized by its tasks, objectives and results. The preparatory operation is a homogeneous, logically conditioned part of the block, aimed at achieving the tasks, objectives and results corresponding to the given block.

Any operation of the block is coupled with forecasting. Game actions of participants inevitably entail changes in game situations, a complex set of reactions of players. Therefore, the game should be analyzed by the teacher from various positions, so that the students' activity does not become unpredictable and uncontrollable. The more game options, the more ideal the model will be. However, the probability of mistakes made by the teacher is reduced.

DEVELOPMENT

The educational business game is a variant, dynamically developing form of organization of purposeful interaction of activity and communication of all its participants in the implementation of pedagogical guidance by the teacher. The essence of this form is the relationship of simulation modeling and role behavior of game participants in the process of solving typical professional and educational tasks of a sufficiently high level of problem.

One of the goals of such games is to instill in students the skills of solving specific legal issues and accumulating practical experience in solving procedural issues on the basis of creating a specific legal model that is as close as possible to the real life situation.

For maximum effectiveness, it is necessary to create, both at the stage of preparation and at the stage of the business game, conditions as close as possible to real situations related to the conduct of the court session.

It is possible to achieve this in several ways:

- Conduct an analysis of educational videos made in the real halls of the court session, the State Duma, etc.
- View the video archive of business games.
- To study the real procedural documents, which are in the archives of the department.
- To study civil cases prepared by students and prepare procedural documents in a special room (in the legal clinic "Themis").
- To hold consultations with students studying at a legal clinic and visit together with them real court hearings and, of course, to create an atmosphere of the courtroom during a business game.

Practical skills related to participation in the court session are achieved by students by conducting trainings and business games while conducting classes in a legal clinic where students have a real opportunity to participate in this legal process related to protecting the interests of clients of a legal clinic.

The courtroom allows you to bring the learning process closer to real life situations, which enables students to gain real skills in participating in litigation and more responsibly to the learning process.

The analysis allows us to state that when studying procedural courses students not only participate in didactic games in the imitated courtroom and watch educational films shot in real courtrooms, but also have the opportunity to provide legal assistance independently.

Thus, the use of an imitation or real hall of the court session enables students to acquire practical skills in dealing with legal situations in conditions closest to their future practical activities.

When constructing the learning process through learning activities, it is necessary to rely on the idea of contextual learning. Verbitsky (1991), defines context learning as a conceptual basis for integrating the various types of activities of students (educational, scientific, and practical).

Active forms and methods of teaching or active learning technologies play a special role in contextual learning, which relies not only on the processes of perception, memory, attention, but first of all on creative, productive thinking, behavior, and communication.

Technologies are called active if they significantly change the role of the teacher (instead of the role of the informer, the role of the manager), and the role of the trainees (instead of the impact object-the subject of interaction), and the role of information (information is not an objective but a means for mastering actions and operations of professional activity).

We propose a classification of active learning technologies according to the following features: presence of a model (subject or process of activity) and presence of roles (the nature of communication of trainees).

Business game is a complex multi-faceted phenomenon, which is studied today by representatives of different sciences-economics, management, pedagogy, psychology and others. There are numerous theoretical developments on particular problems and a large practical experience, however there is no single point of view on the business game.

We adhere to the definition of a business game, according to which, it is a form of recreating the subject and social content of professional activity, modeling the systems of relations characteristic of this type of practice. Business game accumulates elements of various forms and methods of training (specific situation, role playing, discussion, etc.). Unlike game design, simulation training, role-playing, business game has a more flexible structure, does not limit the choice of objects of imitation, and involves the introduction of spontaneously arising situations.

Arstanov & Pidka (1990), note that "The didactic value of the use of gaming activities is due to the fact that the imitative game combines the following principles of "optimal" learning technology:

- Activity.
- Dynamism.
- Entertaining.
- Execution of roles.
- Collectivity.
- Modeling.
- Feedback.
- Problems.
- Performance.
- Independence.
- Systemic.
- Competition.

CONCLUSIONS

There is a three-dimensional classification, which takes into account the main parameters of business games. The first axis represents a continuum from the actual production activity to the training session (there is no distribution of roles, the teams are independent). The second axis reflects the degree of interaction. Its extreme manifestations are a hole game and a meeting with the lobby. The third axis reflects the nature of the response, (feedback). It can have variants from a ballpark to a system evaluation of the indicators inherent in the simulated system.

Consciousness influences the choice of behavior options. In the process of a business game, the trainee must perform actions similar to those that can take place in his professional activity. The regulation of social relations is carried out by the Russian state in various forms. The difference is that the answers to questions about the consequences of the actions taken, in game situations, gives a model of reality, and not the reality itself. This feature is the main advantage of gaming learning methods, as it allows:

Firstly, do not be afraid of negative consequences for society of any wrong actions of trainees, but, on the contrary, turn it to good, because gaining experience;

Secondly, significantly accelerate the time of the flow of real processes. For example, what happens in life for several years can be compressed to several hours;

Thirdly, it is possible to repeatedly repeat certain actions to strengthen the skills for their implementation;

Fourthly, the actions are carried out in an environment of "conditional" (model) reality, empower the trainees and stimulate them to find the most effective way of making decisions.

Thus, different types of business games allow us to disclose from different sides both our own opportunities separately and in joint activities with other participants.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Verbitsky, A. A. (1990). *Active methods of teaching in higher education: Contextual approach*. Moscow; Higher school.
- Gribanov, D.V., & Kovalenko, K. E. (2016). *The realization of reasonability in the right-cutting process*. State and Law, 4.
- Arstanov M. Z., Pidkasisty, P.I., & Khaydarov, Z. S. (1980). *Problem model training: questions of theory and technology*. Alma-Ata.

29

IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

IMPACT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL FIELD

Tec. Wilson Alfonso Sinchi Barbecho¹

E-mail: wilson.sinchi@tecnijol.com

Tec. Julio César Torres Pineda¹

E-mail: julio.torres@tecnijol.com

MSc. Yasser César Alvarado Salinas¹

E-mail: yalvarado@uees.edu.ec

¹Instituto Tecnológico Superior José Ochoa León. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Sinchi Barbecho, W. A., Torres Pineda, J. C., & Alvarado Salinas, Y. C. (2017). Impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el ámbito educativo. *Revista Conrado*, 13(59), 199-205. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este estudio tiene el propósito de contribuir al conocimiento y divulgación del impacto, beneficios y limitaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos. La orientación de la estrategia metodológica adoptada es esencialmente descriptiva; se emplearon los métodos analítico-sintético, revisión bibliográfica y hermenéutico, que facilitaron el cotejo y estudio de una abundante y variada literatura científica autorizada sobre el tema. El impacto de estas tecnologías en el ámbito educativo se resume en: importancia creciente de la educación informal en las personas; nuevos contenidos curriculares y herramientas tecnológicas para la educación, que ya se han convertido en elementos indispensables en las instituciones educativas; creciente oferta de formación permanente y de los sistemas de teleformación; novedosos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje y necesidad de una formación didáctico-tecnológica de los profesores. A pesar de los posibles riesgos la docencia de calidad no se puede sustraer a las bondades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que tienen mayor relevancia que sus limitaciones.

Palabras clave:

Tecnologías de la información y la comunicación, impacto, procesos educativos, beneficios, riesgos.

ABSTRACT

This study aims to contribute to the knowledge and dissemination of the impact, benefits and limitations of Information and Communication Technologies in educational processes. The orientation of the adopted methodological strategy is essentially descriptive; The analytical-synthetic methods, bibliographical and hermeneutical revision were used, which facilitated the collation and study of an abundant and varied scientific literature authorized on the subject. The impact of these technologies on education is summarized in: increasing importance of informal education in people; New curricular contents and technological tools for education, which have already become indispensable elements in educational institutions; Increasing supply of lifelong learning and e-learning systems; Novel virtual environments of teaching and learning and need for a didactic-technological training of teachers. Despite the possible risks teaching quality can not be removed from the benefits of Information Technology and Communication, which have more relevance than its limitations.

Keywords:

Information and communication technologies, impact, educational processes, benefits, risks

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son la fuente principal de las transformaciones que el mundo contemporáneo está experimentando; ninguna otra tecnología originó tan grandes cambios en la sociedad, en la cultura y en la economía (Carneiro, 2008). Sin embargo en la esfera educacional no se ha avanzado en la misma medida; la implementación de estas tecnologías en los procesos educacionales se ha quedado un tanto rezagada, en ocasiones no sólo por factores económicos.

La posibilidad de que las TIC pueden resolver gran parte de los problemas educativos y contribuir a la calidad de la enseñanza, aún encuentra no pocos obstáculos, requiere modificar la organización de las escuelas y la forma de enseñar de los profesores; también ha contribuido el desconocimiento y escepticismo de muchos docentes ante el reto que representa su dominio y empleo en la enseñanza (Carneiro, Toscano & Díaz, 2008).

Por esas razones el presente estudio tiene el propósito de contribuir al conocimiento y divulgación del impacto, beneficios y limitaciones de la inclusión de las TIC en los procesos educativos, para así poder adoptar posiciones consecuentes derivadas del conocimiento y la reflexión.

DESARROLLO

En la llamada *era del conocimiento*, de la que todos los analistas hablan, la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación representa una gran oportunidad para las instituciones educativas. Es sabido que la escuela es una entidad esencialmente orientada a la *gestión del conocimiento*. Sus principales agentes (profesores y alumnos) son sujetos dedicados a la transformación de la información en saberes a través de la interacción con los objetos del conocimiento, muchos de ellos presentados en formato digital; la escuela no puede estar ajena a los cambios del quehacer humano mediado por las tecnologías, como institución formadora tiene la responsabilidad social de dotar al individuo de conocimientos, habilidades y capacidades que les permita la plena integración a la actual *sociedad del conocimiento y la información*.

Dichas tecnologías han impactado con gran fuerza los entornos educativos; según Carneiro (2008), la escuela debe asumir el reto que implica su transformación para asimilar los nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje apoyados por estos medios. Para ello las instituciones educacionales deben transformarse:

- De *escuelas que enseñan* en *escuelas que aprenden*. Para lo cual la escuela debe enseñar a: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser surge como una prioridad intemporal, proceso de densificación espiritual y vivencial que confiere significación a la vida y a la construcción de la felicidad.
- Aprender a conocer constituye un aprendizaje plenamente implantado en el área del progreso científico y tecnológico.
- Aprender haciendo y hacer aprendiendo encierra una importante clave de solución para enfrentar la creciente incertidumbre del mundo.
- Aprender a vivir juntos enuncia el reto extraordinario de redescubrir la relación significativa, de elevar los niveles de la cohesión social en un contexto de participación y pertenencia.
- De *educación como industria* en *educación como servicio*. La educación como servicio presupone una radical alteración de los modelos educativos actuales, que funcionan como fabricantes de conocimientos seriados, para asumir nuevas formas de educar, donde se ayude al individuo a transformarse, a desarrollar su potencial máximo y hacer florecer el talento.
- De *asociacionismo* en *constructivismo* de los aprendizajes. Este paradigma impone la producción del conocimiento como *constructo personal y social*, el sujeto del aprendizaje elabora sobre su diálogo con el mundo, que es siempre interpretativo, inferencial y bidireccional. El aprendizaje se vuelve más *rico* cuanto mejores sean las competencias de autorregulación del aprendiz: metacognitivas, metaemocionales, metamotivacionales y metasociales.

Sin lugar a dudas las Tecnologías de la Información y la Comunicación han contribuido a esta nueva visión de la escuela contemporánea y a la vez sirven de plataforma mediática para materializar sus postulados. Las nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo de los recursos tecnológicos, están provocando diversas actitudes y opinión frente al uso y aprovechamiento para lograr un rendimiento académico óptimo. Por tanto, los docentes deben poseer los niveles de conocimiento y habilidades necesarios para acompañar a sus estudiantes durante este proceso, y asumir que la incorporación de estas herramientas tecnológicas facilitará un quehacer pedagógico y administrativo significativo, además de enriquecer los ambientes de aprendizaje.

En esta línea de pensamiento Valverde, Garrido & Fernández (2010), y Fernández & Torres (2015), opinan

que entre los factores que inciden en dicha transformación, existen dos que pueden ejercer un mayor influjo. Uno es el grado de formación tecnológica del profesorado, a pesar de que en la actualidad aún son muchos los profesores que no se consideran competentes para abordar la integración de las TIC en sus prácticas docentes y que, en consecuencia, no han descubierto la relevancia de estos nuevos medios para el aprendizaje. Por consiguiente, es posible deducir que los programas de formación pedagógica presentan limitaciones en la preparación adecuada del profesorado, ya que no establecen conexiones didáctico-pedagógicas entre las posibilidades de las tecnologías y la enseñanza de un particular contenido curricular; lo que exige la revisión y perfeccionamiento de estos contenidos curriculares en aras de dotar a los estudiantes de capacidades y competencias necesarias que faciliten la gestión del conocimiento.

Según Fernández, et al. (2015), la falta de conocimientos en los profesores, ya sea de carácter técnico para algunos y pedagógicos para otros, quizás por problemas generacionales o problemas con la propia formación, pueden impedir realizar buenas prácticas educativas con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El segundo factor es la actitud del profesorado, puede ser esta también una de las razones por las que las tecnologías no se utilizan en el aula, lo que conlleva a la falta de aprovechamiento de los beneficios que estos medios pueden aportar, tanto a su trabajo como al aprendizaje de sus alumnos (Hinojo & Fernández, 2002; Valverde, Garrido & Fernández, 2010; Fernández & Torres, 2015).

Entre los estudios que abordan como factores, la preparación y actitud de los docentes respecto al empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos, se encuentran los realizados por: Cabero (1991, 2000); Rodríguez (2000); Hinojo & Fernández-Granada (2002); Orellana, Almerich, Belloch & Díaz (2009); Mooij (2004); Cornerio (2008); Díaz-Barriga (2008); Tejedor, García-Valcarcel & Prada (2009); García-Huidobro (2009); Boza, Tirado & Guzmán (2010); Valverde, Garrido y Fernández-Sánchez (2010); Fernández y Bermejo (2012); Valdés, Angulo, Nieblas, Zambrano & Arreola (2012) y Fernández, et al. (2015), ya que son un buen predictor de la implantación, integración y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los hallazgos más significativos de los estudiosos referidos se encuentran que:

- Existe una cierta despreocupación por parte de los profesores frente a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en su práctica

pedagógica, en el contexto y condiciones que entrega la universidad.

- Los profesores le asignan un rol instrumental a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en su mayoría como una herramienta que ayuda al trabajo administrativo de su quehacer, en otros casos las utilizan como medio de comunicación y entretenimiento, no se evidencia una intención educativa en ellas, ni se aprecia tampoco una tendencia paradigmática de su uso en la práctica pedagógica.
- En algunas instituciones existen insuficiencias, por parte de las autoridades competentes, en la instauración y gestión de las infraestructuras tecnológicas necesarias.

Mucho se ha escrito sobre el papel del educador en el contexto de los nuevos paradigmas educacionales, en los cuales son identificados tanto condiciones de orden académico, como tecnológico y ético. En ocasiones las reflexiones se tornan un tanto reduccionistas atribuyendo al docente el papel de *salvador*. De ello se deriva "*el riesgo de plantear la solución de las insuficiencias de la educación como si fuera una simple articulación entre educador y resultados, donde el primero se convierte en un responsable de las acciones de transformación*" (Mejía, 1996, p.112). Es importante entender que, si bien se requiere una transformación de los procesos de formación y capacitación del educador no se debe olvidar que debe realizarse junto con cambios estructurales de las instituciones educativas.

Sin embargo es un hecho probado que el desarrollo de actitudes docentes efectivas y el uso de las TIC, le impone al profesor las destrezas necesarias para realizar actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las cuales los estudiantes pueden gestionar información, vivenciar nuevas experiencias en comunidad virtual, acceder a simuladores de la realidad; lo que les permite trabajar con las tecnologías como recursos de construcción de aprendizajes significativos y originales conocimientos, en un marco de colaboración y cooperación que potencia el trabajo en equipo, donde dichos aprendizajes y conocimientos se materializan a través de actividades interactivas en las cuales el sujeto tiene el control sobre la acción.

Siguiendo esta misma línea de análisis Cabero (1993), estima que entre las características de estas tecnologías que facilitan su incorporación a la enseñanza y aprendizaje se encuentran:

- Su interactividad, lo cual permite que el control de la comunicación, durante bastante tiempo situado en el emisor, se esté desplazando hacia el receptor, que

determinará tanto el tiempo como la modalidad de uso. Al mismo tiempo éste podrá modificar su rol y adquirirá la función de transmisor de mensajes.

- La capacidad de interconexión, que permite combinar distintas tecnologías y medios. De manera que se amplían las posibilidades individuales, se facilita una mayor difusión de la información y la creación de comunidades virtuales de personas con iguales intereses, rompiendo con las barreras de espacio y tiempo.
- Permiten la diferenciación y segmentación de la audiencia, facilitando la creación de programas y medios en función de las características e intereses de los receptores (p. 37).

Posibilidades que bien empleadas propician el tratamiento diferenciado e individual de los estudiantes. Los materiales didácticos interactivos soportados en estas tecnologías individualizan el trabajo, adaptándolos a las condiciones previas, ritmo y estilos de aprendizajes, y habilidades de los docentes, a la vez que permite el autocontrol y autoevaluación de los conocimientos (Artiles, 2011; Díaz, 2013).

Para Savarín (2013), otro de los impactos de las aportaciones de las TIC a los procesos educativos, que las caracteriza, es el favorecimiento al desarrollo de nuevas prácticas educativas, más pertinentes y eficaces, lo que potencia el papel que tienen los docentes en los cambios educativos al apoyar el nuevo rol del estudiante como ente activo y protagónico en la construcción de sus propios conocimientos.

En este nuevo paradigma de formación centrada en el aprendizaje del estudiante, los profesores deben aprovechar las potencialidades de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, los múltiples y variados recursos disponibles en el ciberespacio y además lo hagan trabajando en colaboración en el seno de comunidades de docentes que participan en la web en tareas de innovación e investigación sobre su propia docencia (Marqués, 2004).

En tal sentido Marqués (2004); y Díaz-Barriga (2008), esperan que el docente del siglo XXI sea altamente competitivo en el diseño de entornos de aprendizaje donde se utilicen de manera profusa y pertinente los medios de comunicación y las TIC, aprovechando todo su potencial informativo, comunicativo y motivador.

Según Lavié (2000), actualmente existe una nueva forma de entender el aprendizaje: concebirlo en términos de comprensión y cambio conceptual. De acuerdo con Atkins (1993), los estudiantes que se acercan a esta orientación manifiestan las tres características siguientes:

- un dominio de los principios y conceptos, incluyendo la capacidad de aplicarlos a una comprensión del mundo real;
- una comprensión de los métodos de construcción del conocimiento que utiliza una disciplina determinada;
- un compromiso con el contexto social de esa disciplina, incluyendo cuestiones éticas y morales relacionadas (p. 339).

Enmarcándose en la orientación coherente con la filosofía constructivista, en boga en los medios de educación y formación; en el ámbito de la tecnología educativa potenciada por la inteligencia artificial, el desarrollo de los sistemas multimedia e hipermedia y de las redes telemáticas, ha revitalizado y renovado los conceptos alternativos de instrucción bajo nomenclaturas nuevas, tales como: **constructivismo, y aprendizaje colaborativo** (Ruiz, 1995).

Lavié (2000); y Vallejo & Molina (2014), corroboran lo antes expresado al afirmar que el empleo de los recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: las aplicaciones de Internet, las plataformas didácticas y el multimedia han demostrado su potencialidad para ayudar a operativizar estos modelos educativos, que pueden ser descritos bajo los parámetros del aprendizaje flexible, la construcción social de los conocimientos y la implicación personal en los contenidos a tratar, además propician el desarrollo de habilidades metacognitivas como el uso de estrategias eficaces, la verificación, la comprobación de la realidad, el control y la evaluación del propio conocimiento y desempeño al realizar tareas investigativas e intelectualmente exigentes, el reconocimiento de la utilidad de una habilidad y la recuperabilidad del conocimiento.

Estas nuevas tecnologías han rebasado los muros institucionales, ya es un hecho que cada vez más los individuos acceden a Internet en la búsqueda de información; posee herramientas y recursos como sitios y plataformas didácticas que propician el aprendizaje autónomo, esta educación informal que se realiza a través de los medios de comunicación e internet crece día a día. Por otro lado estos medios tecnológicos también posibilitan la formación permanente y la capacitación continua a través de los sistemas de teleformación.

En tal sentido Marqués (2000), resume este impacto de las TIC en la educación a través de los siguientes aspectos:

1. Importancia creciente de la educación informal en las personas: los aprendizajes que las personas realizan a través de nuevas relaciones sociales, de la televisión, de los medios de comunicación e Internet, cada vez tiene más relevancia en el desarrollo de subjetividades en el individuo.

2. Novedosos contenidos curriculares: los cambios en la sociedad exigen una inédita formación de base para los estudiantes, y una formación continua a lo largo de la vida. Además la adquisición de nuevas capacidades y competencias relacionadas con la búsqueda y selección de información, con la resolución de problemas, la elaboración personal de conocimientos funcionales, la argumentación de las propias opiniones. Exige la incorporación de una alfabetización digital básica y diversos contenidos relacionados con el aprovechamiento específico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
3. Nuevas herramientas tecnológicas para la educación, que ya se han convertido en elementos indispensables en las instituciones educativas: Como fuente de información, canales de comunicación, medios de expresión y creación, instrumento cognitivo para el procesamiento de la información, instrumento para la gestión, recurso interactivo para aprendizaje, y medio lúdico.
4. Creciente oferta de preparación permanente y de los sistemas de teleformación: ante la creciente demanda de formación continua, incluso se multiplican las ofertas tanto presenciales como no presenciales de cursos generales sobre nuevas tecnologías o especializaciones para la actualización profesional.
5. Originales entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: que aprovechan las funcionalidades de las TIC y eliminan las restricciones que imponen el tiempo y el espacio en la enseñanza presencial, para asegurar una formación continua entre estudiantes y profesores.
6. Necesidad de una formación didáctico-tecnológica de los profesores: sea cual sea el nivel de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las instituciones educativas, los profesores requieren también de una **alfabetización digital** y una actualización didáctica que le ayude a conocer, dominar e integrar los nuevos medios en su práctica docente.

Si bien el docente con habilidades en el uso de las TIC y preparado metodológicamente puede lograr óptimos resultados en el aprendizaje de sus discípulos, es importante que conozca las limitaciones y riesgos de su empleo desmedido, pues provoca: individualismo, aislamiento, sedentarismo, afectación de la higiene física y mental, adicción a los medios digitales, ansiedad, estrés, cansancio visual y otros problemas físicos (Prado, 1996).

Por su parte García-Huidobro (2009), añade que pueden influir negativamente en la labor del docente induciéndolo a la adopción de estrategias de mínimo esfuerzo y a la supeditación a los sistemas informáticos, restándole calidad al proceso de enseñanza.

Por otra parte, Internet propicia el consumo de recursos educativos con poca potencialidad didáctica, información no confiable, propagación de virus informáticos y piratería informática (Prado, 1996). Además, posibilita conductas delictivas y antisociales como la circulación de pornografía, ideas xenofóbicas y terroristas, propaganda relacionada con el consumo de drogas e información seudocientífica; así como el desbordamiento cognitivo Nielsen (1990); y Domínguez (2004).

A pesar de estos riesgos la docencia de calidad no se puede sustraer a las bondades de las TIC, los beneficios tiene mayor relevancia que sus limitaciones; el fin no es dominar las tecnologías por las tecnologías, es saber utilizarlas para lograr una enseñanza y aprendizaje con calidad (Cabero, 1998; Celestino, Echegaray & Guenaga, 2003).

CONCLUSIONES

Las indagaciones realizadas permiten señalar como importantes hallazgos:

- Entre los principales factores que inciden en la transformación de los procesos educativos mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación están: el grado de formación tecnológica y la actitud del profesorado para enfrentar la introducción de estas tecnologías.
- El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación se resume en: importancia creciente de la educación informal en las personas; nuevos contenidos curriculares; nuevas herramientas tecnológicas para la educación, que ya se han convertido en elementos indispensables en las instituciones como la educativas; creciente oferta de formación permanente y de los sistemas de teleformación; novedosos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje y necesidad de una formación didáctico-tecnológica de los profesores.
- La enseñanza-aprendizaje mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación es coherente con la filosofía constructivista del conocimiento; favorece el nuevo rol del educando como ente activo y protagónico en la construcción de sus propios saberes.

A pesar de los riesgos, la docencia de calidad no se puede sustraer a las bondades de las TIC; los beneficios tienen mayor relevancia que sus limitaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkins, M. J. (1993). Evaluating interactive technologies for learning. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (4), 333-342. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027930250403>
- Artiles, O. I. (2011). La evaluación del aprendizaje estratégico desde la dirección del profesor tutor: vía para el desarrollo integral de la personalidad del estudiante universitario (tesis). Santa Clara: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Boza, A., Tirado, R., & Guzmán, M. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *Revista Relieve*, 16(1), 1- 24. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_5.pdf
- Cabero, J. (1991). Actitudes de los profesores hacia los ordenadores y la informática. En M. Cebrían (Coord.). *Medios y recursos didácticos*. (85-98). Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Cabero, J. (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (Coords). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Carneiro R. (2008). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En: R. Carneiro, J. Carlos Toscano & T. Díaz. (Coords). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (pp. 15-28). Madrid: Fundación Santillana.
- Carneiro, R., Toscano, J., & Díaz, T. (2008). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- Celestino, A., Echegaray, O., & Guenaga, G. (2003). Integración de las TIC en la Educación Superior. *Pixel-Bit*, 21, 21-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802103.pdf>
- Díaz, V. J. (2013). *La evaluación del aprendizaje y las TIC*. Universidad Médica de Granma. Cuba. Recuperado de http://www.fcmb.grm.sld.cu/ftp/cursomoodle/ev_TIC/
- Díaz-Barriga, F. (2008). *TIC y competencias docentes del siglo XXI*. En: R. Carneiro, Juan Carlos Toscano & T. Díaz. (Coords). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (139-154). Madrid: Fundación Santillana.
- Domínguez, S. P. L. (2004). *Metodología y aprendizaje autónomo con las Tic*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza España. Recuperado de <http://www.unizar.es/bilingue-frances/uploads/File/articulo-tic.pdf>
- Fernández, J. M., & Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 30 (1), 45-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4092271>
- Fernández, J. M., & Torres, G. J. A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía Universidad de Sevilla y Universidad de Jaén. *Revista Complutense de Educación*, 26, 33-49. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/43812/45930>
- García-Huidobro, J. (2009). Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. (19-34). Madrid: OEI.
- Hinojo, F. C., & Fernández Granada, F. (2002). Diseño de escalas de actitudes para la formación del profesorado en tecnología. *Comunicar*, 19, 120-125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15801922.pdf>
- Lavié, J. M. (2000). *La evaluación del aprendizaje a través de internet*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marqués, P. (2000). Las TICs y sus aportaciones a la sociedad. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques.tic.htm>
- Marqués, P. (2004). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Recuperado de <http://dewey.uab.es/PMARQUES/docentes.htm>
- Mejía, M. R. (1996). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP.

- Mooij, T. (2004). Optimising ICT effectiveness in instruction and learning: multilevel transformation theory and a pilot project in secondary education. *Computers and Education*, 42, 25-44. Recuperado de <http://dspace.ou.nl/handle/1820/7182>
- Nielsen, J. (1990). The art of navigating through hypertext. *CACM*, 33(3). Recuperado de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=77483>
- Orellana, N., Almerich, G., Belloch C., & Díaz, I. (2009). La actitud del profesorado ante las TIC: Un aspecto clave para la integración. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: COMIE. Recuperado de http://www.uv.es/~belloch/doc%20UTE/VE2004_5_6.pdf
- Prado, A. N. (1996). Educación e Informática. *Metánica Revista de la Industria Cubana Siderúrgica, Electrónica y Mecánica*, 1, 43-46.
- Rodríguez, M. (2000). Las actitudes del profesorado hacia la informática. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 15, 35-49. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/792>
- Ruiz, C. J. (1995). El estudio de casos. Una estrategia para el análisis del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI) en educación. En E. López, Barajas Zayas, & J. M. Montoya (Eds.) *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Savarín, E. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC's en la educación en América Latina y el Caribe. Chile: Oficina de Santiago. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel A., & Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33, 115-124. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php/verpdf.php?...33&articulo=33-2009-14>
- Valdés, A., Angulo, J., Nieblas, E. H., Zambrano, L., & Arreola, C. (2012). Actitudes de docentes de secundaria hacia el uso de las TIC. *Investigación educativa duranguense*, 12, 4-10. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/43812/45930>
- Vallejo, R. M., & Molina Saorín J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Rev Iber Educ*, 64, 11-25. Recuperado de <http://rieoei.org/rie64a01.pdf>

30

ASPECTOS DEL CONTENIDO, CONSENTIMIENTO INFORMADO, EN LA CARRERA DE ODONTOLÓGIA PARA LOS PACIENTES CON PATOLOGÍAS BUCALES

ASPECTS OF THE CONTENT, INFORMED CONSENT, IN THE DENTAL CARE OF PATIENTS WITH BUCAL PATHOLOGIES

MSc. Jessica Scarlet Apolo Morán¹

E-mail: jessica_apolo@yahoo.com

MSc. José Lizardo Apolo Pineda¹

E-mail: jocapolopineda@yahoo.com

MSc. José Fernando Apolo Morán¹

E-mail: pepeapolo@hotmail.com

¹ Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

¹Instituto Tecnológico Superior José Ochoa León. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Apolo Morán, J. S., Apolo Pineda, J. L., & Apolo Morán, J. F. (2017). Aspectos del contenido, consentimiento informado, en la Carrera de Odontología para los pacientes con patologías bucales. *Revista Conrado*, 13(59), 206-217. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Con el objetivo de revisar los fundamentos y bases legales de su procedimiento y su vinculación con la patología bucal, se realizó una revisión bibliográfica de artículos publicados sobre el tema, se resalta el reconocimiento de la autonomía del paciente y el proceso de consentimiento informado han provocado un cambio en la relación médico paciente, del cual no puede sustraerse la práctica clínica en la Odontología. Además de la profundización en el estudio de los principios bioéticos y su aplicación por parte de los que prestarán los servicios sanitarios. Se concluye que los profesionales y estudiantes de la salud oral tienen que estar consciente de la importancia de la obtención del consentimiento informado (CI), pero siempre dándole al paciente la libertad de decidir por sí mismo, brindándole información fidedigna acerca de su diagnóstico y alternativas de tratamiento, utilizando un lenguaje sencillo, comprensible, sin términos técnicos, por lo menos los mínimos posibles, para que comprenda adecuadamente, reflexione y pueda finalmente dar su consentimiento y es fundamental que los profesores velen porque sus estudiantes apliquen adecuadamente el proceso de consentimiento informado (CI) en la actividad clínica y que tomen conciencia de la importancia del enriquecimiento del proceso de comunicación para su futuro desempeño profesional.

Palabras clave:

Relación médico-paciente; consentimiento informado; patología bucal, Odontología, bioética.

ABSTRACT

With the objective of reviewing the legal bases and bases of its procedure and its relationship with oral pathology, a bibliographic review of published articles on the subject was carried out, the recognition of the patient's autonomy and the informed consent process were highlighted. A change in the patient physician relationship, from which clinical practice in dentistry can not be subtracted. In addition to deepening the study of bioethical principles and their application by those who will provide health services. It is concluded that oral health professionals and students have to be aware of the importance of obtaining informed consent (CI), but always giving the patient the freedom to decide for himself, providing him with reliable information about his diagnosis and alternatives Of treatment, using a simple, understandable language, without technical terms, at least as low as possible, to understand properly, reflect and finally give consent, and it is essential that teachers ensure that their students properly apply the process of informed consent (CI) in clinical activity and that they become aware of the importance of enriching the communication process for their future professional performance.

Keywords:

Doctor-patient relationship; informed consent; Oral pathology, dentistry, bioethics.

INTRODUCCIÓN

La Bioética como disciplina científica, como ética aplicada surge y se desarrolla impetuosamente en su condición de necesidad histórica objetiva en la Segunda mitad del siglo XX. Es una disciplina muy joven, las referencias que se conocen acerca de los códigos y regulaciones sobre la experimentación clínica son posteriores a la Segunda Guerra Mundial (Amaro Chelala, 1998; Reyes González, 2015).

Como fue planteado por Amaro Chelala (1998); Martínez Sánchez (2001); Cañete, Guilhem, & Brito (2012); y Canaviri Delgado, Karlab & Ramírez Montaña (2016), en el Código de Nuremberg de 1946, constituye el primer intento de establecer normas éticas para la experimentación en el ser humano. En éste, el énfasis se hacía en los intereses de la sociedad más que en el de los propios pacientes y se refería a los riesgos de carácter vital, pero no a las molestias que puede sufrir el paciente. Posteriormente en 1964, la Asociación Médica Mundial adoptó la llamada Declaración de Helsinki sobre la investigación en el ser humano, lo que se ratificó en las reuniones de la Asamblea Mundial, 11 años después en Tokio, en 1983 en Venecia y en Hong Kong en 1989. Sus principios fundamentales estriban en la necesidad de que el protocolo de ensayos clínicos sea aprobado por un Comité de Ética y la necesidad del requisito más esencial de la experimentación humana, que se respete la integridad personal, física y mental del sujeto, el cual no podrá ser sometido a riesgos impredecibles o desproporcionados a los posibles beneficios, que se proteja de su libertad de participar o no a través de su consentimiento previo antes de ser incluido en el estudio, que no se lesione su privacidad y que no se subordinen sus intereses a los intereses de la ciencia o de la sociedad. Estos requisitos éticos se superponen a las responsabilidades penales, civiles y deontológicas que determinan las leyes y reglamentos de cada nación.

En 1978, la Comisión Nacional para la protección de las personas objeto de experimentación biomédica y de la conducta, creada por el congreso de los Estados Unidos, produjo un documento titulado *Informe de Belmont*, en el que se establecieron los principios básicos de la Bioética, cuya aplicación práctica, es válida en nuestros días, la cual constituye una guía de los criterios éticos para la investigación en seres humanos, en concreto con niños.

En el desarrollo histórico de la teoría del consentimiento informado según afirma Hernández Gutiérrez (2015); Simón (1999, 2000), Simón & Concheiro (1995) se pueden citar cuatro factores que han contribuido de forma determinante para convertirla en un requisito ineludible

en toda relación sanitaria de calidad ética, entre los que se pueden citar los siguientes:

- » El desarrollo del consentimiento informado como teoría legal en Estados Unidos. La mayor parte de los requisitos del consentimiento informado se han gestado en sus tribunales. Este factor es considerado como el de mayor peso e importancia.
- » El movimiento de reivindicación de los derechos civiles en la década de los sesenta y setenta que tendrá su expresión en 1973 en la promulgación, por parte de la Asociación Americana de Hospitales, de la primera Carta de los Derechos de los Pacientes que sirvió como modelo a seguir a todas las demás cartas de los derechos de los pacientes.
- » El desarrollo de los requisitos del consentimiento informado en el marco de la investigación. Esto se logra con el Código de Nuremberg en 1947, que es el primer código internacional relevante en torno a la idea de consentimiento voluntario. A partir de éste Código surgen diversas declaraciones, protocolos y normas legales sobre investigación contribuyendo al desarrollo y perfección de los requisitos exigibles, los que se pueden aplicar a la investigación y a su vez a la práctica asistencial. El "Informe Belmont", elaborado por la Comisión Nacional para la protección de Sujetos Humanos de Biomédicas y Ciencias de la Conducta, a solicitud del Congreso norteamericano, aporta una reflexión decisiva sobre la ética de la investigación. La comisión tiene por objetivo establecer los principios éticos fundamentales que deben orientar la investigación, concretamente la investigación con niños. Los principios reunidos en el Informe Belmont, con algunas modificaciones, han pasado a ser los principios éticos generales de la bioética: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia.
- » El desarrollo a partir de 1970 de una disciplina llamada Bioética. Este término fue utilizado por primera vez por Van Rensselaer Potter que planteó la necesidad de establecer un puente entre la ciencia experimental y las humanidades, definiéndola como "una nueva disciplina que combina el conocimiento biológico con el conocimiento del sistema de los valores humanos". La bioética se convierte en un puente entre las dos culturas: la científico-biomédica y la humanista, identificándose y circunscribiéndose el problema principal: la supervivencia de la especie humana (de las naciones y de las culturas), así lo afirmó Abellán (2006).

Todos estos factores, cada uno por medios diferentes, se han proyectado en una misma dirección: la necesidad de reconocer a los pacientes como seres autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones en todo aquello que les afecte.

En el Informe Belmont como se mencionó anteriormente trata sobre dos principios éticos: el primero de ellos llamado el “Respeto por las personas”, conocido también como “principio de autonomía”, y el segundo el de “la beneficencia”, que se resumen en 2 frases respectivamente, “tratar a los seres humanos como un fin de sí mismos y no como un medio” y el segundo “ayudar, o al menos no hacer daño” (Amaro Chelala 1998; Martínez Sánchez, 2001).

Su creciente aceptación, la convierte en asidero y posible conciencia moral de la sociedad, introduciéndose en el ámbito académico en Cuba, donde se incrementa su aplicación en la década del 90. Sus principios fundamentales son: beneficencia, justicia y autonomía.

Precisamente de autonomía y justicia se trata cuando aplicamos el término consentimiento informado, definiéndose este según Rodríguez Núñez & Martínón, (1995), como *“la conformidad expresada por el paciente, manifestada por escrito y tras la obtención de una información adecuada para la realización de un diagnóstico o terapéutica sobre su persona”*.

La indisoluble relación de la autonomía con el Consentimiento Informado radica en que la realización más concreta de los principios de intimidad y autonomía yacen en la doctrina del Consentimiento Informado (CI), que se ha convertido en el requisito fundamental y central de la toma de decisiones médicas moralmente válidas. Un acto autónomo verdadero satisface los criterios del Consentimiento Informado. Es una decisión y un acto sin restricciones internas ni externas, con tanta información como exige el caso y acorde con la evaluación hecha por la persona en el momento de tomar una decisión. Es por ello que para que el consentimiento informado no se convierta en un mero hecho contractual y frío, con actitudes paranoides por ambas partes debe ante todo, respetar el derecho a la autonomía y a la intimidad que el paciente tiene. (Silva Hernández, 2015).

La calidad de la atención médica lograda y el desarrollo científico alcanzado por países como Cuba, según afirmó Silva Hernández (2015), se refleja en sus indicadores de salud, la cual se manifiesta en el respeto a quien recibe los servicios y a quienes lo ofertan, por lo que el cuidado de la dignidad humana representada ampliamente en el consentimiento informado debe ser una premisa para ofrecer servicios de salud con calidad, según los principios de la bioética, lo cual constituye un reto ético de primer orden para los profesionales del sector de la salud.

Actualmente como afirmara Roba Izzeddin (2011), se evidencian diversos cambios en el área de la salud, en este caso en el campo de la Odontología, ya que se ven

incrementadas día a día las exigencias de información detallada por parte del paciente, esto ha conllevado al nacimiento de un nuevo paradigma en la relación odontólogo-paciente. Por ende, los recientes lineamientos exigen al profesional informar a su paciente todo lo concerniente a su salud bucal, por lo que esta disciplina de servicio debe estar enfocada bajo una amplia responsabilidad social e individual.

En la Odontología la aplicación del Consentimiento Informado se considera un requisito fundamental en la relación Médico-Paciente, puesto que el paciente posee una idea general del tratamiento que va a recibir en las clínicas que ofertan este servicio, sin embargo en el caso de la asignatura Patología Bucal el tratamiento generalmente no cae dentro del conocimiento que el paciente posee, de aquí la vital importancia que tiene aplicar el consentimiento informado y la necesidad de brindar la información adecuada acerca de los beneficios, alternativas y riesgos del tratamiento por parte del Odontólogo, por tal motivo se pretende en la presente investigación abordar aspectos relevantes del consentimiento informado en los pacientes con patologías bucales, que los estudiantes necesitan incorporar en su formación con vista a su futuro desempeño profesional.

DESARROLLO

Ozar (1985); Fox, Arnold & Brody (1995); y Goldie, Schwartz, McConnachie & Morrison (2000), expresaron que en la mayoría de los currículos odontológicos el ramo de ética es enseñado en forma tradicional mediante una clase expositiva. Ozar (1985), notó que hace tiempo existía la inquietud por realizar innovación de la enseñanza de la ética en odontología y se estaba buscando la forma de hacerla más práctica y entretenida.

Con respecto a esta inquietud, refirió Berk (2001), las nuevas tendencias en materia de educación de esta asignatura incluyen cursos separados de ética, dictados frecuentemente durante el primer año de estudio, reforzados en forma continua de manera horizontal y vertical a través de los diferentes niveles, siendo el refuerzo más importante el realizado durante los cursos en los cuales el alumno realiza su práctica clínica.

Sánchez & Vergara González (2008), plantean que la finalidad de estos cambios es que los dilemas éticos sean abordados en el momento en que se van presentando de forma natural. Así Fox, et al. (1995); Goldie, et al. (2001), tuvieron consenso en la literatura científica disponible en que la ética debe ser enseñada de forma multidisciplinaria e interprofesional.

El desconocimiento que impera en los profesionales de la salud acerca de la normativa que regula sus labores profesionales es una vivencia cotidiana en los establecimientos de salud. La formación universitaria actual resulta borbónica porque no informa adecuadamente sobre los aspectos legales del ejercicio de estos profesionales, y tampoco reconoce que la relación que se da entre el usuario del servicio de salud y el prestador se ha transformado democratizándose. Sin embargo la educación sigue reproduciendo una imagen omnipotente y autosuficiente de la figura del profesional de salud, que nada tiene que ver con los cambios de la realidad (Zárate, 2003).

Zárate, Cornejo & Carhuapoma (2006), plantea que una estrategia para prevenir juicios por responsabilidad profesional pasa por afianzar la relación médico paciente, pero la Universidad se resiste a hablar intensamente de ciertos temas como el consentimiento informado los cuales deben darse a conocer al enfermo, o familiares para iniciar un tratamiento. Si esta no se instrumenta, se da una situación de vulnerabilidad muy grande que lo expondría a juicios por responsabilidad profesional y a una violación de los derechos en salud.

Agrega este autor que desde los espacios de formación universitaria, los profesionales de la salud analizan en escasas sesiones, la importancia y trascendencia del consentimiento informado para determinados procedimientos médicos o para solicitar la participación de los pacientes en trabajos de investigación científica; pues bien, visto este tema desde la perspectiva de salud, en la realidad actual en los hospitales, donde se viene incorporando equipos cada vez más sofisticados para el tratamiento de las enfermedades, en el cual participa diferentes profesionales y para los cuales solo se utiliza un llamado consentimiento simple, es decir una información verbal muy escueta sobre el procedimiento al que va a ser sometido el paciente.

El rol de la educación superior consiste en la formación de competencias, preparando al profesional de la salud para la construcción de su conocimiento, conduciéndolo de manera continua hacia una formación integral. El profesor, en este contexto, refirió Augusto Noro, Frota de Albuquerque & Machado (2006), presenta un papel fundamental porque además de transmitir informaciones influiría en la formación del futuro profesional por medio de su experiencia y de sus actitudes, y que pasan por la convivencia entre ellos durante las actividades de enseñanza-aprendizaje. Ante esto, las prácticas pedagógicas están sujetas a un análisis crítico y, consecuentemente, pasan por un proceso de renovación y reciclaje, a una mejor fijación de los conocimientos y la formación de recursos humanos, que es necesario examinar críticamente

y hacer recomendaciones para lograr mejores condiciones para el desarrollo de la calidad educacional.

Garbin, Gonçalves, Garbin & Moimaz (2009), realizaron una evaluación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de la bioética en las facultades de odontología brasileñas, encontraron que entre las 182 facultades de odontología activas en Brasil, apenas 57 (31,3%) presentaban en su malla curricular la asignatura de bioética, se observó que la asignatura se enseña generalmente de forma teórica (77,8%), sus principales formas de evaluación son: prueba escrita (100%) y seminarios y/o trabajo en grupo (75%), en cuanto a los profesores apenas el 6,4% de los profesores emplean referencias bibliográficas sobre bioética dirigidas específicamente a la odontología, de forma general la mayoría de los entrevistados (74,2%) consideró que la bioética se relaciona de forma directa o indirecta con todas las otras asignaturas, con respecto a la importancia de la bioética en la formación del cirujano dentista, el 64,7% apuntó a la relación profesional-paciente, en este estudio concluyeron que la bioética presenta una metodología de enseñanza y prácticas de evaluación conservadoras, haciéndose necesarias otras metodologías dirigidas para la reflexión de los problemas actuales en el área de odontología, que contribuyen significativamente a la formación integral del cirujano dentista.

Por otra parte, Buendía-López & Álvarez de la Cadena-Sandoval (2006), realizaron un estudio simultáneo en dos universidades que dictan la carrera de odontología, en Chile y México, con el fin de determinar el nivel de conocimientos que sobre bioética tienen los alumnos de esta carrera. Se constató que en ambas universidades el nivel de conocimiento es vago; no obstante, en Chile han recibido más información o la han obtenido por sí mismos, aunque tienen menos disposición a ampliar sus conocimientos en bioética, finalmente concluye que, en ambas universidades, los alumnos no poseen un conocimiento suficiente o al menos aceptable sobre bioética, como se puede inferir todo esto nos invita a pensar y tomar conciencia sobre la necesidad de una formación en bioética, que solamente es posible mediante el apoyo e interés de las autoridades directivas de la universidad, en primera instancia, estas insuficiencias necesitan ser atendidas desde los primeros años de formación para formar profesionales en el campo de la odontología de forma integral.

Torres-Quintana & Romo (2006), consideran que los odontólogos son profesionales expertos en conocimientos y habilidades específicas para solucionar problemas de salud oral con la intención de promover el bienestar del paciente; Luengas Aguirre (2003), afirma que se realiza con el propósito de mejorar la salud oral de quien solicite la atención mediante el establecimiento de un

diagnóstico y un tratamiento, sentando las bases de una relación de confianza entre el profesional y el paciente para definir la vía de intervención, límite y alcance de la acción terapéutica.

Lolas (2000), refirió que como en la práctica clínica existe una necesidad de atención se involucra el odontólogo como ser integral con un deber de conducta con su vida profesional, en concordancia con los principios éticos escritos en las reglas morales. De la misma forma, como refirió Francisconi (1998), además de garantizar la confidencialidad a sus pacientes, debe presentar las distintas alternativas de tratamiento, obtener su consentimiento y respetar sus decisiones.

Cañete, et al. (2012); y Anaya (2008), expresaron que en el manual de ética del Colegio Médico Americano define el consentimiento informado como *“la explicación a un paciente atento y mentalmente competente, de la naturaleza de su enfermedad, así como el balance de los efectos de la misma y el riesgo de los procedimientos diagnósticos y terapéuticos recomendados, para a continuación solicitarle su aprobación para ser sometido a esos procedimientos”*, reconociendo los principios bioéticos en cada uno de los pacientes; autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Así mismo Carbajal (2013); y Vera (2016), plantearon que en este documento consta de dos partes: el derecho a la información y la libertad de expresión, como todo derecho el médico tiene el deber de informar de manera clara, precisa, con términos entendibles para el paciente, evitar los sesgo, explicar el procedimiento a realizarse, los riesgos y beneficios que estos implican; todo lo necesario, referente a la patología del paciente.

Parece ser, según lo observado que las metodologías centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en solución de problemas, proporcionan la mejor forma de lograr estos objetivos.

Esto significa que al paciente debe brindársele una información detallada, debe comprender lo que se le va a hacer, por lo que da su consentimiento, la forma válida de obtener el consentimiento es mediante una conversación, indudablemente es un acontecimiento de comunicación.

Según Cardozo (2006), la información debe poseer los siguientes aspectos:

- Diagnóstico de la patología, es decir el odontólogo debe explicar la justificación del tratamiento, así como, describir anticipadamente sus beneficios.
- Descripción de procedimientos, objetivos y forma de realizarse.

- Mención de beneficios a corto mediano y largo plazo.
- Advertencia de incomodidades previstas y restricción en actividades diarias.
- Información de las diversas alternativas, ventajas y desventajas de cada alternativa.
- Explicación de las consecuencias en caso de tardanza del tratamiento.
- Criterios de preferencia del odontólogo y sugerencias personales acertadas.
- Información al paciente de la existencia de la alternativa de ampliar la información que se le está suministrando.
- Proveer libertad al paciente para modificar la decisión, sin alterar la atención odontológica del mismo.
- Derecho del paciente de conocer los costos que conlleva el procedimiento.

Si se le presenta como un problema a solucionar por parte del estudiante que si el paciente que acude a consulta con una lesión en la mucosa, que puede ser por ejemplo un paciente de 20 años con dolores acentuados con la masticación, que se irradia a la rama ascendente de la mandíbula, la mucosa por detrás del tercer molar inferior izquierdo está eritematosa cubriendo una parte de la corona y sufre a veces la presión de la cúspide del molar antagonista, al realizar palpación de la región es dolorosa y sangra a la menor presión, puede palparse una adenopatía simple en la cadena ganglionar submandibular, que se localiza por debajo del ángulo mandibular en el tercer molar en brote.

Como se pudo observar pudiera ser una pericoronaritis de origen traumático, ya que el tercer molar inferior izquierdo se encuentra cubierto en su porción coronaria por el tejido fibromucoso adyacente, el diente antagonista que se encuentra brotado, durante la masticación traumatiza con sus cúspides, por lo que pudiera ser Pericoronaritis aguda congestiva, pero para corroborar este diagnóstico es necesario realizar un detallado interrogatorio, confección de historia clínica y examen bucal minucioso del paciente para identificar los síntomas que presenta el paciente, además de un estudio Imagenológicos, que puede ser radiografías periapicales y oclusal, lateral oblicua de mandíbula y/o panorámica.

Para indicarle la radiografía hay que explicarle detalladamente la necesidad de esta, resaltar la importancia de este medio de diagnóstico para establecer el diagnóstico definitivo y poder aplicar la terapéutica necesaria en este caso. Pues aunque la radiografía no nos ofrece un diagnóstico certero de pericoronaritis, puesto que los tejidos blandos

inflamados no se observan en esta, pero si permite juzgar la situación y posición del diente, la forma de su corona y sus raíces y las relaciones anatómicas, todo ello condicionará el tipo de tratamiento.

Una vez hecho el diagnóstico de pericoronaritis es preciso establecer el pronóstico de evolución del diente, valorar las posibilidades de erupción en la arcada, las posibilidades de recidiva de la infección y los riesgos de complicaciones, así se tendrá en cuenta la posición en la arcada, el estado de los molares y premolares homolaterales, los desplazamientos dentarios preexistentes, los grados de armonía dentomaxilar, la forma y estado de la mucosa que cubre el tercer molar y antecedentes de pericoronaritis u otros accidentes eruptivos, las condiciones de higiene bucodentaria.

Después de valoradas las condiciones antes planteadas se tendrá que indicar el tratamiento al paciente que consistirá en el uso de antimicobianos, analgésicos, antiinflamatorios, lavado profuso con solución salina, se le indicarán colutorios con antiséptico débil (clorhexidina al 0,02 %), peróxido de hidrógeno al 3 % o perborato de sodio, además se le aplicará anestésicos locales que permite la exploración y el desplazamiento del tejido blando subyacente y se le indica que mantenga una higiene bucal adecuada.

Este tratamiento es el indicado de forma inmediata, luego cuando remitan los síntomas y signos de esta pericoronaritis según las condiciones existentes en boca se decide realizar el tratamiento quirúrgico, se realizará primeramente la incisión y drenaje, luego eliminación del saco u opérculo (operculectomía) con bisturí o Electrocirugía, pues en este caso se determinó mediante la radiografía que la posición del tercer molar mesioangulada, no favorecía su ubicación adecuada en la arcada dentaria, por lo que se realiza la exéresis de este molar.

Se puede utilizar láser pero esto depende del estado del proceso inflamatorio, este método acelera el tratamiento de la pericoronaritis y disminuye el uso de medicamentos.

Es importante destacar que el pronóstico de estos pacientes es favorable, porque una vez sometidos al tratamiento, ya sea quirúrgico o medicamentoso, se restablece su salud y pueden continuar una vida normal, pero puede tener complicaciones, las cuales se observan con mayor frecuencia en la segunda y tercera décadas de la vida.

- » Generalmente está asociada con los terceros molares inferiores retenidos que tienen una posición vertical, con inclinación hacia distal y que estén cerca o en el plano de oclusión, aunque puede presentarse en relación con cualquier diente retenido.
- » Es muy importante el diagnóstico clínico, radiológico y microbiológico para aplicar un tratamiento más eficaz y

correcto, que restablezca la salud del paciente y evitar secuelas y complicaciones.

Como vimos en este paciente requiere del tratamiento inmediato antes descrito, pero por la posición del tercer molar y no poder ubicarse adecuadamente en la arcada dentaria inferior requiere de tratamiento quirúrgico, es aquí donde el profesor junto al estudiante de Odontología, debe explicarle detalladamente al paciente los riesgos que tiene de mantener ese molar en la arcada dentaria, que puede tener mejoría pero que los síntomas pueden aparecer nuevamente y agravarse el caso, por lo que el paciente tiene que dar su consentimiento para realizarse el tratamiento inicial, la realización de radiografías y posteriormente para la intervención quirúrgica.

Se han realizado estudios sobre la evaluación de algunos factores predictivos de dificultad en la extracción de los terceros molares inferiores retenidos como fue le realizado por Burgos Reyes, Morales Moreira, Rodríguez Martín, Aragón Abreu & Sánchez Ruiz (2017), donde la mayoría de los pacientes presentaron terceros molares con raíces fusionadas en más de 2/3, los estudios imagenológicos, específicamente las radiografías panorámicas, son fundamentales para la correcta evaluación preoperatoria del paciente, puesto que permiten determinar con exactitud la posición, profundidad, tipo de impactación y textura del hueso; así mismo Lombardi (2010), señala la importancia de la disposición espacial del tercer molar como factor determinante de la complejidad de extracción de la pieza; de ahí la importancia del análisis preoperatorio radiográfico del paciente. Según Burgos Reyes, et al. (2017), en el estudio la extracción de terceros molares retenidos en posición distoangular requirió mayor tiempo de intervención quirúrgica; de acuerdo a la literatura consultada, la intervención, en estos casos, requiere más tiempo por la necesidad de realizar osteotomía distal y odontosección para lograr la avulsión del molar. Como se puede observar son varias las complicaciones postquirúrgicas luego de la exéresis de los terceros molares por eso son imprescindibles en el caso del paciente que hacemos referencia detallarles los riesgos que tiene este proceder, para que con todos los elementos pueda decidir con entera libertad y materializar su consentimiento para el tratamiento que requiere.

Se deben aplicar los principios en todo momento, desde que llega el paciente a la consulta teniendo un trato cortés y respetuoso para con todos sin distinción, así como realizarle correctamente el diagnóstico (siguiendo los pasos pertinentes), comunicándole de forma clara y sencilla de acuerdo a las características individuales de cada uno, la situación que presenta y las vías necesarias para resolverla, obteniendo su consentimiento, además también preservar la

privacidad de cada consulta, lo cual se viola con reiterada frecuencia.

Para que el CI tenga validez según Cardozo (2006), debe cumplir los siguientes requisitos:

- Existencia de información médica adecuada para que el paciente tome la decisión suficientemente informado.
- Aplicación en pacientes competentes y sanos en cuanto a salud mental se refiere.
- Debe ser otorgado por el odontólogo tratante (concepto de titularidad).
- El propósito del CI debe estar enfocados a recuperar la salud del enfermo.
- El proceso debe estar orientado a una forma externa (verbal y escrita).
- El tiempo de obtención del CI debe ser previo a la realización del acto médico.

Cañete, et al. (2012); y Carbajal (2013), refieren que el CI es un documento que consta de dos partes: el derecho a la información y la libertad de expresión, como todo derecho el médico tiene el deber de informar de manera clara, precisa, con términos entendibles para el paciente, evitar los sesgo, explicar el procedimiento a realizarse, los riesgos y beneficios que estos implican; todo lo necesario, referente a la patología del paciente.

El Consentimiento Informado a criterio de Silva (2015), está considerado como paso esencial en la relación Médico-Paciente, cuya importancia radica en que en su doctrina ocurre la realización más concreta de los principios de Autonomía e Integridad, convirtiéndose por tanto, en el requisito fundamental y central de la toma de decisiones moralmente válidas.

El Consentimiento Informado a criterio de Martínez Sánchez (2001), tiene implícito que el paciente haya recibido y comprendido la información acerca de su problema clínico y que de forma autónoma y libre puede aceptar o no determinado planteamiento diagnóstico o terapéutico, ahora bien para que esto se efectúe debe contarse con la competencia del paciente y de no contar con esto, será asumida por los padres u familiares, por lo que se hace necesario tener en cuenta la edad, la capacidad intelectual, madurez emocional y el estado psicológico del paciente.

Afirma Carbajal (2013), que entre las situaciones que se debe escribir en este documento, encontramos una Intervención quirúrgica, un procedimiento invasivo en los procedimientos de diagnóstico o de tratamiento que

impliquen un riesgo físico o psicológico y en caso de hospitalización de paciente psiquiátrico, en el caso del paciente de la pericoronaritis este aspecto tiene que incluirse en el CI, que aunque no lleva hospitalización si tiene riesgos desde la aplicación de anestésicos hasta las molestias que conlleva un acto quirúrgico en la cavidad bucal, así queda involucrado todo el personal tratante así como la institución donde está siendo atendido, se recomienda informar diariamente el estado de salud a los familiares o al paciente

El consentimiento informado (CI) según refieren Castellanos Arcís, López Fernández, Caballé Ferreiras & García Alderete (2009), no es una acción aislada destinada a lograr que el paciente firme un documento autorizando al equipo de salud a realizar un tratamiento o investigación, sino un proceso donde deben ser explicadas todas las acciones para la salud en cualquiera de los niveles de atención. No se utilizará terminología médica a menos que sea imprescindible, en caso de ser necesaria, el investigador deberá explicarle al sujeto su significado. El lenguaje utilizado será práctico, sencillo, directo y comprensible para los sujetos de cualquier nivel de escolaridad. La única fórmula válida de obtener el consentimiento es mediante una conversación. El documento firmado no debe ser nunca el centro ni la finalidad del proceso del consentimiento. Como procedimiento no consta solo de información verbal transmitida a los participantes en una investigación clínica, sino además un documento escrito donde se le señalen al paciente todos los aspectos o elementos obligados que aseguren el conocimiento en forma real de los riesgos y beneficios que el estudio signifique. El consentimiento informado es un derecho del paciente y tiene su basamento legal y ético internacional.

Se han realizado investigaciones acerca del CI en Odontología como el realizado Hernández Gutiérrez (2015), la cual en su tesis doctoral encontró que el 80,2% de los profesionales ya sean odontólogos y médicos-estomatólogos aplicaban el CI a sus pacientes, de ellos el 90% utiliza la forma verbal y escrita muestra que el 29,7% de los encuestados reconoce dedicar a la obtención del CI todo el tiempo necesario independientemente del género o años de experiencia profesional, el 53,1% de la muestra dedica al tema 10 minutos o menos, no se implican en ello el 10,8% y un 6.3% no da respuesta alguna al respecto. Afirma posteriormente que esto nos ayuda a aclarar algunas de las cuestiones anteriormente planteadas, ya que efectivamente se puede deducir que la visión que el profesional tiene del CI es distorsionada y cree que es una autorización que debe obtener por parte del paciente para cumplir con un requisito legal y con el fin de

no perder tiempo puede terminar delegando en el personal colaborador la obtención del mismo, por lo que afirmo que esto lleva a pensar que hay un desconocimiento del tema no solo a nivel legal sino también ético.

Estos resultados nos alertan sobre la importancia que tiene el realizar el CI con calidad, dedicándole el tiempo necesario para que el paciente entienda su diagnóstico y la terapéutica a aplicarle, es decir el tratamiento y las alternativas terapéuticas, utilizando un lenguaje sencillo, comprensible, sin términos técnicos, por lo menos los mínimos posibles, porque si no comprende adecuadamente, no se le da la posibilidad de decidir por sí mismo, de tener la libertad de decidir, así no violar entonces la autonomía.

Afirma Hernández Gutiérrez (2015), que es importante no ver solamente el CI como una norma o el requisito legal sino desde una base bioética. Se ofrece una visión más amplia para la discusión racional, para la comprensión del otro, para permitir el disenso y consenso y se da una nueva visión a la libertad y autonomía del paciente, ayudando a que la relación profesional-paciente sea más participativa y comprometida. Y todo esto se puede lograr si se tienen claros los principios bioéticos de *autonomía, justicia, beneficencia y no-maleficencia*.

En un estudio realizado por Martín Zemel (2006), en odontólogos residentes en la Universidad de la Plata en Argentina, se concluyó que, a pesar de poseer unos conocimientos teóricos escasos sobre la práctica del CI, existía una tendencia significativa a destinar tiempo en la consulta dental para su empleo, siendo esto más notorio en los más jóvenes.

Estos estudios destacan la importancia que tiene el CI para brindar una atención al paciente con calidad, pero identifica además las dificultades que existen y la violación de los principios de la bioética

Como afirman Rodríguez Núñez, et al. (1995); el Comité de Bioética de Cataluña (2008); y Cortes Gallo (2006), hay que insistir en que el verdadero CI es aquel originado por una armónica relación médico paciente (RMP) y no debería tener nunca por objeto o finalidad la firma de un formulario por parte del paciente. Aunque este es un buen medio para transmitir información y sobre todo, para dejar evidencia de que este proceso se ha realizado por sus posibles consecuencias legales, no deben ser en modo alguno ni el centro ni la finalidad del proceso de CI y deben ir siempre precedidos por la conversación y el diálogo.

En la búsqueda del bien del paciente, es indispensable según plantean Casale Capogni (2000); Torres Quintana,

et al. (2006); y Guillermo(2008), que el cirujano dentista cuente con las competencias profesionales que respalden las siguientes características: conocimiento disciplinario; responsabilidad; actualización permanente de sus saberes; habilidad para procedimientos odontológicos teniendo una clara conciencia de sus límites; ética y respeto al secreto profesional; honestidad para informar completa y verazmente sobre el problema de salud y el tratamiento, con la intención de obtener su consentimiento; capacidad para solucionar problemas de salud dental; amabilidad, limpieza, puntualidad e inteligencia, planteamiento que compartimos los autores de la presente investigación.

El consentimiento informado requiere un soporte documental a la información que ha de ser fundamentalmente oral, forma parte de la práctica médica siendo un requisito esencial del acto médico y de la relación médico paciente.

Al informarle al paciente sobre el procedimiento que se realizara, se le entregara un documento donde se refleje por escrito dicha información, este debe ser elaborado por los profesionales que realicen el procedimiento y debe ser realizado por el comité de ética de la institución en el caso de una investigación, este documento debe estar firmado por el paciente o por el representante legal en caso de incapacidad o menores de edad.

Los diferentes aspectos que deben cumplir un documento de Consentimiento Informado (CI) según Martínez Sánchez (2001); y Tallones (2005), son los siguientes:

- Brindar datos suficientes sobre la naturaleza y el origen del proceso.
- Explicación breve y sencilla (comprensible) de los objetivos del procedimiento, así como de la forma que se llevara a cabo.
- Beneficios esperados.
- Molestias y posibles riesgos.
- Existencia o no de alternativas diferentes, de forma que el paciente pueda seleccionar y tener en cuenta sus preferencias.
- Efectos esperados si no se realiza nada.
- Disposición a aclarar dudas y ampliar información.
- Comunicar la posibilidad de cambiar su decisión en cualquier momento.
- Nombre del médico que informa sobre el procedimiento.

- Declaración del paciente expresando consentimiento y satisfacción con la información.
- Firma del médico, del paciente y la fecha.

La información que se les brinda a los pacientes, familiares y voluntarios sobre los procedimientos a los cuales será sometido, deberá ser clara, simple, inteligible y concisa para que sea entendible. Es importante destacar que no todos los pacientes o voluntarios tienen el mismo nivel cultural, por tanto la información ha de ser diferente en función de cada paciente, de cada circunstancia en particular. Es importante a criterio de Martínez Sánchez (2001), que se debe:

- Escribir con frases cortas y directas.
- Utilizar la mínima cantidad de puntuaciones diferentes del punto y la coma.
- Usar palabras cortas.
- Hacer que los pacientes lean y critiquen los documentos.
- Incluir el mínimo número de palabras técnicas, intentando sustituirlas por descripciones sencillas y cortas.

El formulario impreso constituye un magnífico medio de apoyo de transmisión de información, algunos médicos utilizan la toma de notas en la historia clínica, otros utilizan grabaciones de las conversaciones con sus pacientes y en la actualidad se utilizan los videos (Oliva Linares, Bosch Salado & Carballo Martínez, 2001).

García Rillo (2013), afirma que en los odontólogos la autonomía del paciente adquiere relevancia en la relación odontólogo-paciente, pues éste reconoce su participación en el proceso de la enfermedad y se hace copartícipe de la misma, asumiendo igualmente riesgos y eventualidades; pero siempre bajo el pleno conocimiento de lo que va a decidir. Al recuperar la responsabilidad compartida en el tratamiento, el universo ético del odontólogo armoniza el ejercicio profesional con las expectativas del paciente posibilitando promover y preservar, conjuntamente, la vida saludable de las personas.

Ofrecer al paciente la información verídica, científica y técnica relacionada con el diagnóstico y tratamiento odontológico, no debe ser propiamente una obligatoriedad para el odontólogo como afirmara Grillo (2013), sino un acto de respeto y reconocimiento del paciente como persona que posee la capacidad de comprender su padecimiento y tomar decisiones de vida en una situación límite de salud y enfermedad. De ahí que sea el resultado de un trabajo permanente de comunicación entre el equipo de salud y el paciente, y se considere el fundamento sobre el que

se establece el encuentro odontólogo-paciente, ya que la información que se proporciona debe ser clara, oportuna, suficiente y veraz, de manera que el paciente o tutor haya comprendido adecuadamente, y sea capaz de decidir libremente, bajo las condiciones de libertad, información, capacidad, voluntad y comprensión, expresando así su conformidad como lo refiere la consejería de salud en la guía para el consentimiento informado, lo cual refiere la trascendencia de este acto, por lo que debe asegurarse la comprensión de la información por parte del paciente.

Como plantea Chaple Gil (2015), los odontólogos son, para la sociedad, profesionales con conocimientos y habilidades técnicas comprobadas, por lo que les corresponde priorizar el bienestar de sus pacientes, así mismo cuando alguien se gradúa de odontólogo toma un compromiso con la comunidad y acepta las normas y obligaciones de su profesión.

Pérez Pacaréu, Morejón del Rosario, Suárez Rodríguez & Rodríguez Carbajal (2015), plantean que se establece el consentimiento informado como una necesidad intrínseca del hombre enfermo y de su familia lo que lleva el CI a un plano más amplio y al contexto puramente social. Se requiere pues de una información clara, con conocimiento de causa, en términos claros, sencillos, sensibles y sobre todo evidentes, de forma tanto verbal como escrita; no solo de la intervención diagnóstica o terapéutica que se vaya a realizar sino de la propia enfermedad, criterios que compartimos los autores de esta investigación, así mismo agrega que debe llegarse mucho más allá y emitir las alternativas de tratamiento dejando claro el beneficio o no de estas alternativas de la terapéutica más avanzada, incluso, si por motivos del contexto social en que vive el enfermo la opción correcta o las alternativas seleccionadas no pueden ser cumplidas.

Ofrecer al paciente la información verídica, científica y técnica relacionada con el diagnóstico y tratamiento odontológico, no debe ser propiamente una obligatoriedad para el odontólogo, sino un acto de respeto y reconocimiento del paciente como persona que posee la capacidad de comprender su padecimiento y tomar decisiones de vida en una situación límite de salud y enfermedad. De ahí que sea el resultado de un trabajo permanente de comunicación entre el equipo de salud y el paciente, y se considere el fundamento sobre el que se establece el encuentro odontólogo-paciente.

García Rillo (2013), plantea que la función del consentimiento informado deriva de la libre autodeterminación a través de la constante búsqueda de acciones que permitan promover la autonomía del paciente, pero también mediante: el fomento de la racionalidad al tomar decisiones

que mejoren su estado de salud oral; la protección del enfermo al atender su necesidad de salud y a los sujetos de experimentación durante el proceso de investigación; evitar el fraude y la coacción; alentar la autoevaluación en los profesionales de la salud, y reducir la desconfianza. Martínez Otero (2012); Pérez Batista & Suazo, (2009, 2010), afirman que de esta manera que se fortalece una relación odontólogo-paciente a través del derecho a la información, la intimidad del paciente, y el respeto a su autonomía para decidir sobre los aspectos fundamentales que de una y otra forma afectan su vida.

CONCLUSIONES

Los profesionales y estudiantes de la salud oral tienen que estar consciente de la importancia de la obtención del consentimiento informado (CI), el cual se puede obtener de forma oral-escrita, pero siempre dándole la paciente la libertad de decidir por sí mismo, brindándole información fidedigna acerca de su diagnóstico y alternativas de tratamiento, utilizando un lenguaje sencillo, comprensible, sin términos técnicos, por lo menos los mínimos posibles, para que comprenda adecuadamente, reflexione y pueda finalmente dar su consentimiento respetando los principios bioéticos.

Es fundamental que los profesores velen porque sus estudiantes apliquen adecuadamente el proceso de consentimiento informado (CI) en la actividad clínica de Patología Bucal desde un punto de vista bioético, respetando los valores de los pacientes y que tomen conciencia de la importancia del enriquecimiento del proceso de comunicación profesor, estudiante-paciente para su futuro desempeño profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. C. (2006). *Bioética, Autonomía y Libertad*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Amaro Chelala, J. R., & González Revuelta, M. E. (1998). El consentimiento informado en la realización de ensayos clínicos. *Rev. Cub. Med. Milit.*, 27 (1), 54-61. Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/mil/vol27_1_98/mil10198.htm
- Anaya, J. (2008). Consentimiento informado. *Rev. Med.* (Cochabamba), 19 (29), 35-42. Recuperado de <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rmcb/v19n29/v19n29a07>
- Augusto Noro, L. R., Frota de Albuquerque, D., & Machado, M. E. (2006). O desenvolvimento do processo ensino aprendizagem: visão do aluno e do professor. *ABENO* 6(2), 109-114. Recuperado de <http://abeno.org.br/ckfinder/userfiles/files/revista-abeno-2006-2.pdf#page=13>
- Berk, N. (2001). Teaching ethics in dental schools: Trends, techniques, and targets. *J Dent Educ*, 65(8), 744-750. Recuperado de <http://www.jdentaled.org/content/65/8/744.abstract>
- Buendía-López, A. L., & Álvarez de la Cadena-Sandoval, C. (2006). Nivel de conocimiento de la bioética en carreras de odontología de dos universidades de América Latina. *Acta Bioethica*, 12(1). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2006000100006
- Burgos Reyes, G., Morales Moreira, E., Rodríguez Martín, O., Aragón Abreu, J. E., & Sánchez Ruiz, M. (2017). Evaluación de algunos factores predictivos de dificultad en la extracción de los terceros molares inferiores retenidos. *Rev. MEDICIEGO*, 23(1). Recuperado de <http://www.revmediciego.sld.cu/index.php/mediciego/article/view/613/1080>
- Canaviri Delgado, J., Karla, J. I., & Ramírez Montaña, I. (2016). Importancia del consentimiento informado. *Revista Científica Ciencia Médica*, 19(2), 74. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-74332016000200015&lng=es&tlng=es
- Cañete, R., Guilhem, D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta Bioethica*, 18(1), 121-127. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/abioeth/v18n1/art11.pdf>
- Carbajal, L. (2013). El consentimiento informado. *Rev acta pediátrica de México*, 34(2), 53-4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4236/423640341001.pdf>
- Cardozo C., Rodríguez E., Lolas F., & Quezada A. (2006). Centro Interdisciplinario de Estudios de Bioética. *Escritos de Bioética No 2*, Universidad de Chile.
- Casale Capogni, A. (2000). Construcción bioética en odontología con base en los valores humanos. *Revista de la Federación Odontológica Colombiana*, 58(197). Recuperado de <http://www.encolombia.com/odontologia/foc/foc5819700construccion.htm>

- Castellanos Arcís, M. L., López Fernández, J. M., Caballé Ferreiras, M., & García Alderete, H. (2009). El consentimiento informado; una acción imprescindible en la investigación médica. *Rev Cubana Estomatol*, 46(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072009000100007&lng=es.
- Chaple Gil, A. (2015). Consentimiento informado en tratamientos estéticos dentales. *Rev Cubana Estomatol*, 52(SupEsp). Recuperado de <http://www.revestomatologia.sld.cu/index.php/est/article/view/839/182>
- Consejería de salud. Guía de consentimiento informado. España: Junta de Castilla y León, s/f.
- Cortes Gallo, G. (2006). El consentimiento informado en pediatría. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 63(1), 64.
- España. Comité de Bioética de Cataluña. (2008). Guía sobre el consentimiento informado. Recuperado de <http://www.gencat.cat/salut/depsalut/pdf/esconsentiment.pdf>
- Fox, E., Arnold, R., & Brody, B. (1995). Medical ethics education. Past, Present, Future. *Acad Med*, 70, 761-769. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7669152>
- Francisconi, C. (1998). Sida y bioética. *Rev Topodrilo*, 50(6), 21-24.
- Garbin, C.A.S., Gonçalves, P.E., Garbin, A.J.I., r S.A.S. (2009). Evaluación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de la bioética en las facultades de odontología brasileñas. *Educación Médica*, 12(4), 231-237. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000500005&lng=es&tlng=es
- García Rillo, A. (2013). Consentimiento informado: aspectos éticos y legislación en la odontología. *Rev Humanidades Médicas*, 13(2), 393-411. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v13n2/hmc07213.pdf>
- Goldie, J. (2000). Review of ethics curricula in undergraduate medical education. *Med Educ*, 34, 108-119. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10652063>
- Goldie, J., Schwartz, L., McConnachie, A., & Morrison, J. (2001). Impact of a new course on students' potential behavior on encountering ethical dilemmas. *Med Educ*, 35, 295-302. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11260454>
- Guillermo, E., et al. (2008). Perspectiva de los pacientes sobre los valores humanos en los profesores y estudiantes de licenciatura en odontología. *Revista Odontológica Mexicana*, 12(2), 65-69.
- Hernández Gutiérrez, P. M. (2015). Consentimiento Informado en Odontología. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lolas, F. (2000). Bioética y antropología médica. Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Lombardi, A. (2010). Fractura mandibular como complicación de la exodoncia del tercer molar inferior. *Rev. Asoc. Odontol. Argent.*, 98(4), 339-342.
- Luengas Aguirre, M. I. F. (2003). La bioética en la relación clínica en odontología. *Rev Asoc Dent Mex.*, 60(6), 233-239. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/adm/od-2003/od036g.pdf>
- Martínez Otero, J. M. (2012). Autonomía e información de los pacientes: del reconocimiento de derechos a la pérdida de confianza. *Cuad Bioét*, 23, 151-167. Recuperado de <http://aebioetica.org/revistas/2012/23/77/151.pdf>
- Martínez Sánchez, R. (2001). La necesidad de utilizar el consentimiento informado en proyectos de investigación. Recuperado de <http://www.ipk.sld.cu/bolepid/bol35-01htm>
- Oliva Linares, J. E., Bosch Salado, C., & Carballo Martínez, R. (2001). El consentimiento informado, una necesidad de la investigación clínica en seres humanos. *Rev. Cub. Invest. Biomed*, 20(2), 150-8.
- Organización Panamericana de la Salud. (1996). Normas éticas internacionales para las investigaciones biomédicas con sujetos humanos. Washington: OPS.
- Ozar, D. (1985). Formal instruction in dental professional ethics. *J Dent Educ*. 49, 696-701. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/labs/articles/3871065/>
- Pérez Batista, R., & Suazo, M. (2009). El consentimiento informado, autonomía y en la consulta hospitalaria de la ciudad de Santo Domingo. *Ciencia y Sociedad*, 34 (4), 578-596.
- Pérez Batista, R., & Suazo, M. (2010). El consentimiento informado, autonomía y beneficencia en la consulta hospitalaria de la ciudad de Santo Domingo (II). *Ciencia y Sociedad*, 35 (1), 7-20.

- Pérez Pacaréu, M., Morejón del Rosario, Y., Suárez Rodríguez, G., & Rodríguez Carbajal, A. (2015). El consentimiento informado en la especialidad de alergología desde una perspectiva de ciencia, tecnología y sociedad. *Medisur*, 13(5). Recuperado de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2905>
- Reyes González, S., & Reyes González, E. (2006). Consentimiento informado y medios diagnósticos. Recuperado de http://www.indexmedico.com/publicaciones/indexmed_journal/edicion3/consentimiento_informado_II/sivia_reyes.htm
- Roba Izzeddin A. (2011). El odontólogo frente al consentimiento informado. Aspectos relevantes. *Act. Odontol.* 49(2). Recuperado de <http://www.actaodontologica.com/ediciones/2011/2/art-20/>
- Rodrigo Núñez, A. (1996). El consentimiento informado en pediatría. *Cuaderno de bioética*, 5 (22), 188-195.
- Rodríguez Núñez, A., & Martínón, J. M. (1995). El consentimiento informado en pediatría. Aspectos prácticos. *Cuadernos de bioética*, 6(22), 188-95.
- Sánchez, C. Z., & Vergara González, C. (2008). Ética en el currículo de las carreras de odontología. *Acta Bioethica*; 14(2), 212-218. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2008000200012>
- Silva Hernández, C. A. (2015). La autonomía, la integridad y el consentimiento informado. Su importancia en la ética médica. Recuperado de <http://www.psiquiaticohph.sld.cu>
- Simón L. P. (2000). *El Consentimiento Informado. Historia, teoría y práctica*. Madrid: Tricastela.
- Simón L. P., & Concheiro, L. (1995). El consentimiento informado: de la historia de las decisiones judiciales a la fundamentación ética. *JANO*, 48(1117), 897-910.
- Simón, L. P. (1999). El consentimiento informado y la participación del enfermo en las relaciones sanitarias. *Medifam*, 5(5), 264-271.
- Tallones, F. C. (2005). El consentimiento informado en el derecho médico. Recuperado de www.pastoralsida.com.ar/recursospastorales/consentimiento.
- Torres Quintana, M. A., & Romo, O. F. (2006). Bioética y ejercicio profesional de la odontología. *Acta Bioethica*, 12(1), 65-74. Recperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2006000100010
- Vera, O. (2016). El consentimiento informado del paciente en la actividad asistencial médica. *Rev Med. La Paz*, 22(1), 58-68. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v22n1/v22n1_a10.pdf
- Zárate, C. E. (2003). Los derechos de los pacientes y el consentimiento informado en Perú. *SITUA* 23, 4-11, Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/situa/2004_n23/derechos.htm
- Zárate, C. E., Cornejo, V. R., & Carhuapoma, M. (2006). Los profesionales de salud y el consentimiento informado: retos de la educación universitaria. *SITUA* -15 (1,2).

31

LA PREPARACIÓN DE FAMILIA DE NIÑOS SORDOS EN LA PRIMERA INFANCIA: PREMISA INDISPENSABLE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

THE PREPARATION OF THE FAMILY OF DEAF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD: AN INDISPENSABLE PREMISE FOR EDUCATIONAL INCLUSION

MSc. Karina De Mora Litardo¹

E-mail: kdemora@utb.edu.ec

¹ Universidad Técnica de Babahoyo. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

De Mora Litardo, K. (2017). La preparación de familia de niños sordos en la primera infancia: premisa indispensable para la inclusión educativa. *Revista Conrado*, 13(59), 218-224. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El artículo que se presenta constituye el resultado investigativo realizado a familias de niños ecuatorianos con pérdidas auditivas severo y profundo. Se diseña un modelo educativo como construcción teórica y su salida en la práctica a través de una estrategia donde tiene su expresión la interacción de categorías y relaciones que desde la teoría argumentan cómo debe ocurrir desde la primera infancia su preparación, capacitación y orientación educativa. La estrategia que se elabora aporta un nuevo conocimiento acerca de la preparación de la familia de niños sordos de edad temprana. Se estructura en etapas con acciones a corto, mediano y largo plazo. La aplicación en la práctica educativa y los resultados que se obtienen a través de la experimentación sobre el terreno, revelan la complejidad del fenómeno que se aborda, la dinámica de relaciones y elementos que intervienen en este proceso, así como las vías que, desde el sistema de influencias que ofrece la escuela especial como centro de recurso y apoyo en función de capacitar y orientar a las familias de estos niños. Los resultados obtenidos demuestran su pertinencia y factibilidad.

Palabras clave:

Familia, niños sordos, primera infancia, estrategia educativa, modelo educativo.

ABSTRACT

The article presented is the investigative result made to families of Ecuadorian children with severe and profound hearing loss. An educational model is designed as a theoretical construction and its exit in practice through a strategy where the interaction of categories and relationships that from the theory argue how it should occur from early childhood its preparation, training and educational guidance. The strategy developed brings new knowledge about the preparation of the family of deaf children of early age. It is structured in stages with short, medium and long term actions. The application in educational practice and the results obtained through field experimentation reveal the complexity of the phenomenon being addressed, the dynamics of relations and elements involved in this process, as well as the ways that, from the System of influences offered by the special school as a resource and support center in order to train and guide the families of these children. The results obtained demonstrate its relevance and feasibility.

Keywords:

Family, deaf children, early childhood, educational strategy, educational model.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales del mundo contemporáneo han tenido un fuerte impacto en la familia que cambia a través de las influencias de la sociedad, pero de ningún modo apunta hacia la desaparición como grupo humano. Como categoría evolutiva hay que estudiarla en calidad de proceso, siempre en continuo cambio y tránsito por diferentes etapas o ciclos vitales. La familia se instituye en núcleo fundamental de cualquier sociedad y es la máxima responsable en la educación de sus hijos. Es por ello que se preparan desde que se anuncia el advenimiento de un nuevo miembro al hogar, sin embargo, existen en el desarrollo humano determinadas anomalías producto de un déficit orgánico y/o funcional que generan discapacidad, las cuales no siempre la familia se encuentra preparada para enfrentar su proceso educativo.

Dentro de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), se encuentran las de tipo auditiva, la que constituye una de las más frecuentes en la población mundial y en Ecuador la tercera después del retraso mental y las limitaciones físicas motoras. Estas varían en dependencia de la pérdida de la capacidad auditiva, del momento de aparición y del lugar de la lesión. Es por ello que desde el punto de vista educativo se agrupan en dos categorías: sordos aquellos con pérdidas moderadas y profundas e hipoacúsicos para las pérdidas leves. Cuando el déficit auditivo aparece antes de formado el lenguaje oral, sobre todo, antes de los tres años de edad, las implicaciones que se genera comprometen la función comunicativa y provoca que la familia recurra a códigos lingüísticos que no se corresponden con la estructuración formativa quinésica de la lengua de señas con la que el niño aprenderá a leer y escribir al arribar a la edad escolar.

La práctica educativa demuestra lo complejo que resulta ofrecer los recursos y ayudas ajustado a las peculiaridades distintivas del déficit auditivo en la primera infancia. Las razones guardan relación con la propia pérdida auditiva, el entorno familiar, de cómo esta reconoce y asume la discapacidad del hijo, así como del código lingüístico que se utiliza en el proceso de estimulación temprana: oral o el de señas.

Las distintas lenguas, se aprenden en interacción con interlocutores, y por la imitación, en la que desempeña un papel importante el tiempo que se les dedica a los hijos en la estimulación del lenguaje de acuerdo a los distintos momentos del desarrollo infantil y de la actividad fundamental que en ellas ocurre. Los niños son incorporados, socializados, guiados en su proceso de adquisición de las lenguas por adultos generalmente su familia, los que son capaces de desarrollarles las destrezas y una mayor

competencia en el dominio del lenguaje y comunicación. Los padres adaptan su forma de hablar y facilitan su comprensión, se ajusta su discurso el que se simplifica, se hace más sencillo, se les repite, se asocian palabras con objetos, se generaliza, etc.

En este proceso de formación_ el lenguaje signado_ desarrolla la conciencia simbólica que sirve de base a la palabra articulada. Es por ello que la UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), recoge en sus Directrices Finales (Directriz A, punto 21) la importancia de la Lengua de Signos y la necesidad de garantizar que todas las personas con discapacidad auditiva tengan acceso a la enseñanza de la Lengua de Signos de su país.

La práctica educativa demuestra que existe desconocimiento por parte de la familia de la lengua de señas por lo que se exagera la mímica que el niño aprende en el hogar, la que luego no se corresponde con los códigos formativos quinésicos que necesita en el proceso de aprendizaje de la lecto escritura en el primer grado. Por otra parte falta una proyección sistémica de preparación de las familias que desde la escuela especial como centro de recursos y apoyo les ofrezca el conocimiento y valor de la comunicación y el lenguaje de señas en el proceso educativo de sus hijos como condición previa para enfrentarse a la vida escolar de manera general y al proceso de inclusión educativa en particular, entre otras.

En correspondencia con lo anterior, se reconoce que el accionar dirigido a la preparación de familias con niños sordos en función de la estimulación temprana para el aprendizaje de la lengua de señas, conlleva a una mirada teórica desde la Lingüística, la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Pedagogía General y la Especial, que revelan la complejidad del proceso de estimulación temprana en el contexto familiar.

La sordera ha dejado de ser un fenómeno exclusivamente patológico, que condujo a una imagen fuertemente estereotipada, para organizarse como un potente constructor social, en el que la lengua de signos –como máximo exponente de la capacidad creativa de las personas con discapacidad auditiva– se establece como pilar de reconstrucción del pensamiento de la misma comunidad sorda, en aras de su desarrollo como individuos autónomos que puedan participar de forma efectiva en el resto de la sociedad. Es por ello que el presente trabajo está orientado a la preparación de las familias de niños sordos como condición para el proceso de inclusión educativa a partir del diseño de un modelo educativo y su correspondiente estrategia.

DESARROLLO

Se utilizó la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno como método de la investigación acción participativa. El mismo permitió aplicar la propuesta e ir obteniendo los resultados en el propio terreno, de manera tal que se pudieran hacer ajustes necesarios para su perfeccionamiento. Para su aplicación se tuvo en cuenta: la determinación de las evidencias empíricas en un momento inicial para la identificación de la situación problemática en la práctica educativa, luego se sistematizó los principales fundamentos teóricos y metodológicos sobre el tema investigado, posteriormente se elaboró la propuesta a partir de los elementos sistematizados para su concreción en la práctica a partir del reconocimiento de sus principales fundamentos, finalmente se realizó la recogida de información durante el proceso de aplicación de la propuesta.

También se utilizaron otros métodos como el análisis – síntesis en la determinación de los elementos constituyentes del problema, a través de ellos se sintetizan los puntos de vistas teóricos y metodológicos. El enfoque de sistema para modelar la estrategia educativa y el modelo que se propone.

La aplicación de la estrategia educativa a partir de las etapas de la experimentación sobre el terreno permitió constatar las transformaciones que fueron ocurriendo en las familias. Para ello se tuvo en cuenta que la institución escolar es el centro de recursos y apoyos y sus maestros orientadores por excelencia. Se tomó como muestra a 5 familias de niños de la institución educativa “Ernesto Guevara” del municipio Bayamo en la provincia Granma y 10 del municipio Holguín, provincia Holguín.

Los resultados obtenidos muestran la sensibilización de los padres de lo que significa una pérdida auditiva y sus implicaciones comunicativas, psicológicas, sociales, entre otras, pero sobre todo de las posibilidades y potencialidades de desarrollo con que estos niños cuentan.

Se delimitó los logros del desarrollo para cada edad y los saberes lingüísticos gestuales que debían ir alcanzando en la medida que transitaban de un año de vida a otro. A su vez se elevó la función orientadora del maestro de apoyo de la escuela especial y su incidencia en la preparación de las familias y destaca las posibilidades educativas que estos tienen en dicho proceso. En todos los casos las familias están conscientes de la complejidad del trastorno, pero, de las posibilidades de avanzar que tiene el niño, entre otras.

El lenguaje comprende un conjunto de realidades diversas; su propia naturaleza es estudiada desde

perspectivas: psicológicas, sociológicas, fisiológicas, filosóficas, antropológicas, etc.; e incluso, sin salir de lo formalmente considerado como objeto de la Lingüística, ésta también se acerca a las lenguas de forma muy distinta si lo hace con patrones diacrónicos o sincrónicos, o si le interesa describirlas o compararlas. Se toma como punto de partida la concepción de que el lenguaje es de naturaleza social, y su función principal está relacionada con satisfacer las demandas y necesidades de comunicación, de los/as niños/as entre sí y su entorno como de comunicación interna. Para cumplir con este encargo es fundamental contar con un instrumento que permita modificar y procesar toda la información verbal que llega al sistema nervioso central, en particular al cerebro y elaborar su pensamiento. Por tanto, es imprescindible que desde el contexto familiar y desde la institución infantil se vele por desarrollar las competencias lingüísticas suficientes para garantizar el éxito de estos procesos.

En la actualidad, la lengua de signos_ como se le denomina_ ha sido estudiada a partir de sus características. Para ello se toma como la principal peculiaridad los canales que utilizan tanto el emisor como el receptor a la hora de comunicarse, cuyo canal de expresión es el manual o gestual, y la recepción se realiza a través de la visión, es por ello que se reconoce como lenguas viso-gestuales. Se identifica así la presencia de identidad propia, ya que toda la estructura interna y externa, las normas que la rigen, el uso y, en definitiva, todo el universo que conforma las lenguas de signos, cobra relevancia porque sus articuladores fundamentales son las manos y precisan del contacto visual para ser recibidas. Desde este punto de vista, se requiere de una familia adecuadamente preparada para ofrecer los recursos y ayudas educativas de los niños sordos para su estimulación temprana como condición para su posterior inclusión educativa, razones que orientan hacia el estudio de estas familias.

El basamento teórico y metodológico que ofrecen las diferentes ciencias al estudio de la familia permite concebirla como una categoría histórico-social, que evoluciona en correspondencia con los cambios sociales y con el régimen social imperante y por las relaciones que se dan en el contexto socio-histórico en el cual se desarrolla.

La familia, como primer grupo de socialización, le va transmitiendo al niño a través de un proceso de relaciones e intercambios con el medio social y con los propios miembros de la familia los valores, normas, costumbres, roles, lenguaje y diferentes aprendizajes de su grupo social y de la sociedad en la que está integrada. Es por ello que constituye un sistema mediador entre la sociedad y el individuo, entre lo social y lo personal, entre lo objetivo y lo subjetivo, en el que se debe desarrollar un estilo de vida

que potencie y desarrolle a cada uno de sus miembros sobre la base de la armonía, la seguridad y la estimulación, con el propósito de satisfacer sus necesidades de desarrollo.

La preparación de la familia de los niños sordos presupone dotarla de un sistema de conocimientos, tanto teóricos como prácticos, que las preparen y orienten en temas relacionados con: la aceptación del hijo con discapacidad, la elevación de la autoestima individual y familiar, la integralidad familiar, la integralidad de las orientaciones brindadas por los diferentes especialistas, las particularidades de los niños con discapacidad auditiva, la estimulación temprana y la evaluación de los logros del desarrollo de la comunicación. Constituye así un proceso complejo, totalizador y reflexivo, que se estructura sobre la base de objetivos concretos que responden tanto a las necesidades de los hijos como de los padres y exige de una relación de integración entre las instituciones educativas, comunitarias, sociales y la familia.

El modelo educativo que se ofrece representa integralmente cómo ocurre el proceso de preparación de la familia del niño con discapacidad auditiva. De esta manera, se propicia desde la orientación educativa que ofrece la escuela especial como centro de recursos y apoyos, la preparación de cada agente educativo, en este caso particular en el entorno familiar, así se crea el escenario comunicativo del niño idóneo para su incorporación a la etapa escolar. Es una construcción teórica que expresa en su estructura y funciones cómo ocurre el proceso de preparación de la familia desde lo educativo y lo orientador en el tránsito por los diferentes momentos de conformación del saber y el saber hacer, el saber ser y el saber estar.

El mismo tiene un carácter sistémico y para su alcance se organiza en tres subsistemas. El primero de carácter prospectivo precisa las condiciones socio familiar y educativo para la estimulación del lenguaje de señas, tanto desde las acciones presentes, las posibles y las deseables. En él se organiza, proyecta y direcciona el proceso tomando en consideración la realidad diagnóstica de cada contexto familiar de acuerdo a sus peculiaridades distintivas. Realiza el análisis estratégico a seguir desde la escuela especial como centro de recursos y apoyo educativo y define a partir de lo identificado los objetivos generales, controla la ejecución y cumplimiento con efectividad de todo el proceso. Desde su función indagatoria identifica las concepciones previas con que cuenta la familia; consideradas como el conjunto de saberes (cotidianos, educativo y comunicativos), básicos para la apropiación de los nuevos conocimientos y contenidos educativos, lo

cual permite identificar logros, potencialidades y limitaciones en la familia como sujetos de aprendizaje.

Por otra parte, considerar el contenido educativo (objeto del conocimiento) como fuente de estimulación temprana, conlleva la dinámica que le imprime el desarrollo de la ciencia y desde el punto de vista tecnológico para los sujetos con discapacidad auditiva. Ello conduce a una necesaria *Contextualización de la situación social de desarrollo* del niño preescolar ecuatoriano con discapacidad auditiva y de los logros del desarrollo contextualizados a nuevas condiciones sociales y culturales. **De esta forma se** justifica la relación de coordinación directa entre este componente y el anterior y acondicionan la apropiación del saber lingüístico gestual para cada periodo en que se encuentra el niño con discapacidad auditiva y permite comprender cómo la apropiación de estos saberes conlleva conocimientos generales en estrecha relación con las vivencias y experiencias que se crean en el entorno familiar y social, los que genera transformaciones graduales en los recursos cognitivos y socio culturales relacionados con la lengua de señas.

En este subsistema se encuentra la estructura interna de los conocimientos, lo que permite seleccionar los contenidos que son relevantes y que se contextualizarán desde el punto de vista conceptual de acuerdo a la lógica de los saberes lingüísticos gestuales que se requieren para la edad preescolar. Esto guarda relación con la propia naturaleza de la lengua de señas desde las ciencias que ella tributa, tanto desde el punto de vista semiótico, psicológico, sociológicas, fisiológicas, filosóficas, antropológicas, entre otros, lo que indica la complejidad de dicho proceso. La comprensión teórica de dicho carácter referencial, supone el análisis de las particularidades, que en el plano educativo, tiene el desarrollo de la estimulación temprana de la lengua de señas. De ahí que se profundice en los elementos conceptuales inherentes a él y su estimulación mediante la lengua de señas, es por ello que este subsistema tiene una naturaleza conceptual (Marco conceptual de la estimulación del lenguaje de señas).

La naturaleza teórica conduce a la concreción de argumentos psico-educativos y lingüísticos para el enriquecimiento del objeto de estudio. Ofrece las pautas teóricas necesarias para seleccionar, identificar y secuenciar los contenidos que conforman el conocimiento lingüístico, en aras de favorecer el aprendizaje por parte de la familia. Además distingue y caracteriza un sistema lingüístico particular como lo es la lengua de señas ecuatorianas desde los significados culturales que de ella se desprenden. El saber lingüístico gestual, implica la articulación de los parámetros formativos quinésicos que conforman la lengua de señas y el tránsito por cada uno de ellos de

acuerdo a su estructura lingüística interna. Desde estas particularidades teóricas se expresa la estimulación temprana desde los planos: fonético-fonológico, el morfológico, el sintáctico, el semántico y el pragmático.

La articulación de cada uno de ellos como un todo único, permite a la familia conocer, usar y desarrollar su competencia lingüística en lengua de señas, posibilita su enseñanza a partir de las interacciones y cooperación niño-adulto. La proyección del conocimiento científico que orienta este subsistema redimensiona la mirada y comprensión de la lengua de señas hacia el enfoque cognitivo y socio cultural que la distingue, connotándole su identidad propia y que su aprendizaje se instituye a partir del contacto con los "otros" y con su entorno.

El análisis de las relaciones entre los componentes del subsistema revela cómo la estructuración del desarrollo del lenguaje de señas articula potencialidades y exigencias para su estimulación desde la edad preescolar. Entre los niveles, se establece una jerarquía, de la cual se derivan relaciones de subordinación, en tanto cada nivel contiene al anterior y lo supera. Poseen una función orientadora respecto al subsiguiente, y al mismo tiempo, de retroalimentación con el resto.

La concreción educativa de la estimulación del lenguaje de señas conforma el punto de partida del tercer subsistema, el que tiene un carácter praxológico y es donde se concreta la orientación educativa que se ofrece a las familias para que estos a su vez concreten acciones de estimulación temprana desde el entorno familiar. Es decir, donde se concreta la proyección del primer subsistema, o sea, la relación entre proyecto deseable-proyecto futuro de acuerdo a cada peculiaridad familiar y comunicativa y donde se obtienen los resultados de la preparación de las familias de niños con discapacidad auditiva de cuatro a cinco años de edad.

El material de lengua de señas refleja la identidad y aspiraciones de la comunidad con discapacidad auditiva de acuerdo características más relevantes del contexto social y cultural en que se desarrolla cada familia. La elaboración de recursos educativos es donde se materializa el diseño de materiales de aprendizaje de acuerdo a los escenarios familiares e implica las fuentes del conocimiento y medios para viabilizar la apropiación del contenido, su selección está determinada a partir de los criterios de conveniencia, fiabilidad, asequibilidad y facilidad. Estos responden y satisfacen la aprehensión de los saberes de acuerdo a las peculiaridades del contexto familiar ya que esta ejerce una importante influencia, por la existencia cierta heterogeneidad, por ejemplo, en función

de la estructura familiar, por lo que ha de encontrar un equilibrio entre la individualidad y la colectividad.

Estos recursos educativos materializan la relación entre el saber del signo lingüístico y el desarrollo de la estimulación temprana de la lengua de señas en la edad de cuatro a cinco años. Por la variedad y valor científico educativo de la información que ofrecen los recursos educativos a la familia, se propone su integración a los espacios socioculturales de orientación educativa. Estos se instituyen en contextos naturales de interacción que propicien el aprendizaje de la lengua de señas a partir de la incorporación a situaciones de comunicación con adultos de su entorno familiar. Propiciar situaciones comunicativas caracterizadas por estar vinculadas a la vida cotidiana, a contextos predecibles, repetitivos y lúdicos y no ser formalizados, estructurados o intencionales en términos educativos

Estos espacios garantizan adquirir, aprender y transmitir por parte de la familia el desarrollo comunicativo del niño con discapacidad auditiva el componente gramatical, socio-lingüístico, estratégico, discursivo de las unidades lingüísticas que conforman la lengua de señas con las que luego aprenderán la lecto escritura al arribar a la edad escolar. La articulación coherente de los tres subsistemas permite el tránsito del conocimiento por parte de la familia del saber, el saber hacer, el saber ser, y el saber estar de la lengua de señas en función de la estimulación temprana del niño con discapacidad auditiva.

Estrategia educativa de preparación familiar

La estrategia que se presenta, es entendida como: el conjunto de acciones socioeducativas a corto, mediano y largo plazos sustentada en la relación que se produce entre la organización de la preparación a la familia, la sistematización a la preparación a la familia y la evaluación de la preparación a la familia que permiten la transformación del proceso y resultado para la estimulación temprana de la comunicación que expresa las pautas educativas, las direcciones temáticas y las acciones que dan cuenta de su perfeccionamiento. Su objetivo está dirigido perfeccionar el proceso de preparación a la familia desde la orientación educativa para la estimulación temprana de la comunicación en niños sordos.

Para su elaboración se asumen los principios de la orientación familiar propuestos García (2011), la cual los define como el fundamento teórico del proceso de orientación familiar, que sirve como instrumento lógico para explicarlo y organizarlo, guiando su función educativa y cooperando así con el tránsito hacia estadios superiores del desarrollo de la personalidad de sus hijos(as). Los principios

de orientación familiar que se asumen son: conocimiento y estimulación del funcionamiento familiar, integridad de la orientación, de la participación, enriquecimiento de la comunicación y capacitación de los orientadores.

Además los principios de la Educación Especial los cuales son considerados por López Machín (2013), como las posiciones rectoras de partida que definen los aspectos generales de la teoría, metodología y organización de la educación y enseñanza de las personas con necesidades educativas especiales, en correspondencias con su fin y objetivos, los principios que se asumen son: del carácter preventivo, correctivo, compensatorio y de la formación y desarrollo integral de la personalidad de las personas con Necesidades Educativas Especiales y orientación familiar:

- Principio del conocimiento y estimulación del funcionamiento familiar.
- Principio de la participación.
- Enriquecimiento de la comunicación.
- El carácter preventivo, correctivo, compensatorio y de la formación y desarrollo integral de la personalidad de las personas con Necesidades Educativas Especiales.
- Principio de la preparación familiar y de la participación protagónica de los padres en la educación de sus hijos.

Las direcciones temáticas para la preparación a la familiar están dirigidas a:

1. Particularidades del desarrollo auditivo.
2. La comunicación en lengua de seña del niño con discapacidad auditiva.
3. Atención psicopedagógica.
4. Situaciones familiares inadecuadas que afectan al niño.
5. Integración del sistema de influencias educativas.

Las acciones de preparación a la familia para la estimulación temprana de la comunicación constituyen las herramientas claves que ofrecen la vía para la preparación a la familia y están en correspondencia con las pautas educativas y las direcciones temáticas planteadas anteriormente. Estas se expresan en cada una de las cuatro etapas que conforman la estrategia:

Etapas: I. Diagnóstico del nivel de preparación a la familia para la estimulación temprana de la comunicación. Su Objetivo es determinar el nivel de preparación que posee la familia para ejercer la estimulación temprana de

la comunicación a niños con discapacidad auditiva. En esta etapa se determina, el nivel de conocimiento que posee la familia a cerca de la estimulación temprana de la comunicación a niños con deficiencias auditivas y la cooperación e integración que se da entre la familia y los agentes educativos y socializadores de los diferentes contextos que interactúan en función de la preparación a la familia, así como el uso y dominio de los recursos comunicativos que posee la familia en el hogar para estimular a su hijo y el papel de la institución educativa y la comunidad en que se inserta la familia.

Etapas: II. Ejecución del proceso de preparación a la familia. Su objetivo es elaborar las acciones para la preparación a la familiar para ejercer la atención al niño con discapacidad auditiva. Se desarrollarán en esta etapa sesiones dedicadas a discusión y reflexión de las temáticas seleccionadas mediante técnicas participativas aplicadas a las familias. Los temas a trabajar son:

- » Fundamentación del estudio de las familias. La comprensión del hogar como espacio de convivencia y afectos. Las actividades y relaciones de los padres y los hijos en la vida cotidiana.
- » Familia, diagnóstico y necesidades educativas especiales.
- » ¿Qué sabemos de la discapacidad auditiva? Su detección temprana y oportuna.
- » La importancia del uso de la primera lengua en los niños con discapacidad auditiva.
- » Conocimiento de las características de los niños con discapacidad auditiva.
- » El proceso inclusión social o rehabilitación auditiva.
- » Las situaciones familiares inadecuadas que obstaculizan el proceso de integración social del niño con discapacidad auditiva.
- » La realización actividades colaborativas e interactivas en el hogar.
- » La evaluación del desarrollo de la comunicación en lengua de señas de mi hijo.

Etapas: III. Evaluación del impacto de la preparación a la familia. Su objetivo es evaluar la eficiencia de las acciones que se han desarrollado y su impacto en la preparación a la familia para la estimulación temprana de la comunicación de los niños con discapacidad auditiva y actualizar el diagnóstico de las familias.

CONCLUSIONES

Las pérdidas auditivas en los primeros años de vida repercuten significativamente en el desarrollo del lenguaje

y la comunicación del niño que la posee y delimita las variadas formas de intercambios en el seno familiar, lo que conlleva a que muchas familias desconozcan cómo afrontar el proceso educativo de sus hijos en contextos cada vez más normalizadores.

La preparación de las familias constituye un tema abordado por diferentes autores y desde múltiples aristas, sin embargo, las propias características del niño con déficit impregnan maneras diversas de asumir el trastorno e implica aprovechar los recursos y apoyos de la escuela especial como garante de su capacitación y orientación educativa.

La propuesta que se presenta trasciende el marco escolar y se contextualiza en el contexto donde se desarrolla y crece el niño sordo por lo que responde a las demandas y necesidades que tiene la familia para ofrecer su ayuda y garantizar las condiciones que luego se requieren al arribar a la edad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2002). *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arias, B. G. (2002). *El conocimiento de los niños y su familia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arés, P. (1998). *Familia, ética y valores en la realidad cubana actual*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Calzadilla, O. (2003). *Estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: Instituto Superior Pedagógico.
- Castro, P. L. (1995). *¿Cómo la familia cumple su función educativa?* La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, P. L. (2005). *Familia y Escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Díaz, G. M. (2012). *Modelo pedagógico para la estimulación de la comunicación en los niños de uno a tres años*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: IPLAC.
- Hidalgo, R. Y. (2013). *La estimulación del vocabulario en niños de tres a cinco años de edad atendidos por el programa "Educa a tu hijo"*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Granma: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- Leonard, R. I. (2012). *Fundamentos científicos de la educación Preescolar Cubana*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sierra, A. (2008). *La Estrategia pedagógica, su diseño e implementación*. La Habana: Pueblo y Educación.

32

TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CÁNCER DE MAMA

THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF BREAST CANCER

MSc. María Elena Reina Suárez¹

E-mail: mereina@ucf.edu.cu

MSc. Linsay Ignacia Hamaty Segre²

Lic. Ana María Molina Gómez³

¹Policlínico Raúl Suárez Martínez. Rodas. Cienfuegos. Cuba.

² Policlínico de Cienfuegos Área V Manuel Piti Fajardo. Cienfuegos. Cuba.

³Universidad de Ciencias Médicas. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Reina Suárez, M. E., Hamaty Segre, L. I., & Molina Gómez, A. M. (2017). Teoría de las Representaciones Sociales del cáncer de mama. *Revista Conrado*, 13(59), 225-232. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo trata sobre la Teoría de las representaciones Sociales del cáncer de mama en las pacientes y sus familiares acompañantes, en el que se aborda la enfermedad en la mujer y sus factores de riesgo principales. Las ideas fundamentales que se tratan están relacionadas con la Teoría de las Representaciones Sociales (RS), el contexto para su surgimiento, su fundador y la conceptualización, teniendo en consideración los diferentes autores que han aportado y enriquecido la teoría. Se analiza además la estructura de las RS desde los posicionamientos de su principal fundador. Se trata también de las RS del cáncer de mama en la paciente y sus familiares acompañantes, a partir de los significados y argumentos que subyacen a la toma de decisiones y los comportamientos hacia la enfermedad.

Palabras clave:

Representaciones Sociales, cáncer de mama, pacientes, familiares acompañantes.

ABSTRACT

This paper deals with the Social representations Theory of breast cancer in patients and their companions' relatives, which addresses the disease in women and their main risk factors. The main ideas presented are related to Social Representations Theory (RS), the context for its emergence, its founder and conceptualization, taking into account the different authors who have contributed and enriched the theory. It also analyzes the structure of RS from the positions of its main founder. It also deals with the SR of breast cancer in the patient and her companions' relatives, based on the meanings and arguments that underlie decision-making and behaviors towards the disease.

Keywords:

Social representations, breast cancer, patients, companions relatives.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad uno de los más graves problemas de salud que enfrenta la humanidad son las enfermedades crónicas no transmisibles, entre las que destaca el cáncer y en particular el cáncer de mama, por su alta incidencia y mortalidad, situación que impacta de manera importante la salud de las mujeres, por constituir eventos de especial magnitud y trascendencia.

En el año 2010 se presentaron en los Estados Unidos de Norteamérica 254, 650 nuevos casos, de los cuales 75 % fueron carcinomas invasores y 62, 280 (24%) carcinomas in situ. (American cancer Society, 2009-2010). Se estima que en 2020 en el mundo habrá cerca de dos millones de casos nuevos (González Robledo, 2013).

En Cuba el cáncer de mama es la tercera localización más frecuente entre las causas de mortalidad por tumores malignos y ocupa el segundo lugar entre las incidencias de mortalidad por tumores malignos en el sexo femenino. En el 2013 se reportó un total de 1434 defunciones por cáncer de mama, para una tasa de 25,6 por 100 000 habitantes (López 2015). En Cienfuegos el comportamiento de la enfermedad coincide con el reporte nacional, con unas tasas de incidencia y mortalidad con tendencia al aumento, en el año 2014 el total de defunciones por este tipo de tumor maligno fue de 63 con una tasa de mortalidad de 15.7 por cada 100 mil habitantes (república de Cuba. Ministerio de Salud Pública, 2014).

En relación al cáncer existen cuestiones que requieren de mayor estudio y especialización por su relevancia, como es el caso de las representaciones sociales, precisamente por su estrecha relación con el comportamiento humano. Dimensión influyente en el proceso salud-enfermedad.

A pesar del amplio abanico conceptual que suele aparecer en la literatura para referirse a las representaciones sociales, como sabiduría popular, estereotipos, percepciones, es necesario dejar claro que las representaciones sociales son conocimientos compartidos socialmente. No es un fenómeno individual, intrapsicológico sino más bien características interpsicológicas. Es un fenómeno subjetivo que se aprende sobre la base de la participación y la experiencia (Casco Ramos, 2003).

Con base en la información anterior las representaciones sociales son elaboraciones, construcciones de los sujetos sobre el objeto de representación, con carácter

simbólico y dinámico, que permiten la expresión y a la misma vez la construcción de conocimientos.

DESARROLLO

El Cáncer de Mama (CM) es la proliferación acelerada, desordenada y no controlada de células con genes mutados, los cuales actúan normalmente suprimiendo o estimulando la continuidad del ciclo celular pertenecientes a distintos tejidos de una glándula mamaria (Pavlidis 2012). Como en otros tumores malignos, estas células se caracterizan por presentar particularidades propias de las células embrionarias: son células des-diferenciadas que han aumentado sus capacidades reproductivas enormemente y que se han vuelto inmortales, es decir, no pueden envejecer (Fajardo Benitez, 2012). Es una enfermedad multifocal, multifactorial, polimorfa y heterogénea, se desarrolla y crece en un terreno individualizado, con expresiones biológicas concretas (Borbón Mendoza & Beato Confux 2002).

Disímiles estudios epidemiológicos y revisiones sistemáticas han mostrado que el diagnóstico temprano incrementa el tiempo de supervivencia y reduce la mortalidad por CM. Para hacer un diagnóstico temprano se ha reconocido la importancia de que el médico y el personal de enfermería del primer nivel de atención realicen las actividades de prevención primaria y secundaria, así como la detección de factores de riesgo, examen clínico de mama, mastografía e información educativa a las mujeres, incluyendo la enseñanza de la autoexploración mamaria (Rojas Lopez, 2015).

Si bien es cierto, que la causa o las causas que producen un cáncer de mama todavía no están aclaradas, sí se han identificado numerosos factores de riesgo asociados a este diagnóstico, considerados características que de encontrarse presentes intervienen en mayor o menor grado a la presentación de un CM (Beltrán Ortega, 2013).

Existen disímiles clasificaciones por diferentes autores, entre las que destaca La sociedad Americana del Cáncer, que clasifica los factores de riesgo en tres grupos: factores de riesgo que no se pueden cambiar, decisiones en el estilo de vida y otros factores de riesgo que no están tan claros o que han sido refutados, además de otras como la ofrecida por Rigol en factores de riesgo primarios y secundarios. En la cual la presente investigación se consolidó (Rigol Santiesteban, 2014).

Los factores de riesgo primarios hacen referencia a la edad mayor de 50 años, nuliparidad, primer parto después de los 30 años, antecedentes de hiperplasia atípica por adenosis mamaria y de cáncer de mamario, colon u ovario, antecedentes familiares de primera línea de

cáncer mamario con mutación en los genes BRCA 1 o BRCA 2. (Rigol Santiesteban, 2014).

En tanto los factores de riesgo secundarios refieren a la menarquia temprana antes de los 10 años, menopausia tardía después de los 55 años, obesidad postmenopáusicas, tratamiento estrogénico prolongado en la postmenopausia, ausencia de lactancia o menos de 3 meses de lactancia; antecedentes familiares de cáncer de ovario, colon, endometrio y de segunda línea de cáncer mamario; estilo de vida desfavorable, fumadora, alcoholismo, sedentarismo y estrés; diabetes e hipertensión y antecedentes de radiación excesiva en la región torácica (Rigol Santiesteban, 2014).

Con base en la información anterior a criterio de la autora, el **estilo de vida** a pesar de no formar parte de los riesgos primarios en el CM, desde esta clasificación, constituye una categoría esencial en el abordaje de todas las enfermedades, máximo en aquella cuya condición de cronicidad realza el papel de la persona como sujeto activo durante el proceso salud-enfermedad. En este sentido donde los comportamientos se encaminan hacia enfoques salutogénicos o patogénicos, el **estilo de vida**, resulta condición indispensable al analizar los factores de riesgo de las enfermedades.

Teoría de las Representaciones Sociales

Dentro del quehacer psicológico, ha ganado espacio en los últimos años la Teoría de las Representaciones Sociales como tentativa de superación a los modelos conductistas y al enfoque positivista de la ciencia psicológica y aunque ha sido generadora de críticas, en consecuencia ha ganado seguidores en este campo de investigación de la Psicología.

La necesidad de conocer la diversidad y pluralidad tanto como la singularidad en los distintos espacios del quehacer de las Ciencias Sociales es una realidad innegable. La Teoría de las Representaciones Sociales, puede resultar oportuna en el camino de hacer inteligibles la subjetividad individual y social (Perera Pérez, 2003), pues surge de la forma de ver el fenómeno social desde la construcción teórica ideológica de la realidad, que nace desde los propios individuos de acuerdo al conocimiento de ella y los significados que le atribuyen a su realidad en relación a su ambiente y en los procesos de socialización en los cuales han sido insertos por la sociedad (Castaño Rodríguez & Palacios Espinosa, 2013).

EL precursor de esta teoría fue el sociólogo Émile Durkheim, aunque su fundador fue Serge Moscovici, nacida en 1961 en París, en la cual su autor luego de varios años de estudios, presentó en su Tesis Doctoral titulada

La Psychoanalyse, son image et son public, la noción de Representación Social. Él estudió la manera en que la sociedad francesa veía el Psicoanálisis, mediante el análisis de la prensa y entrevistas en diferentes grupos sociales (Perera Pérez, 2003).

La propuesta de Moscovici resumía años de estudios teóricos y empíricos, tras los cuales funcionaba un propósito básico: redefinir los problemas y conceptos de la Psicología Social. Con su teoría de las representaciones sociales, Moscovici integra en una psicología social las aportaciones de diversas disciplinas, dentro de un contexto europeo y permite comprender la esencia del pensamiento social desde otra perspectiva (Perera Pérez, 2003).

Conceptualización de las Representaciones Sociales

Representación Social es un término que hallamos en nuestros días en disímiles estudios dentro del campo de las Ciencias Sociales. Hasta el momento ni en la primera obra de Moscovici se asevera una definición acabada sobre este fenómeno. Al respecto el propio Moscovici, citado por Perera Pérez (2003), expresó que **“si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, no es nada fácil captar el concepto”**.

Además señaló que presentar una definición precisa podría reducir su alcance conceptual; prefiriendo a lo largo de su labor académica aportar aproximaciones sucesivas que se acerquen a la comprensión del fenómeno.

La autora de la presente investigación y en consonancia con la del trabajo citado anteriormente discrepa de esta idea, pues una teoría que apuesta a ser paradigmática en la Psicología Social exige una clara definición que valore su papel como herramienta de indagación científica, lo que facilitaría el tránsito hacia nuevos niveles de desarrollo teórico y metodológico.

Asimismo la autora del presente estudio considera que el tránsito se realiza a partir de un mayor grado de elaboración científica, lo que favorecería el abordaje de esta teoría en la práctica profesional. En este sentido resulta necesario ahondar en la complejidad del concepto que se demanda.

El concepto de representaciones sociales aparece por primera vez en la obra de Moscovici en 1961, citado por Perera Pérez (2003), y ha sufrido diferentes variaciones incluidas las de su propio autor, quien en sus inicios afirmaba que las representaciones sociales son **“modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. ...es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales**

los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. ...son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo”

A consideración de la autora del trabajo que se presenta, para Moscovici las Representaciones Sociales como categoría psicológica facilitan la elaboración de un cuerpo de conocimientos integrados en el curso de la cotidianidad, para el intercambio entre los individuos y los miembros, los integrantes de un grupo desde la perspectiva de su dinámica.

Cabe destacar que diversos autores han aportado y enriquecido la teoría entre los que destaca Jodelet, citado por Perera Pérez (2003), quien afirmaba que *“imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver... formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana... un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual.*

Para Farr, citado por Perera Pérez (2003), importante teórico de las representaciones afirmaba que son *“sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, ‘imágenes de’, o ‘actitudes hacia’ sino teorías o ramas del conocimiento’ con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal”.*

Asimismo para Di Giacomo, citado por Perera Pérez (2003), son *“modelos imaginarios de categorías de evaluación, de categorización y de explicación de las relaciones entre objetos sociales, particularmente entre grupos, que conducen hacia normas y decisiones colectivas de acción”.*

En tanto Doise, referido por Perera Pérez (2003), expresó que *“las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones*

sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en las relaciones”

Como resultado de este panorama conceptual, del que solo se han citado algunas elaboraciones, a juicio de las autoras y en armonía con muchos estudiosos, resulta imposible dar cuenta de todas ellas, ya que existen definiciones como la amplia variedad de objetos de representación, no obstante, a pesar de su diversidad, posterior a su lectura y análisis se evidencia que los elementos que cada autor aporta no son absolutistas ni discordantes, sino que tienden a complementarse.

Años después Moscovici, citado por Perera Pérez (2003), su principal exponente ofrece una definición más acabada, refinada en la que incorpora elementos trascendentales en el análisis de las Representaciones Sociales, a la cual las autoras del presente estudio se adscriben para el desarrollo del mismo, al plantear que *“por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Son la versión contemporánea del sentido común en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento”.*

Para las investigadoras del actual trabajo, desde las elaboraciones moscovicianas las representaciones sociales corresponden a juicios, conocimientos guiados por una lógica un sentido común, con un carácter flexible, adaptable, dinámico y dialéctico, que permite al sujeto apropiarse de la esencia de los acontecimientos a la misma vez que facilita la función de reconstrucción de la realidad para sí.

Estructura de las Representaciones Sociales

Respecto a la estructura Moscovici ha señalado que las representaciones se articulan en torno a tres ejes o dimensiones, ellos son: la actitud hacia el objeto, la información sobre ese objeto y un campo de representación donde se organizan jerárquicamente una serie de contenidos (Alfonso Pérez, 2007).

Investigaciones llevadas a cabo han demostrado que desde el punto de vista de la génesis, la actitud es la primera dimensión de una representación, pues nos representamos **algo** luego y en función de la toma de posición hacia ese **algo** (Alfonso Pérez, 2007).

Las actitudes constituyen formas organizadas de pensar, sentir y actuar ante los objetos, fenómenos y personas o grupos. Se forman a lo largo de la vida; son un producto del largo proceso de socialización por el que atraviesa todo hombre y resultado del aprendizaje, de la experiencia, del incesante intercambio social que se opera en el

individuo durante el proceso de transformación de la realidad objetiva (Villavicencio, 2006).

Es la dimensión afectiva de la representación. Se manifiesta como la que tiene una persona hacia el objeto de la representación; expresa por tanto, una orientación evaluativa en relación con el objeto. Imprime carácter dinámico y orienta el comportamiento hacia el objeto de representación, dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección. Los elementos afectivos tienen entonces una importancia trascendental en la constitución de toda representación, al jugar un papel estructurante o desestructurante (Alfonso Pérez, 2007).

La información es la dimensión que refiere los conocimientos en torno al objeto de representación; su cantidad y calidad es variada en función de varios factores. Dentro de ellos, la pertenencia grupal y la inserción social juegan un rol esencial, pues el acceso a las informaciones está siempre mediatizado por ambas variables. También tienen una fuerte capacidad de influencia la cercanía o distancia de los grupos respecto al objeto de representación y las prácticas sociales en torno a este (Alfonso Pérez, 2007).

Esta dimensión lleva al análisis de las diferencias entre la experiencia y la relación inmediato con el objeto de representación. Da cuenta del cuerpo de conocimientos, creencias, opiniones construidos alrededor del cáncer mamario, lo que permite establecer inferencias acerca del fenómeno que se estudia. Interviene como mediadora al constituirse en esquemas cognitivos que guían los comportamientos de los sujetos y permiten asimilar, comprender y explicar los acontecimientos de la vida. Desde la perspectiva de las representaciones sociales las personas son actores en la construcción de informaciones, lo que permite la expresión de determinadas conductas en la cotidianidad.

El campo de representación es el tercer elemento constitutivo de la representación social. Nos sugiere la idea de *modelo* y está referido al orden y jerarquía que toman los contenidos representacionales, que se organizan en una estructura funcional determinada. El campo representacional se estructura en torno al núcleo o esquema figurativo, que constituye la parte más estable y sólida de la representación, compuesto por cogniciones que dotan de significado al resto de los elementos. En el núcleo figurativo se encuentran aquellos contenidos de mayor significación para los sujetos, que expresan de forma vivida al objeto representado (Alfonso Pérez, 2007). Es necesario destacar que esta dimensión es *construida* por los investigadores a partir del estudio de las anteriores.

Con sostén en las consideraciones planteadas a criterio de la autora del presente estudio, las representaciones sociales a partir de las ideas de Moscovichi, devienen condición para la acción, facilitan la interpretación a la vez que permiten la construcción de la realidad, con una dirección y sentido. Posibilitan el posicionamiento del sujeto ante un fenómeno social, lo que le imprime expresión, identidad en su inicio individual y en consecuencia grupal. Al ser configuraciones de actitudes, informaciones, imágenes, modelos, acerca de determinados fenómenos sociales, tienen un trascendental papel como mediadoras en los acontecimientos de la vida, al expresar la manera en que son percibidos, sentidos, explicados y reflejados los fenómenos en el comportamiento.

A modo de resumen y a juicio de la autora, las representaciones sociales son portadora de significados asociados al fenómeno inherente. Se trata de una complicada construcción en la cual tiene un peso importante, además del propio objeto, el carácter activo-creador de cada individuo, el grupo al que pertenece y las constricciones teóricas preestablecidas. Las representaciones sociales se conforman en esquemas cognitivos susceptibles de identificar conocimientos, creencias, opiniones, con una actitud y modelo que guía el comportamiento del sujeto en el medio alrededor del fenómeno.

Representaciones sociales en la paciente y el familiar

Los seres humanos inmersos en un mundo de relaciones permiten asimilar, explicar y simbolizar los sucesos de la vida. Los acontecimientos, en especial los trascendentales facilitan la lectura y comprensión de la realidad, en el sentido que dan cuenta de las representaciones de los sujetos en torno al fenómeno. El cáncer no es ajeno a esta influencia, dado por su capacidad de penetrar en la vida de los pacientes. En este sentido resulta ostensible el temor universal a esta dolencia, lo que se extiende a todas las civilizaciones, sin distinción de sexo, edad o raza.

Aún en el actual milenio el cangrejo continúa siendo el principal símbolo al que se asocia el cáncer, justamente por sus características de ser un animal que se incrusta a la piel, al que se le añaden otras significaciones, etiquetas como silencioso y destructivo, que resulta un peligro inminente e inevitable.

En alianza con las autoras del estudio sobre Representaciones sociales del cáncer y de la quimioterapia se encuentra la de la presente investigación, con base en la visión que históricamente se ha hecho del cáncer como entidad, cuya mortalidad ha sido significativa. Aún hoy, en el siglo XXI y pese a la multiplicidad de avances científicos para manejarlo, continúa representando

en alguna medida, un símbolo de mortalidad y condena. Es posible que esto explique el temor que circunda a la sola idea de desarrollarlo y por tanto, la construcción de conocimientos, modelos que han permitido prácticamente personalizar lo que hace el cáncer en un ser humano, especialmente el de mama al devastar su figura y belleza, lo que acrecienta su carácter estresante (Castaño Rodríguez & Palacios Espinosa, 2013)

Desde la perspectiva de las representaciones sociales la autora considera que todos esos conocimientos, modelos devienen significados hacia la enfermedad, en el que se entretajan la producción y construcción de la realidad.

En conformidad con la autora del estudio sobre Factores de Riesgo y de Protección del Cáncer de Mama, se encuentra la autora de la investigación, al plantear que el cáncer mamario es visto por la población como una enfermedad de pronóstico oscuro, mutilante, costoso, que daña a nivel personal, familiar, de pareja, laboral y social, al ser considerado como una amenaza persistente; que causa efectos en la mayoría de las ocasiones negativos en los aspectos biológicos, psicológicos y social de quien lo padece (Rojas López, 2015).

En efecto, esta visión depende cardinalmente de todo un sistema de creencias, informaciones, actitudes, opiniones, conocimientos e imagen que tiene la paciente del fenómeno, lo que esencialmente se traduce en sus representaciones sociales.

La paciente, sus representaciones sociales del cáncer de mama

El diagnóstico de la enfermedad genera diversas y variadas reacciones en las pacientes, al considerar que el cáncer mamario es apreciado una enfermedad catastrófica que destruye la vida, involucra pérdidas importantes y acarrea sufrimientos (Giraldo Mora, 2009).

Hecha la observación anterior y en opinión de las autoras, sin lugar a dudas la palabra *cualequiera*, se extiende tanto a la paciente que sufre el padecimiento por la repercusión psicológica de la enfermedad y las consecuencias que impone el diagnóstico y el tratamiento como al familiar, que acompaña a su enfermo, lo cual produce una fuerte repercusión emocional y aunque no constituye objetivo de interés de la presente investigación, resulta oportuno comentar que los cuidadores de pacientes oncológicos son reconocidos en la literatura como las víctimas secundarias del cáncer, por el estrés que genera su labor al dedicar largas jornadas de trabajo al cuidado de su pariente.

La experiencia de sufrir un cáncer, en particular el de mama, en comparación con otras experiencias

estresantes, no se puede identificar ni una delimitación temporal clara, ni un estresor único, de modo que los estresores pueden estar asociados con diferentes circunstancias que van desde el diagnóstico de cáncer, su pronóstico, la agresividad del tratamiento, la alteración de la imagen corporal, la disminución en el nivel de autonomía funcional o los cambios de los roles desempeñados hasta el momento. En segundo lugar, como el estresor tiene una naturaleza interna, es más difícil la evitación emocional tanto de sensaciones internas como de aquellas circunstancias desencadenantes de ansiedad que forman parte del proceso terapéutico (por ejemplo las visitas hospitalarias, pruebas de seguimiento o controles de la enfermedad...). En tercer lugar se ha citado que en el cáncer la amenaza se proyecta en el futuro, de modo que el potencial trauma tiene una naturaleza proyectiva y la mayoría de las cogniciones son temores anticipados en relación a la salud personal futura (Rodríguez, Priede, Maeso, Arranz & Palao, 2011).

Algunos autores han propuesto que el análisis de las RS en el escenario de la Oncología, puede cumplir varias funciones: 1) permitir la descripción del imaginario social del cáncer; 2) guiar las conductas preventivas; 3) explicar la dinámica de las relaciones sociales que se desarrollan en tal escenario; 4) comprender el significado que tiene para los actores la situación terapéutica y sus elementos; 5) analizar los estatus y los roles de los actores para comprender la identidad asumida durante el proceso de enfermedad; y 6) explicar cómo se vive la enfermedad a nivel cognoscitivo, social y emocional (Palacios Espinosa, 2013).

Desde esta mirada, a reflexión de las investigadoras las funciones facilitarían la construcción de un cuerpo de conocimientos teóricos que permiten el diseño de intervenciones en salud, en tal sentido el psicólogo se erige como un profesional donde su práctica permite la comprensión de los comportamientos asumidos por los pacientes.

En total conformidad con las autoras del estudio sobre *Representaciones Sociales de la Medicina Popular en el paciente oncológico adulto, la familia del paciente y los miembros del equipo de salud*, se sustenta la afirmación de que el cáncer y su tratamiento continúan siendo objeto de intenso sufrimiento y malestar para los pacientes; una experiencia temida, indeseable y cuyos costos trascienden toda la vida del paciente, incluyendo a su familia (Palacios Espinosa, 2013).

En este sentido a juicio de las autoras la familia constituye una parte integrante en el escenario de la oncología, si se tiene en cuenta que las enfermedades crónicas degenerativas representan un indicador importante en el cuadro

de salud, al ocupar los primeros lugares en las estadísticas de morbilidad y donde la familia se instituye actor en la experiencia de su paciente.

La Familia de la enferma con cáncer de mama: sus representaciones sociales

El rol que desempeña la familia durante el proceso salud-enfermedad de cada miembro, es un tema que amerita mayor atención en el marco de un sistema de salud que privilegia la atención integral al enfermo, en el que sitúa a la familia como unidad básica para la atención de salud individual.

A los efectos y en total acuerdo con Louro Bernal la familia es una institución de la estructura social condicionada por leyes económicas, sociales, biológicas y psicológicas que se definen de modo particular en el sistema de relaciones en el contexto del hogar (Louro Bernal, 2004).

El grupo familiar cumple funciones importantes relacionadas con la reproducción, el crecimiento y el desarrollo del ser humano. Ocupa un lugar fundamental en la formación de motivos y comportamientos implicados en la salud, interviene en su protección, en el desencadenamiento y recuperación de la enfermedad, en las decisiones sobre el uso de servicios profesionales y constituye la red de apoyo más potente y eficaz en el ajuste a la vida social y muy en especial ante los procesos de salud, enfermedad y muerte, por constituir el más efectivo puntal de contención que tiene el individuo para tolerar las exigencias provenientes del propio proceso de su desarrollo, de la vida social en la cual participa y de los problemas de salud a los que está expuesto (Louro Bernal, 2004).

Dadas las condiciones que anteceden, las autoras razonan que singular interés presenta el cáncer, padecimiento que mueve el cuadro de salud cada año de manera creciente y por ser la familia dónde el enfermo permanece la mayor parte del tiempo, se concibe la misma, como el espacio donde se organiza y materializa la atención a los pacientes.

La familia de paciente con cáncer, en particular de mama constituye un grupo de actores siempre presente en el contexto de la Oncología. Se trata de personas cuyo sufrimiento es tan intenso como el del paciente, dado por el temor a la soledad, a la incertidumbre frente al futuro del paciente y el suyo propio, a las alteraciones en su estilo de vida, a las dificultades en la comunicación, a la ausencia de apoyo y a la desesperanza. Las necesidades de la familia suelen verse desplazadas por las del paciente; porque de ellos se espera la red de soporte de la enferma, con una posición de incondicionalidad (Palacios Espinosa, 2013).

La principal fuente de apoyo de la paciente, es la familia en la medida que es la sede de transferencias intergeneracionales, de recursos materiales y de cuidados afectivos de suma importancia en la vida cotidiana de las personas con enfermedad crónica. Realiza la mayor parte del trabajo que requiere el acompañamiento del enfermo y supone un importante *colchón* en la demanda de atenciones y servicios sanitarios pero en contrapartida sufre la importante carga emocional y de trabajo que supone esta compañía. En ese mismo sentido imprime su representación social alrededor del fenómeno en cuestión: el cáncer de mama.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico de cáncer de mama ocasiona un desequilibrio en toda la unidad familiar, por los estigmas asociados a sufrimiento, dolor, irreversibilidad y muerte, dado además por el miedo a los procedimientos terapéuticos y los cambios que conllevan.

Sobre esta configuración el familiar cumple una función protagónica en la vivencia del cáncer con su pariente, con una implicación afectiva y emocional profunda y una construcción de la realidad basada en los significados de su práctica, atribuida a los sucesos que vive.

CONCLUSIONES

El cáncer de mama constituye uno de los más graves problemas de salud que enfrenta la mujer en la actualidad, por las afectaciones que acarrea la enfermedad en todos los niveles y áreas de actuación de las pacientes. Para los profesionales de la salud y en especial los de la ciencia psicológica, develar los significados y argumentos que subyacen a la toma de decisión y los comportamientos en los sujetos implicados en el escenario de la oncología, puede acercarlos a comprender actitudes y conductas, al analizar el fenómeno desde la mirada de las representaciones sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso Pérez I. (2007). La teoría de las representaciones sociales. Centro de referencia para la Educación de avanzada (CREA). La Habana: Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echevarría".
- American Cancer Society. (2009). Breast cancer facts and figure. (Recuperado de <http://www.cancer.org/acs/groups/content/@nhp/documents/f861009final-90809pdf/pdf>.-Beltrán Ortega A, (2013.). Cáncer de mama. Instituto Nacional de cancerología

- Borbón Mendoza, J. E., Beato Confux, A. I. (2002). Enfoque actual de la problemática salud- sociedad en pacientes con mastectomía. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciarttextypids01386557200800010000yfes>
- Cascos Ramos, F. J. (2003). Ideas y representaciones sociales de la adolescencia. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Castaño Rodríguez, A. M., & Palacios Espinosa, X. (2013). Representaciones sociales del cáncer y de la quimioterapia, en la Universidad del Rosario. *Psicooncología*, 10(1), 79-93. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/download/41949/39952>
- Fajardo Benitez, M. N. (2012). Estrategia Educativa para prevenir cáncer de mama en mujeres del consultorio II, Área V. Tesis de Maestría Máster en Atención Integral a la mujer. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Médicas.
- Giraldo Mora, C. V. (2009). Persistencia de las representaciones sociales del cáncer de mama en la Facultad de Enfermería. *Salud Pública*. 11(4), 514-525. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-00642009000400003&script=sci_abstract
- González Robledo, M. C. (2013). Formulación de políticas públicas sobre el cáncer de mama en América Latina. *Rev. Panam Salud Pública*, 33(3). Recuperado de http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892013000300004
- López, J. (2015). Autoexamen de mama. *Rev. Mujeres*, 1.
- Louro Bernal, I. (2004). Modelo Teórico Metodológico para la evaluación de salud del grupo familiar en la atención primaria. Tesis Doctoral. La Habana: ECI-MED.
- República de Cuba. Ministerio de Salud Pública. (2014). Anuario estadístico de salud. Provincia de Cienfuegos. Cienfuegos. MINSAP.
- Palacios Espinosa, X. (2013). Representaciones sociales de la Medicina Popular en el paciente oncológico adulto, la familia del paciente y los miembros del equipo de salud. Tesis Doctoral. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pavlidis, N. A. (2012). Coexistence of pregnancy and malignancy. *The Oncologist*, 27, 73-88. Recuperado de <http://theoncologist.alphamedpress.org/content/7/4/279>
- Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales. *Apuntes Teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Rodríguez, B., Priede, A., Maeso, A., Arranz, H., & Palao, Á. (2011). Cambios Psicológicos e intervenciones basadas en mindfulness para los supervivientes de un cáncer. *Psicooncología*, 8(1), 7-20. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/download/PSIC1111120007A/35029>
- Rigol, O., & Santiesteban, S. (2014). Obstetricia y ginecología. La Habana: Ciencias Médicas.
- Rojas Lopez, S. (2015). Factores de riesgo y de protección del cáncer de mama, mujeres del CMF2. Tesis para optar por el título de Especialista en Primer Grado de Medicina General Integra. Holguín: Universidad de Ciencias Médicas General Calixto García Iñiguez.
- Villavicencio N. D. (2006). *Psicología y Salud*. La Habana: Ciencias Médicas.

33

FAVORECEN LA BUENA GOBERNANZA DE LA EDUCACIÓN EN CIENFUEGOS, LA RELACIÓN ALUMNO, ESCUELA, FAMILIA

THEY FAVOR THE GOOD GOBERNANZA OF THE EDUCATION IN CIENFUEGOS, THE RELATIONSHIP STUDENT, FAMILY SCHOOL

MSc. María Elena Guerra Egido¹

E-mail: maria.guerra@cfg.contraloria.cu

MSc. Esther Quesada Travieso¹

E-mail: esther.quesada@cfg.contraloria.cu

Lic. Aida Guerrero Soto¹

E-mail: aida.guerrero@cfg.contraloria.cu

¹Contraloría General. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Guerra Egido, M. E., Quesada Travieso, E., & Guerrero Soto, A. (2017). Favorecen la buena gobernanza de la educación en Cienfuegos, la relación alumno, escuela, familia. *Revista Conrado*, 13(59), 233-238. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este artículo trata sobre como con una buena gobernanza se logra resultados en el proceso docente educativo y buena relación entre el alumno, la familia y la escuela. En la investigación realizada se tuvo en cuenta los resultados obtenidos en la Auditoría de Gestión a los Indicadores de desempeño efectuada en la Dirección Provincial de Educación de Cienfuegos y específicamente el de examinar si en la gestión de los procesos de la actividad educativa se cumple con la buena gobernanza y la implementación de Programas Nacionales que incrementaron la calidad del proceso docente educativo en los centros educacionales durante el curso escolar 2014-2015. El análisis efectuado permitió a la Contraloría General de la República de Cuba entre otros aspectos relacionado con la Buena Gobernanza en esta institución educacional.

Palabras clave:

Buena gobernanza, educación, Cienfuegos, relación alumno-escuela-familia.

ABSTRACT

This article tries on like with a good gobernanza it is achieved results in the process educational educational and good relationship among the student, the family and the school. In the carried out investigation one kept in mind the results obtained in the Audit of Administration to the acting Indicators made in the Provincial Address of Education of Cienfuegos and specifically the one of examining if in the administration of the processes of the educational activity it is fulfilled the good gobernanza and the implementation of National Programs that increased the quality of the educational educational process in the educational centers during the school course 2014-2015. The made analysis allowed to the General Contralory of the Republic of Cuba among other aspects related with the Good Gobernanza in this educational institution.

Keywords:

Good governance, education, Cienfuegos, relation pupil - school-family.

INTRODUCCIÓN

El Gobierno de la República de Cuba concede la mayor importancia a la plena realización del derecho a la educación de sus ciudadanos. Desde sus primeros días, incorporó como una de las primeras prioridades en el desarrollo de políticas y programas, la superación de los obstáculos estructurales e institucionales al pleno disfrute de este derecho en el país. Una de las primeras medidas revolucionarias fue la erradicación del analfabetismo y la creación de las condiciones para garantizar la educación universal y gratuita en todos los niveles de enseñanza.

La educación como un derecho y deber de todos es una realidad en Cuba. Ello significa las posibilidades reales de educación sin distinción de edades, sexo, raza y religión o lugar de residencia. Presupone el deber de preparar a todos para la vida en un sentido amplio. Se ha alcanzado, de forma masiva, con equidad y calidad, el objetivo de la universalización de la enseñanza, inicialmente de la escuela primaria y posteriormente de la secundaria básica, correspondiente al nivel medio, así como el establecimiento de un sistema que abarca todos los tipos y niveles de educación para los niños, jóvenes y adultos, incluyendo a aquellos con limitaciones físicas o mentales.

El Apóstol de la Independencia de Cuba, *José Martí*, escribió una vez que, al venir a la tierra, todo hombre tenía el derecho a que se le educara y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás. Es ese círculo sin final la garantía para la continuidad de toda sociedad.

Nuevamente la clarividencia de nuestro Héroe nacional vuelve a salir a la luz en este siglo XXI, momento en el que, si bien se intenta dar respuesta a los desafíos de la llamada sociedad del conocimiento, aún persisten elevadas cifras de niños sin acceso a la educación en muchos países.

En este sentido, dotar a los jóvenes de la preparación requerida para insertarse en mercados laborales constituye uno de los mayores desafíos para la sociedad contemporánea y especialmente la cubana, donde actualmente se presenta un elevado envejecimiento poblacional. Las personas necesitan habilidades para integrarse a las dinámicas, el mundo laboral y los mercados actuales, que son muy cambiantes; y hay que desarrollárselas sobre todo en las educaciones primarias y secundarias.

En Cuba, la Educación es pública y gratuita para todos los niveles de enseñanza, este derecho esta legalizado en la Constitución de la República y se garantiza como un derecho de todos, la política educacional cubana sigue principios humanistas desde la tradición pedagógica

cubana y martiana que favorecen la ampliación de la cultura general integral de los cubanos hasta la actualidad. La ley precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como el alcance de la obligatoriedad de estudiar y define la preparación general básica, que como mínimo, debe adquirir todo ciudadano, aprobándose políticas y programas para elevar el nivel y la calidad de la enseñanza de nuestro pueblo.

En lo que se refiere a la atención educativa de los derechos de la infancia y la adolescencia, un lugar importante lo tienen los programas de educación comunitaria de carácter nacional por vías no formales “Educa a tú Hijo” y “Para la Vida”, los que, entre otros, toman como marco para su trabajo las referencias a la Convención sobre los Derechos del niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Noviembre de 1989. Ambos programas son apoyados por UNICEF y tienen un valor significativo pues fortalecen el sistema de influencias que en materia de conocimientos acerca de los derechos de la infancia reciben los alumnos a través de las asignaturas curriculares, cuando éstos ingresan a la escuela.

Nuestro país es signatario del Programa Educación para Todos (EPT), con el objetivo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. Los objetivos de la EPT también contribuyen a la búsqueda global de los Objetivos del Desarrollo del Milenio, especialmente los relacionados con lograr la enseñanza primaria universal y asegurar que, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza.

Teniendo en cuenta los antecedentes anteriores la Dirección de Educación posee una red de escuelas primarias ubicadas a lo largo y ancho de todo el territorio, tanto en zonas urbanas como rurales, en las cuales se incluyen zonas montañosas y de difícil acceso, la política educativa se estructura a través del Sistema Nacional de Educación (SNE), el cual está integrado por un conjunto de subsistemas orgánicamente articulados en todos los niveles y tipos de educación, incluye la educación regular y la educación de adultos. Dentro de la primera están los círculos infantiles, los niveles pre-escolar, primario y secundario que incluyen la educación para niños y adolescentes con necesidades educativas especiales las escuelas de oficios, los preuniversitarios, institutos politécnicos, y la educación superior. Dentro de la educación para adultos, está la educación obrero campesina (en sus tres niveles) y las escuelas de idiomas.

En función del cumplimiento de los compromisos establecidos y ya logrados, Cuba y específicamente la provincia de Cienfuegos, trabaja para mantener los objetivos

previstos de la “Educación Para Todos” las aspiraciones trazadas y con la implementación de estrategias presentadas en el “Marco de Acción de Dakar” en Cuba.

Se realizó la investigación en tres centros escolares pertenecientes a las enseñanzas primaria, secundaria y preuniversitaria, el criterio de selección de la muestra fue sobre la base de mayor por ciento de representatividad de Matrícula con relación al total de enseñanza a inicio del curso escolar 2014-2015, por lo que reciben mayor Literaturara docente y material gastable, cantidad de docentes con nivel superior y centros que se le hicieron Inversiones (I) ó Reparaciones y Mantenimiento (RM).

La metodología utilizada conjuga métodos y técnicas para la recopilación y análisis de la información, y la valoración de resultados, entre los métodos se encuentran: El lógico-inductivo, analítico-sintético, histórico-lógico, el descriptivo, los de análisis documental y observación. Dentro de las técnicas utilizadas se encuentran la de revisión, cuestionarios, cálculo de variaciones y tendencias, muestreo, criterio de especialistas, evaluación de resultados y la propia auditoría.

DESARROLLO

Educación Para Todos (EPT) es un movimiento mundial guiado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el objetivo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos para el año 2015. UNESCO ha recibido el mandato de liderar esta iniciativa y coordinar los esfuerzos internacionales para alcanzar la Educación para Todos. Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación no son sino algunos de los socios que trabajan hacia el logro de estos objetivos.

Los objetivos de la EPT también contribuyen a la búsqueda global de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, especialmente el segundo sobre educación primaria universal y el tercero sobre igualdad de género en la educación para el año 2015.

El Programa de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), define a la gobernabilidad como la lucha contra la pobreza y la igualdad” en tanto la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), define a la gobernabilidad como el fortalecimiento de la democracia.

En Cuba el término *gobernanza* viene utilizándose desde la década de 1990 para designar la eficacia, calidad y *buena* orientación de la intervención del Estado, que

proporciona a ésta buena parte de su legitimidad en lo que a veces se define como una *nueva forma de gobernar*.

El objetivo esencial de la Dirección de Educación de la Provincia de Cienfuegos para cada período lectivo sigue siendo la elevación de la calidad de la Educación, que implica que los alumnos no solo adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, sino la formación de valores que se refleje en el comportamiento adecuado dentro y fuera de las instituciones educacionales.

La UNESCO, en su calidad de organización dedicada por excelencia a la educación, complementa la labor llevada a cabo por los gobiernos nacionales, de coordinar y movilizar en el plano nacional, regional e internacional a todos los participantes, es decir, a los organismos de financiación multilaterales y bilaterales, las organizaciones no gubernamentales, los interlocutores del sector privado y las organizaciones de la sociedad civil.

Para indagar sobre el cumplimiento de la buena gobernanza se realizó un estudio de:

- Mecanismos que garantizan la participación ciudadana de manera amplia, relación escuela, familia, alumno en los centros seleccionados (Reuniones de padres, Delegados de grupos, Consejo de escuela, Participación comunitaria en las Inversiones o Reparaciones y mantenimiento de los centros).
- Frecuencia de rendiciones de cuentas en el Consejo de Administración Provincial (CAP) y Consejo de Administración Municipal (CAM), principales aspectos relacionados con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) muestreados, acuerdos y seguimiento.
- Evidencia de la coordinación de las Instituciones que participan en la buena gobernanza, (Salud, Deporte, Cultura, Acueducto y Alcantarillado, OPJM, UJC, FEEM, FMC).
- Procesos de toma de decisiones transparentes y sus evidencias.
- En las enseñanzas secundaria y preuniversitaria, el proceso de otorgamiento de carreras, desde el Plan, publicaciones de éstas a los profesores, estudiantes y padres, proceso de llenado de boletas, identificación de estudiantes y seguimientos de aquellos que no continúan los estudios, así como el otorgamiento público de carreras a los estudiantes.
- Funcionamiento de la comisión de prevención de educación creadas a nivel de la Asamblea Provincial y Municipal, como forma de gobernanzas, seguimiento de la marcha de las Inversiones así como Reparaciones y Mantenimiento.

- Coordinar un intercambio con miembros de la Comisión de prevención, para conocer las experiencias sobre su funcionamiento.
- Como parte de la buena gobernanza conocer en qué consiste las rendiciones de cuenta del directivo ante el CAP y CAM durante el curso 2014-2015, así como despachos u otros intercambios.
- En los Centro educacionales seleccionados las evidencias documentales de la relación, escuela, alumno y familia. (Reuniones de padres, Delegados de grupos, Consejo de escuela, Participación comunitaria en las Inversiones o Reparaciones y mantenimiento de los centros).
- Conocer en el municipio las acciones que realizan los maestros para continuar la enseñanza de alumnos enfermos u hospitalizados.

El resultado de la investigación permitió conocer que se cumple con la Buena Gobernanza en la Gestión de los Procesos de la Actividad Educativa, existe coordinación entre los organismos gubernamentales involucrados en la formación educativa y general integral de cada ciudadano toda vez que:

Se constató evidencia documental en el Consejo de la Administración Municipal (CAM) Cienfuegos, de la creación y funcionamiento del Grupo de Prevención, Asistencia y Trabajo Social en el municipio de Cienfuegos, el cual lo integran diferentes organismos como, Trabajo, Salud, Educación, Deporte, Cultura, Ministerio del Interior(MININT), Fiscalía, Tribunal, Vivienda, Comercio y las organizaciones de masas), los cuales en el marco de sus funciones y atribuciones adoptan medidas para la atención integral de los problemas sociales y la prevención de conductas entre otras acciones, aspectos que se corrobora por los auditores, al revisar el Informe de la Evaluación de la Labor de Prevención, Asistencia y Trabajo Social.

Asimismo a nivel de Consejos Populares se crearon grupos de trabajo para atender las situaciones críticas que suceden en las comunidades, realizándose en el año 2015 un total de 13 intercambios de trabajo en ocho Consejos Populares, lo que permitió efectuar valoraciones individualizadas e integradas, con el objetivo de darle seguimiento y disminuir las problemáticas sociales, labores que recaen principalmente sobre los Trabajadores Sociales, brindándose especial atención en las comunidades a la familia de los menores, con indisciplinas escolares, trastornos de conducta y enfermedades, lográndose mayor participación de los factores comunitarios en los Consejos de Escuelas, no obstante según se reflejan en las actas, es insuficiente la labor del grupo, pues

persisten los incumplimientos en los deberes escolares, comisiones de delitos, con medidas individualizadas por el MINED y MININT, así como adolescentes con riesgos preconcepcionales.

En los últimos años, se han desarrollado acciones focalizadas de educación en la comunidad, dirigidas al trabajo educativo preventivo y la atención en general a niños en desventaja social, bajo la concepción de fortalecer a la escuela como el centro cultural más importante de la comunidad, favoreciendo así a las familias de estos alumnos. La atención ha sido priorizada para las familias de niños y niñas en edad preescolar y de los adolescentes y, de aquellas que son generadoras de riesgo y desventaja social para sus descendientes.

En el año 2015 se identificaron 35 estudiantes con medidas dentro del Sistema de Atención a Menores con trastornos de conducta, tomándose las acciones que corresponden según el Decreto Ley No. 64 que regula la atención a menores de 0 a 16 años con trastornos de conducta diagnosticados por el CEAOM.

En revisión a las actas del CAM, se constata que dentro de los temas que se analizan se encuentran los referentes al Presupuesto para Inversiones, reparaciones y mantenimientos destinados a la Dirección Municipal de Educación (DME).

Se comprobó en tres centros educacionales muestreados que existen Convenios de Trabajo con diferentes entidades, pactándose fundamentalmente los objetivos, cantidad de estudiantes, grados que abarcan y los responsables.

En tal sentido se pudo apreciar que se confeccionan programas de trabajo para dar cumplimiento a dichos convenios, para fortalecer la formación vocacional y orientación profesional de todos los estudiantes de los centros, principalmente para que se conozcan los perfiles ocupacionales, características fundamentales de las distintas especialidades que integran la educación superior y la motivación por estas, así se ha apoyado el desarrollo investigativo de la escuela, en el caso de salud se encuentran documentadas las visitas efectuadas por los Estomatólogos y el Sistema de Vacunación a la escuela primaria, como medida preventiva para la salud bucal y de diferentes enfermedades del 100 por ciento de los estudiantes.

El municipio cuenta con un total de 234 menores que reciben por Salud el Suplemento Alimentario, problemática trabajada por la comisión a partir de la identificación en la comunidad de la venta de estos recursos por sus

madres y los niños no han podido resolver sus problemas de salud.

La familia tiene un rol fundamental en la educación social, pero no deja fuera la implicación que han tenido las escuelas en cuanto a la formación de esa familia para lograr que sea potenciadora del desarrollo del estudio, se pudo comprobar que los centros educacionales revisados tienen implementado una estrategia de educación familiar que incluye las Escuelas de Padres, Reuniones de Padres, Escuela de Educación Familiar, Reuniones del Consejo de Escuela (Delegados de Grupos), en las que se analizan los componentes evaluativos y educativos de cada estudiante, en este caso los resultados de las comprobaciones, diagnósticos, evaluaciones sistemáticas, así como el cumplimiento del Reglamento Escolar, uso correcto del uniforme, puntualidad, asistencia a clases, aprovechamiento académico, modo de actuar, entre otras, incluyéndose además temas como la organización de la vida en el hogar durante la niñez y la adolescencia, la droga, la sexualidad, como atender los deberes escolares de los niños en las casas, los conflictos en el hogar, el impacto en los hijos, la formación de valores en la familia y la independencia en los hijos entre otros.

Para verificar los mecanismos que garantizan la integración ciudadana se pudo comprobar que en las tres enseñanzas investigadas se efectúan las reuniones del Consejo de Dirección, Asambleas de Afiliados, Reuniones del PCC, constatándose la existencia de las actas del curso 2014-2015 de los Consejos de Dirección, Sindicato, Consejos de Escuela y Comisión Psicopedagógica.

Consta en actas donde se analizan temas relacionados principalmente con la asistencia y puntualidad de los trabajadores y estudiantes así como causas de las ausencias y la incidencia en el aprendizaje de los niños, visitas realizadas a los estudiantes que se encuentran de certificado médico por períodos prolongados, acciones encaminadas a mejorar el Proceso Docente Educativo, reconocimiento a profesores por los resultados obtenidos como docentes y trabajadores en general (trabajos en el huerto escolar, campaña epidemiológica, entre otras), seguimiento a estudiantes con problemas de conducta y académicos.

En la enseñanza primaria como tarea de seguimiento a los niños que integran Círculos de Interés Pedagógicos se mantiene el control de los que optan por carreras pedagógicas para garantizar que las prácticas docentes se realicen en las escuelas primarias, en estas se les asignan como tutores a los profesores más experimentados, lo que permite que alcancen una mejor preparación para integrar la plantilla del centro.

La Direcciones Provinciales y Municipales de Educación desde que comienza el curso escolar en la enseñanza secundaria realizan las coordinaciones con las diferentes instituciones para que a partir del mes de octubre se conformen los círculos de interés, se le explica a los estudiantes de noveno grado el perfil de cada una de las carreras. A partir del mes de mayo y hasta después de publicado el plan de carrera, se realiza el llenado de boletas, donde participan los estudiantes, el padre o tutor, debiendo reflejar la firma y escribiendo cada una de las opciones.

Posteriormente según el cronograma Municipal en el mes de junio se realiza el proceso de A Viva-Voz donde participa la comisión de otorgamiento a nivel de centro un representante Municipal y Provincial, padres y estudiantes según el orden del escalafón, se realiza el otorgamiento de las carreras donde el estudiante pueda optar en el momento que le corresponde por las que aparecen en la pizarra, de forma clara y transparente.

En el caso de la enseñanza Preuniversitaria esta no transita por el proceso de otorgamiento de carreras, ni plan de plazas otorgadas, realizándose a través del Ministerio de Educación Superior, (Universidades y Ciencias Médicas), no obstante desde que se inicia el curso se divulga el contenido y requisitos de algunas carreras para que el estudiante las conozcan y realicen una adecuada elección, el llenado de las boletas se realiza en una primera etapa con cada uno de los estudiantes comprometidos junto a sus padres, y en una segunda etapa de validación donde se confirman dentro del sistema nacional los estudiantes que se presentarán a los exámenes de ingreso.

Los exámenes de ingreso, son elaborados por los Ministerio de Educación Superior y revisados por profesores de la Universidad, las notas se informan al centro para que este efectúe la divulgación de las mismas, el proceso concluye cuando es otorgada la carrera e informada al estudiante, se considera que es un proceso de toma de decisiones transparentes, consta certificado emitido por el Director de la escuela y la Secretaria Docente.

La rendición de cuenta está asociada al programa de controles gubernamentales donde participan todos los frentes del Consejo de la Administración Provincial, este control fue realizado en marzo del 2015 y rindió cuenta en octubre de 2014, dentro de los principales objetivos se encuentran la valoración sobre los principales indicadores de la cobertura del personal docente, resultados del proceso docente-educativo en la enseñanza Primaria, Secundaria Básica, Preuniversitario, Educación Técnica, asistencia de los estudiantes, situación del Programa de Computación y Audiovisual, comportamiento de la

Alimentación Escolar, situación del Plan de Reparación y Mantenimiento y Presupuesto, estado actual del aseguramiento de los recursos materiales, financieros y humanos que garantizan la adecuada organización y desarrollo del curso escolar 2014-2015, comportamiento de la matrícula por Educación, entre otros aspectos.

Rojas, E. A. (1978). Tesis y Resoluciones. Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba. La Habana: Ciencias Sociales.

CONCLUSIONES

Los resultados alcanzados con la auditoría realizada, no solo demuestran la determinación del gobierno de continuar propiciando el logro de mayores niveles de vida y bienestar para su población, en particular en áreas como el mejoramiento de la educación y la salud, la promoción de la igualdad de género y la cooperación internacional, sino también la voluntad política de encauzar los limitados recursos con que cuenta el país hacia aquellas áreas de mayor impacto económico y social.

Bajo esta concepción trabaja en estos momentos el sistema educativo en Cienfuegos, en un complejo escenario económico y bajo circunstancias por todos conocidas. La labor que hoy llevamos a cabo en toda Cuba en defensa de los derechos humanos, la paz y la democracia alcanzados por el pueblo con el triunfo de su Revolución, es reflejo de como su sistema educativo ha influido en la formación de una sociedad más justa y equitativa.

No obstante, resulta estratégico para el desarrollo educacional continuar avanzando en la elevación de la calidad; y a estos fines, se desarrollan un conjunto de transformaciones que trascienden la escuela, abarcando las familias y la comunidad en general, para lograr la atención integral de los alumnos y alumnas en Primaria, enseñanza Especial, Secundaria Básica, Preuniversitaria y Técnica profesional e incrementar la estabilidad y superación profesional del personal docente de forma permanente, lográndose mayor cobertura de estos, creándose las condiciones materiales en las instalaciones educativas y en la base material de estudio, para el mejor desempeño de los servicios educacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Paris: UNESCO.

República de Cuba. (1976). Constitución de la República de Cuba. La Habana: Gaceta Oficial.

República de Cuba. Administración Central del Estado. (1983). Decreto Ley No.67. La Habana: Administración Central del Estado.

34

EL CURRÍCULO EN EL ÁMBITO DE LA RENOVACIÓN. REFLEXIONES DESDE LA TEORÍA CURRICULAR

THE CURRICULUM IN THE AREA OF RENEWAL. REFLECTIONS FROM CURRICULAR THEORY

Dra. C. Maritza Cáceres Mesa¹
E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

Dra. C. Coralía Pérez Maya¹
Dra. C. María Cruz Chong Barreiro¹

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Estados Unidos Mexicanos.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Cáceres Mesa, M., Pérez Maya, C., & Cruz Chong Barreiro, M. (2017). El currículo en el ámbito de la renovación. Reflexiones desde la teoría curricular. *Revista Conrado*, 13(59), 239-248. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La renovación del currículo está sujeto al papel que juega el docente sobre los modelos o enfoques curriculares, los cuales responden a tres visiones distintas que se tienden a poseer acerca de la enseñanza y de la docencia, se alude a ellos con el sobrenombre de enfoque “técnico”, “práctico” y “crítico”, de acuerdo a los presupuestos que le sirven de base. La construcción de los conocimientos desde el enfoque curricular crítico parte del análisis de problemas sociales, permite tomar la práctica como punto de partida en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. De ello se derivan exigencias que deben ser atendidas al plantear la concepción didáctica, la toma decisiones o el desarrollo de la práctica.

Palabras clave:

Currículo, teoría curricular, enfoque técnico, enfoque práctico, enfoque crítico.

ABSTRACT

The renewal of the curriculum is subject to the role that the teacher plays on the curricular models or approaches, which respond to three different visions that tend to have about teaching and teaching, alluded to with the nickname of approach “ Technical “,” practical “and” critical “, according to the budgets that serve as the basis. The construction of knowledge from the critical curricular approach part of the analysis of social problems, allows to take practice as a starting point in the development of teaching and learning. This leads to demands that must be addressed when considering the didactic conception, decision making or the development of practice.

Keywords:

Curriculum, curricular theory, technical approach, practical approach, critical approach.

INTRODUCCIÓN

A la luz de las demandas educativas en la segunda década del siglo XXI, la sociedad reclama de la escuela procesos formativos que trasciendan en la formación de los estudiantes a lo largo de toda la vida. En este ámbito se considerado dialogar con un grupo de autores, cuyos conceptos, fundamentos y enfoques, se traducen en la renovación del currículo, donde el docente asuma una práctica curricular renovada, sustentada en situaciones-problemas (Zabala & Arnau, 2008).

Concebir el currículo en el ámbito de la renovación, supone que el docente asuma una práctica donde se diseñen ambientes de aprendizajes alineados a las demandas y necesidades de aprendizajes de todos los estudiantes.

DESARROLLO

Desde un pensamiento analítico de la práctica docente no podemos obviar la necesidad de concurrir a la reflexión teórico-práctica del currículo y de las teorías curriculares que lo sustentan, como base para la toma de posiciones a la hora de diseñar una propuesta curricular alineada a las exigencias de la formación integral de los estudiantes a partir de las exigencias sociales contemporáneas. En este sentido al revisar las aportaciones revisadas sobre la teoría curricular, tras haber realizado una serie de lecturas que condicionaron un diálogo reflexivo con diversos autores fueron recuperadas las principales ideas y hallazgos de mayor relevancia, que permitieron conformar una visión general del tema.

A partir de los primeros encuentros con la teoría curricular y las experiencias académicas en torno a ella,¹ comprendí que los temas y argumentos asociados al currículo, su teorización, su práctica e investigación, podían ser asumidos como una actividad propia y natural del ejercicio de la práctica docente, lo cual condiciona por parte del profesor una reflexión sistemática sobre ella, como condición esencial para poder comprenderla, transformarla y hacerla más profesional.

Las principales aportaciones de Stenhouse (1987); Sacristán (1988, 1992); Kemmis (1988); Elliot (1990); Grundy (1991); y Braga (1999), constituyeron los cimientos del pensamiento teórico que clarificaron el papel del docente en un contexto de la renovación de su práctica,

¹ En el año 1995, en la Universidad de Oviedo de España, como parte de mi formación doctoral inicié un proceso de análisis reflexivo sobre el currículo y las teorías curriculares, autores como Carr y Kemmis, Gimeno Sacristán, Félix Angulo, Jurjo Torres, José María Rozada, cautivaron el interés por tema y tuvieron mucho que ver en cómo se ha concebido el mismo en una práctica docente renovada.

como única una oportunidad para contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza desde una perspectiva teórica, práctica e investigativa; en tal sentido si el currículo constituye un eslabón intermedio entre la sociedad y la escuela, las funciones del profesor en este contexto los convierten en modeladores del proceso de escolarización. Todo ello condicionó clarificar el papel de los profesores en el currículo, y plantearse alternativas de desarrollo, significa cuestionar la función de los mismos en dicho proceso (Sacristán, 1988).

Para explicitar un grupo de ideas en torno al concepto de currículo en el ámbito de la renovación, es importante resaltar que su estudio no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) como varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas y los ideales, como cambia el orden de los discursos y la ordenación de la vida social en general.

Es muy importante y oportuno hacer una pequeña reflexión sobre el término currículo, derivado de su homólogo latín "curriculum" que significa carrera, corrida, también del verbo currere, correr, recorrer, rodar, además significa una pista circular de atletismo (Kemmis, 1988). Este significado nos sugiere la idea de un camino, dirección, de intencionalidad en la dirección de esa carrera; implica que existe un inicio y una meta a la que dirigirse. Incluso este significado etimológico nos recuerda las visiones vulgares que miran a la escuela y al período de escolarización como una carrera, como unos cursos que vamos recorriendo sucesivamente hasta llegar a la meta, como un ciclo, paso a paso, para lograr una finalidad, la obtención de alguna titulación o diploma.

El término currículo, de uso tan frecuente en la pedagogía mexicana actual, tiene sin embargo una corta vida. Es un vocablo bastante moderno ya que su primer registro data del siglo XIX, en concreto de 1833, de acuerdo a lo que especifica el Oxford English Dictionary. Durante la Edad Media se utilizaron términos como studium, ordo, ratio, fórmula e institutio para referirse a la secuencia en los estudios. En el siglo XVI y XVII se empleó el término currículo para referirse a un proceso o secuencia temporal que se repetía todos los años. El término currículo de alguna manera incorporaba ambos significados indicando un ciclo completo y una secuencia ordenada de estudios. En algunos países de América Latina, dentro de ellos en México se utilizó el término "plan de estudios" en un sentido algo más restringido para referirse a los estudios incluidos en cada programa; carrera, diplomado, especialidad, sustituyendo al término "currículo". Este vocablo en América Latina comienza a ser utilizado frecuentemente a partir de 1990, por lo que podemos

plantear que dicho término es relativamente novedoso en el contexto de la nomenclatura didáctica mexicana, pese a lo cual ha tenido una gran aceptación.

Al tratar de acercarnos al concepto de currículum no podemos olvidar que es una realidad histórica, y que como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo. De hecho es un campo propicio a la crítica, por lo que no se puede hablar de un concepto acabado, y absoluto de currículum; a lo sumo podemos hablar de opiniones más o menos justificadas que no llegan a ofrecer una definición de la naturaleza del mismo en toda su amplitud.

En este sentido recurrir a dicho concepto puede ser un camino de inicio para las reflexiones en este ámbito. Sin duda el análisis de estas definiciones y el contexto donde se desarrollaron constituyen una aportación para conocer su evolución, sin embargo, es una aportación limitada porque en muchos casos resultan aclaraciones ambiguas, que pueden dificultar la profundización necesaria para su interpretación en la práctica profesional.

Los fundamentos del currículum ocupan un lugar destacado en el campo de la educación, no obstante el concepto del mismo es muy relativo, donde cada autor ajusta su definición en vinculación con su campo de acción. Podemos conseguir tantas definiciones como escritos encontremos sobre él, pues en cierto sentido la bibliografía consultada así lo ha demostrado. Es un concepto diverso y en general alude al conjunto de actividades que se desarrollan en la práctica, para facilitar su comprensión veamos algunas definiciones ordenadas cronológicamente que en alguna medida tratan de definir el currículum:

- *“Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades”.* (Tyler, 1949, p.34)
- *“Un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmiten sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia”.* (Bestor, 1958, p. 66)
- *“Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia el resultado de aprendizaje predeterminado”.* (Inlow, 1966, p. 105)
- *“El currículum estaría constituido por todas las oportunidades de aprendizaje que proporcione la escuela”.* (Sylor & Alexander, 1966, p. 54)
- *“Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela”.* (Wheeler, 1967, p. 73)

- *“La suma de las experiencias que los alumnos realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela”.* (Johnson, 1970, p. 85)
- *“El currículum como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean estas las que proporciona consciente e intencionalmente”.* (Rule, 1973, p. 118)
- *“Es el conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales”.* (Tanner & Tanner, 1975, p. 76)
- *“Conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela en función de sus objetivos y vividas por el alumno bajo la responsabilidad de los maestros”.* (Nassif, 1980, p. 47)
- *“Hablar de programación curricular significa referirse no al sistema hipotético de aquello que podría suceder en una escuela, sino al conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en una escuela, esto es, a la vida de la escuela en su desarrollo real y efectivo”.* (Scurati, 1982, p. 43)
- *“Un currículum es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica en la escuela”.* (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1983, p. 71)
- *“Desde la restrictiva alusión al currículum, como un programa estructurado de contenidos disciplinares, hasta su laxa consideración como el conjunto de toda experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela, hay un espacio demasiado amplio que favorece el caos y la confusión”.* (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983:191).
- *“Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concreta en la escuela. El currículum más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas”.* (Gimeno, 1984, p. 109)
- *“Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc; que se considera importante trabajar en la escuela años tras años. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones”.* (Zabalza, 1987, p. 37)

- *“Entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”;* (Coll, 1987, p. 33)
- *“El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social”;* (Grundy, 1991, p. 76)

En la actualidad es tal el estado de saturación de diversidad terminológica y conceptual, que muchos autores consideran que ha llegado el momento de hacer un estudio profundo en esta dirección y llegar a un acuerdo consensado. En tal sentido a partir de los criterios de los autores antes referidos, hemos considerado oportuno señalar las reflexiones siguientes:

- El concepto de currículum ha ido ampliándose progresivamente y adquiriendo nuevos contenidos y diferentes acepciones en función de la postura teórica de que parten los diferentes autores que lo estudian y desarrollan.
- Una u otra forma de entender el término currículum y sus contenidos, por diferentes autores, depende de la capacidad que tengan en responder a las exigencias prácticas y críticas teóricas que origina el campo de la enseñanza, sobre la base de su experiencia en la práctica pedagógica.
- De todas las definiciones que anteriormente relacionamos hemos resumido a nuestro juicio los aspectos más significativos contenidos en ellas; se enfatiza que el currículum constituye un micromedio para el desarrollo de los saberes y habilidades básicas suficientes que favorezcan la investigación deliberativa en el contexto de la escuela; por lo que la escuela es el espacio donde interactúa el profesor con el currículum; cuyo intercambio promueve el desarrollo profesional. Estas aportaciones consideran el currículum como un plan de intenciones que conduce el aprendizaje de los alumnos en su sentido más restringido, y en su sentido más amplio consideran todos los elementos relacionados con la educación formal; como concepciones curriculares alternativas. El papel del profesor en el currículum constituye una expresión de los límites, cauces, funciones, modos de organización, que desde el punto de vista profesional, lleva implícito el papel de los mismos en el proceso de cómo enseñar a aprender.

Analizando todos estos postulados sobre el currículum nos preguntamos: ¿Qué papel juega el currículum en el desarrollo profesional?, ¿Qué elementos incluye?, ¿Qué

es el currículum?. Realmente encontramos respuestas diferentes ya que éstas reflejan la visión de un autor concreto en un momento histórico determinado, en estrecha vinculación con su práctica diaria en la escuela, pues no se destaca y valora ningún aspecto diferente del que se ha manejado tradicionalmente por los profesores como: objetivos, contenido, métodos y evaluación. A nuestro juicio lo más importante es la interacción y materialización de los mismos en la práctica educativa en la escuela, teniendo ésta la responsabilidad de desvelar en qué términos se relacionan el profesor y el currículum, como modelo alternativo al desarrollo profesional en la escuela.

A nivel más concreto, la semántica curricular ha ido centrándose en una serie de componentes generalmente presentes en la mayoría de los autores, los cuales resumimos a continuación a través de tres reflexiones parciales:

1. El currículum como normativa oficial sobre la estructuración de los estudios a realizar por los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza. Se recoge aquí la idea del papel del profesor en la organización de los estudios, donde se integra el marco general de preinscripciones y orientaciones que legitiman el quehacer didáctico en la práctica de la enseñanza. Aspectos curriculares como la planificación educativa, el diseño y evaluación de programas, pertenecen a este espacio de definición de currículum, cuyo eje estructural está en la planificación a nivel de sistema educativo. El margen de autonomía de los docentes queda limitado.
2. El currículum como conjunto de oportunidades de aprendizaje que se pretende ofrecer a los alumnos. Desde esta perspectiva el currículum recoge y especifica (con un grado de concreción que variará de unos planteamientos teóricos a otros, desde las modalidades más conductistas que propugnan la especificación de los resultados pretendidos en términos de conductas observables) lo que se pretende hacer, en una situación dada de enseñanza para alcanzar ciertos propósitos formativos. En este caso no se trata ya de marcos generales sino de procesos concretos y referidos a situaciones concretas. La palabra clave es diseño: proyectar, desde unos determinados supuestos de partida, las metas que se desean lograr y los pasos que se van a dar para alcanzarlas. Aspectos curriculares como la relación profesor-alumno, la determinación de los objetivos de aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la previsión de las actividades a realizar o experiencias a ofertar a los alumnos, el diseño y manejo de materiales didácticos, la evaluación de resultados, etc; forman los ejes de organización del currículum. Todo ello define un equilibrio que delimita las posibilidades de participación real de los docentes.

3. El currículum como ámbito de experiencias y campo de estudio; Inicialmente el currículum se refiere al conjunto de experiencias, planificadas o no, que tienen lugar en los centros educativos como posibilidad de aprendizaje del alumnado. Conviene, diferenciar entre el currículum como marco teórico para entender la realidad educativa, y como un ámbito o fenómeno de esa realidad. En principio, bien podríamos convenir con Elliot (1979), que el currículum es *“una serie de eventos planificados cuya intencionalidad es lograr consecuencias educativas para uno o más estudiantes”*. Una perspectiva tradicional acentúa el carácter de plan (con elementos como objetivos, contenidos, metodología y evaluación), frente a –a una mirada diferente– un enfoque que destaca las experiencias vividas en el proceso educativo, en coherencia con el perfil del egresado. De modo general, el currículum se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su práctica profesional y el alumnado vive intensamente su experiencia escolar.
4. El currículum como proceso educativo que se está desarrollando por parte de profesores y alumnos en un contexto particular de enseñanza. Esta idea de currículum trata de superar la desconexión y frecuente ruptura entre las previsiones (lo que se programa, lo que se pretende hacer, etc) y lo que realmente se hace: hay un currículum formal (nominal, teórico) y un currículum real (lo que profesores y alumnos hacen en clase al margen de qué fuera lo que estaba previsto o se debería hacer). La cuestión fundamental estriba no en lo que el currículum formal es, sino en cómo se usa. Nociones como contexto de desarrollo curricular, dinámica idiográfica del aula y equifinalidad de los procesos instructivos, ecología curricular, principios de procedimiento (por contraposición a predeterminación de resultados a alcanzar), currículum oculto, etc; constituyen los ejes organizados de esta reflexión, en este caso un currículum basado en la investigación sistemática del profesorado. El equilibrio de estos elementos desencadenan ámbitos de autonomía profesional que promueven la formación sistemática del profesorado desde su práctica pedagógica en el aula.

Si el concepto de currículum tiene un significado histórico, la historia del mismo está por hacer ya que cada día la realidad de las aulas la enriquece aunque hay informes históricos que son útiles en varios sentidos, como señala Estebaranz (1994):

1. “Proporcionan una amplia perspectiva sobre el currículum porque aportan alguna comprensión sobre cómo se ha enseñado el currículum en un momento histórico pero también por qué y por quién.

2. Facilitan la comprensión de las complejas relaciones entre presente, pasado y futuro, lo que puede servir para tomar decisiones en el presente e informar nuestros propósitos para el futuro.
3. Proporcionan detalles sobre los procesos humanos y las motivaciones que están detrás de las estructuras formales de las materias escolares y sus horarios.
4. Facilitan la valoración de los modelos actuales de currículum, ya que como dice Tanner (1982), el desarrollo del conocimiento en el campo del currículum es incrementar y nosotros necesitamos comprender la evolución histórica del currículum para poder apreciar lo que hemos logrado en la actualidad”.

Finalmente consideramos todo este análisis y reflexión de gran valor teórico-práctico, lo cual nos ha permitido considerar al currículum, como un proyecto abierto, flexible, condicionado a la búsqueda de vías, formas, sistemas de enseñanza que favorezcan el desarrollo de estrategias intelectuales, métodos, habilidades que permitan al individuo de manera independiente, orientarse y resolver los problemas de la vida. Sobre él se construye y define un *campo de estudio* disciplinar, que ha dado lugar a la teoría del currículum, como un cuerpo teórico de reflexión, con una variada historia.

Así mismo podemos analizar el currículum cómo una práctica y todos los que la participan en ella son, por lo mismo, sujetos activos en su constitución, donde el propio currículum retroalimenta la formación continua del profesorado, es una propuesta integrada y coherente que favorece la reflexión sistemática en la práctica educativa. Plantear la configuración de un determinado papel de los profesores en el currículum, supone una renovación pedagógica como adquisición de mayores espacios de intervención, promoviendo el desarrollo de competencias profesionales.

El papel del profesorado en los diferentes enfoques curriculares.

El enfoque técnico.

El modelo técnico está orientado al producto, sobre la base de intenciones bien determinadas y previamente establecidas, es decir, está preocupado por los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes.

En este tipo de diseño, el currículum es entendido como un plan de instrucción en el que se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que debe seguir el profesor para conseguir los resultados esperados. El profesor es considerado un ingeniero, un técnico que pone en marcha el currículum para conseguir

los objetivos fijados socialmente, por lo que su papel es esencialmente reproductivo.

Podemos considerar dos momentos muy significativos en el diseño y desarrollo del currículum, ya que es un proceso pensado por especialistas en la materia y puesto en práctica por los profesores en las aulas, existiendo un hiato entre los mismos, que desencadena una gran responsabilidad en los docentes en la puesta en práctica de ese producto diseñado.

El desarrollo curricular se convierte en un mero proceso de aplicación o puesta en práctica, quedando la toma de decisiones curriculares en manos de los diseñadores o expertos de la educación. Este modelo de desarrollo curricular asume una relación jerárquica entre teoría y práctica. La teoría determina cómo actuar, el profesor intenta desarrollar una receta elaborada por otros y se asume la concepción del profesor como mero técnico que aplica planes o proyectos elaborados fuera del ámbito de su ejercicio profesional, asume esquemas tecnocráticos de la enseñanza, en los que todo se plantea, incluso la actuación docente, como un medio para lograr fines impuestos desde fuera del ámbito donde se desarrollan los procesos educativos.

Existe una fuerte tendencia al control, que se manifiesta en el marcado interés por dirigir el ambiente de aprendizaje y al aprendiz con el objeto de alcanzar las intenciones planificadas, no dejando nada a la creatividad, a la sorpresa, al camino que se pueda ir descubriendo, a la creatividad e iniciativa personal. Es significativo resaltar como desde esta perspectiva el profesor es considerado como un aplicador de técnicas, su tarea en la práctica se resuelve recurriendo a teorías y técnicas científicas.

El enfoque práctico.

La racionalidad en la que se pueden situar los enfoques prácticos resulta más confusa a nuestro juicio que la expuesta para los enfoques técnicos, los cuales se encuadran en la racionalidad positivista tanto en su vertiente epistemológica como sociológica. Sin embargo, la forma general de pensamiento dentro de la que pudiéramos situar a los enfoques prácticos suele definir sus prácticas y concepciones por contraposición a los enfoques técnicos. Este enfoque a diferencia del técnico, considera el desarrollo del currículum sobre una base cualitativa.

En el diseño curricular práctico, a diferencia del técnico, su interés está centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no en el producto, aprendizaje basado en una interacción adecuada entre sus participantes, profesores y estudiantes. Desde esta posición al profesor le interesa no solo el cómo, sino también el qué, y sobre todo

los por qué y para qué, condición que genera ambientes de aprendizajes caracterizados por situaciones didácticas que exijan la aplicación de los conocimientos y su movilización ante problemas diversos.

Decir que el currículum pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al campo de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumno, es decir la interacción entre sus participantes. En este contexto la preocupación fundamental del profesor está centrada en el aprendizaje teniendo como núcleo principal la construcción del significado del alumno como sujeto activo de dicho proceso, por lo que se requiere orientar al alumno hacia la comprensión del medio que le rodea, de forma tal que pueda interactuar con él, como necesidad vital de la especie humana de vivir en el mundo formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir (Grundy, 1991).

La interacción no consiste en una acción sobre un ambiente previamente objetivado (o sea, considerado como objeto), se trata de la acción con el ambiente (orgánico o humano), considerado como sujeto en la interacción. Esto es lo que quiere decir Habermas cuando plantea que el acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por observación. Debemos destacar que ese conocimiento subjetivo que se genera no tiene por qué considerarse erróneo, la validez de los mismos depende del consenso para la interpretación del significado.

Schwab (1978), reacciona frente al modo de planificar centrado en los resultados y considera que la función del diseño es deliberar sobre los principios guía de la acción, que tienen lugar en el contexto de una particular situación. Lo denomina modelo práctico. El punto de partida es que a menudo no se conoce exactamente cuál es el problema ante el que nos encontramos, y por eso hay que aproximarse al caso, y será el grupo de profesores implicados en el desarrollo curricular el mejor equipado para diagnosticar y resolver los problemas del currículum.

De hecho él ha encontrado cuatro categorías fundamentales que aglutinan las preocupaciones al diseñar el currículum: el alumno, el profesor, el entorno y la materia de enseñanza y aprendizaje, todo ello en relación con el contexto social concreto.

El diseño y desarrollo del currículum no se puede disociar ni conceptualmente, ni en el tiempo, ni en cuanto a los agentes encargados de los mismos. La evaluación curricular debe ser fundamentalmente cualitativa, cuya génesis permite comprender y transformar la práctica docente en función de las demandas y necesidades de sus

protagonistas; estudiantes y docentes. El currículum ha de ser constantemente evaluado, investigado, permitiendo que el profesor aprenda y mejore su práctica a través de la reflexión sobre la misma, por lo que la formación del profesorado estará orientada en desarrollar la capacidad de reflexión docente en situaciones difíciles, a la luz de los valores e ideales educativos que la inspiran. La práctica educativa es fuente de conocimiento y el único investigador válido en este campo es el propio docente.

El enfoque curricular crítico.

El diseño curricular crítico tiene muchos puntos de contacto con el práctico al considerar al docente como el único investigador válido de su propia práctica, surgiendo la investigación-acción como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo (Elliott, 1991).

Se ha venido defendiendo la existencia de un enfoque sobre el currículum y la educación que va más allá de lo que permite el enfoque práctico: se trata de la perspectiva crítica (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990; Grundy, 1991; Kemmis, 1988; Popkewitz, 1988).

Desde la concepción curricular crítica los postulados que se defienden son incompatibles con el interés técnico, pero compatibles con el práctico, ya que en cierta medida es un desarrollo de éste, donde los profesores y alumnos aprenden de su propia práctica (Braga 1995), indagan y reflexionan sobre las problemáticas del contexto, en particular sobre situaciones cercanas a su vida. El currículum está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la praxis, con una explícita orientación a la transformación e innovación de la práctica, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico. La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que vive y se desarrollan; por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción (Freire, 1979). Por lo que los contenidos definidos en la organización y estructura curricular, constituyen el medio para trascender en la activación de los procesos cognitivos y consolidar el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico y reflexivo en los estudiantes en coherencia con las exigencias sociales turbulentas en las que se vive.

Sin duda esta concepción curricular implica la integración colaborativa de docentes, padres, estudiantes e investigadores en el proceso de reflexión y transformación

colectiva donde las relaciones jerárquicas se diluyan en favor de la cooperación y la transformación de las condiciones que limitan o restringen la autonomía individual o colectiva de pensamiento y acción. Los profesores se preocupan desde un inicio en desvelar cuáles son las condiciones institucionales que dificultarán o facilitarán su labor, en fin los límites y las posibilidades.

Así pues al considerar la práctica como vía de formación y entender que en ella se aprende mediante la reflexión, proponemos concebir como momentos los siguientes:

5. Asumir críticamente la práctica: Esto supone que como actividad de formación profesional se deba interrogar y analizar cada uno de los aspectos que nos ofrece las diferentes ciencias de una manera global identificando qué puede ser cambiado y porqué. Este es un momento para estimular de manera empírica la búsqueda de las ideas para su solución.
6. Análisis en contraste con la teoría: Implica ir a la búsqueda y confrontación de los aspectos teóricos estudiados con la práctica que desempeña cada estudiante cuestionando, interrogando a una y a otra a la luz de la experiencia y el conocimiento científico. Tal posición advierte la necesidad, incluso, de no presentar de manera absoluta los conocimientos y hacer más énfasis en la dinámica y naturaleza de la actividad pedagógica y la exigencia de estudiar cada situación desde las características y condiciones en que ella tiene lugar lo cual demanda del docente, flexibilidad, persistencia y creatividad
7. Reflexión indagadora: Esta etapa asociada a la investigación implica la selección de un problema o aspecto de la experiencia profesional de cada estudiante en formación para su exploración a través de técnicas y métodos, la elaboración de alternativas de mejora o cambio y su introducción en el aula, para luego valorar los resultados e ir a la reconceptualización de la práctica desde esta perspectiva. Sería prudente organizar los programas, a partir de la ejercitación de las fases de la reflexión indagadora o a partir de la introducción de investigaciones que se avienen a la situación pedagógica seleccionada. Además se considera que éste puede ser un momento oportuno para que el estudiante determine y comience a elaborar su proyecto de investigación.
8. Reflexión cooperativa. Esta etapa o momento se adentra más en el debate y la toma de posiciones colectivas acerca de un problema, las situaciones educativas o la propia actuación profesional de manera que los profesores, de acuerdo a los intereses o la identificación con un problema o tema específico deben organizar grupos de estudiantes para plantearse cómo transformar dicha situación, qué conceptos asumir y luego aplicarlos en la práctica e ir de nuevo

a la discusión y debate para nuevamente introducir los resultados del análisis.

9. Auto evaluación del desarrollo profesional. Este momento es definido específicamente con la finalidad de profesionalizar a través del análisis de las actividades de la práctica o de la formación inicial que han influido en su profesionalización y los aspectos que aún no ha logrado en su desarrollo. La instauración de esta vía en la actuación profesional, a través de la ejercitación permitirá que el estudiante comience a valorar la importancia que tiene la evaluación en la determinación de sus necesidades en el desarrollo profesional.

La credibilidad del conocimiento educativo también está condicionada a su capacidad para mediar en la relación teoría-práctica-investigación, donde el profesorado juega un papel protagónico en la toma de decisiones académicas, por los desafíos que representa ante la organización de situaciones didácticas problematizadoras que reflejen las contradicciones del contexto social y/o profesional, en el ámbito de la funcionabilidad de los saberes.

CONCLUSIONES

Sobre la base del análisis anteriormente realizado, a nuestro juicio consideramos el currículum como la práctica en acción, donde se den respuestas durante su desarrollo a todas las interrogantes que de una manera u otra puedan surgir por parte de quien lo desarrolla, ya sean profesores o alumnos, donde se establezcan vínculos muy fuertes de sus integrantes activos con la comunidad escolar con vistas a una transformación cualitativa de sus integrantes y de ésta.

El origen del currículum como campo de estudio e investigación no es fruto de un interés meramente académico, sino de una necesidad social y educativa en materia de enseñanza, pues analiza las diferentes formas de trabajo del profesorado y otras personas relacionadas con la educación y las escuelas, valorando el sentido de las prácticas educativas en el contexto social.

Una concepción curricular de estas características nos lleva a un perfil profesional para el que ha trabajado durante largos años las universidades en función de consolidar indicadores de calidad educativa, en la formación de sus estudiantes, que avancen en la sistematización y profundización de los conocimientos de su práctica y de los elementos y procesos más o menos complejos que en ella intervienen, de modo que las decisiones que forzosamente han de tomar sean cada vez más conscientes y estén cada vez más fundamentadas, en una palabra profesionales que se apropien de su trabajo en el camino entre la práctica y la teoría educativa, como sujetos autónomos e independientes, capacitados para movilizar sus

saberes y dar respuesta a situaciones complejas de la vida, profesión y contexto social.

Desarrolla esta noción una referencia de profesional amplio, integral, competente que a nuestro juicio, se ajusta a una dinámica de trabajo, de una parte, similar al modelo cíclico o de espiral de Kemmis (Planificar-Actuar-Observar-Reflexionar). Es decir, profesionales que lleven a cabo una adecuada investigación, un desarrollo apropiado del currículum por sí mismos y carguen con la responsabilidad de probar sus concepciones sobre la base de su propia práctica, estos supuestos se adscriben al campo de la renovación curricular.

A pesar de la numerosa literatura psicológica, pedagógica y metodológica que se posee y de los diferentes materiales didácticos en los cuales se alerta al profesorado contemporáneo de la necesidad de elevar de modo significativo el papel de preparación de los alumnos, todavía los profesores universitarios se preocupan por ¿Cómo hacer lo que le dicen que hagan?. Consideran y aplican las actividades propuestas por los expertos que han diseñado el programa; sin tener en cuenta que el mayor tiempo de clase debe rellenarse básicamente de actividades de aprendizajes problematizadoras, sobre la base de un adecuado análisis didáctico, bajo una forma de interacción entre profesores y alumnos, pues los profesores no están llamados a manejar variables aisladas sino a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje.

A partir de un planteamiento curricular con estas características, el alumno se transforma como sujeto activo y responsable de su aprendizaje, el profesor asume un carácter creativo y responsable de su práctica pedagógica, y la escuela y las actividades que en ella se llevan a cabo constituyen contextos de aprendizajes diversos, que exigen del profesor la transformación renovada de su práctica.

El papel del profesor como agente que promueve la renovación curricular desde la perspectiva investigativa, condiciona su desarrollo profesional en el contexto de las actividades de enseñanza y aprendizaje; donde la reflexión individual-colectiva en el ámbito del trabajo colegiado, potencia la comprensión de los componentes básicos que impactan en la formación integral de los estudiantes.

La práctica educativa aporta experiencias que por estar relacionadas siempre con lo cotidiano del quehacer de estudiantes y profesores, permite reflexionar sobre la multidireccionalidad de los ámbitos comprometidos en dicho proceso. De ahí, que un análisis del fenómeno educativo en todas sus dimensiones, nos permita revelar su naturaleza y esencia.

Nuestro referente, como posible tránsito al diseño curricular de la escuela contemporánea, lo encontramos en la teoría curricular iniciada por Stenhouse, donde se delimita una concepción renovada, abierta a la discusión crítica de los participantes.; concepción de proceso en la cual la responsabilidad recae sobre los profesores y alumnos, para de esta forma evitar la contradicción vigente entre las ideas y aspiraciones (teorías) y los intentos por hacerlas operativas (la práctica curricular), considerando al profesor como un investigador de su propia práctica; donde se transforman las acciones educativas en procesos reales de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, J., & Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Granada: Aljibe.
- Braga Blanco, G. M. (1999). *Proyecto Docente de Diseño, desarrollo e Innovación del currículo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Cascante, C. (1995). *Proyecto docente de Didáctica General*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada S.L.
- Carrez, M. (1996). Reflexión sobre el debate curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 117, 22-25.
- Cohen, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Contreras, J. (1994). El currículum como formación. En F. Angulo, *Teoría y desarrollo del currículo*. (31-41). Málaga: Aljibe.
- Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Barcelona: Morata.
- Castells, M. (2000). La era de la información. Madrid: Alianza.
- Díaz De Miguel, M. (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero, M. (1998). La formación permanente del profesorado. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Estebaranz, A. (1994). Didáctica e Innovación curricular. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Estebaranz, A., et al. (2001). Planificación y construcción del cambio en la enseñanza secundaria. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fullan, M., et al. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octoedro.
- García, M. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado*. Madrid: Cincel.
- Gimeno, J. (1988a). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno, J. (1988b). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1989). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. L. (2001). Tradiciones curriculares, innovación educativa y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. Ciclo de conferencias y tertulias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Asturias.
- González Rey, F. (1995) *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Goodson, L. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Hargraves, A (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F., & Ferreres, V. (1999). *Formación y actualización de la función docente*. Madrid: Síntesis.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Listón, D. P., & Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lowy, T. (1999). El énfasis en lo cultural. La paradoja de priorizar el desarrollo a los fenómenos que lo producen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 185-200.

- Lundgren, U. P. (1992). Teoría *del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Mainer, J. (2001). Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica de las ciencias sociales". *Con-ciencia social* 5. Sevilla: Díada.
- Pérez Gómez, A. (1993a). Currículum y Escolarización. *Signos*, (8,9), 42-53.
- Pérez Gómez, A. (1993b). La formación de un intelectual comprometido. *Signos*, (8,9), 19-24.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata. S.L.
- Popkewitz, T. S. (2003). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre el conocimiento de la escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Rodríguez, E. (2001). Acción docente efectiva y mejoramiento profesional del profesor. *Revista Tecnología Educativa*, 12, 17-22.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao:Universidad de Deusto.
- Ruiz, M. (2000) *Enfoque integral del currículum para la formación de un profesional competente*. México: IPN.
- Santos Guerra, M. A. (1996). La profesionalización docente ante el cambio educativo. En B. Zufiaurre, Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social. (131-168). Barcelona: Icaria.
- Schón, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós. MEC.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1992). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-190.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo." Cuadernos de Pedagogía, 220, 44-49.

35

LA VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMO APOYO DOCENTE EN ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

LINKING THE UNIVERSITY AS A TEACHER SUPPORT IN ADDITION TO SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

MSc. Alex Rodrigo Rivera Río¹

E-mail: arivera@utmachala.edu.ec

MSc. Rosa Mirian Caamaño Zambrano¹

E-mail: rcaamaño@utmachala.edu.ec

MSc. Darwin Amable Poma Luna¹

E-mail: dpoma@utmachala.edu.ec

¹ Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rivera Río, A. R., Caamaño Zambrano, R.M., & Poma Luna, D. A. (2017). La vinculación de la universidad como apoyo docente en atención a las Necesidades Educativas Especiales. *Revista Conrado*, 13(59), 249-255. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este artículo se refiere a la vinculación de la universidad con la comunidad educativa, y al trabajo que se realiza entre las instituciones como apoyo al personal docente para una adecuada atención a estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y que requieren atención de acuerdo a las necesidades educativas especiales, considerando como estrategia metodológica las adaptaciones curriculares, con el objetivo de elevar el rendimiento académico, con la participación de varias carreras de la Unidad Académica de Ciencias Sociales, en contribución al mejoramiento de la calidad educativa. Para efectivizar el objetivo propuesto se ha implementado el Programa de Vivencias Integradoras para el Desarrollo de Aprendizajes (PROVIDA), que se concreta a través del proyecto denominado Fortalecimiento del Rol Docente, con acciones que se orientan a modificar la planificación áulica para aplicarse en estudiantes con bajo rendimiento académico. Se concluye que la vinculación nos permite aplicar instrumentos curriculares para aportar con la comunidad.

Palabras clave:

Vinculación, necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares, estrategias metodológicas.

ABSTRACT

This article refers to the linking of the Technical University of Machala with the community and the work being done in response to poor understanding of teachers to serve students with special educational needs; experiences gained during implementation of the project Strengthening the Role Teachers, which follows the Integrative Experience Program for the Development of Appendices (PROLIFE) is reported, it focuses on teaching support for knowledge transfer in the classroom and students with learning difficulties. With the aim of improving academic performance, involving several races of the Academic Unit of Social Sciences. Participation aims to modify the courtly planning to engage students with low academic achievement, through curricular adaptations as a methodological strategy to achieve learning outcomes. Finally it is concluded that the link allows us to apply teaching aids to bring to the community and contribute to educational quality.

Keywords:

Bonding, special educational needs, curriculum adaptations, methodological strategies.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo trata de la vinculación de la universidad como apoyo docente en atención a las necesidades educativas especiales, surge de la necesidad en atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje en articulación Universidad Técnica de Machala (UTM) y colegio de Bachillerato “Juan Montalvo”, el tema es considerado al detectarse debilidades en el proceso educativo, debido a los cambios en la normativa y currículo.

En lo que corresponde a la normativa, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (República del Ecuador. Ministerio de Educación, 2012) en el Título VII Capítulo I, orienta a las instituciones educativas en la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad; y los estándares de calidad propuestos por el Ministerio de Educación (2012) incluye cinco dimensiones denominadas: planificación estratégica, gestión administrativa, pedagógico curricular, convivencia escolar y relación del centro educativo con la comunidad, esta última tiene estrecha relación con la vinculación manifiesta en el proyecto.

El currículo nacional de 1996 denominado Reforma Curricular Consensuada no contenía bases pedagógicas, se centraba al desarrollo de destrezas sin fundamentación teórica; además mencionaba la metodología en aspectos generales sin precisiones, siendo funcional en su tiempo. El Ministerio de Educación (2010), publica una Actualización y Fortalecimiento Curricular por años de educación básica y asignaturas, parte de antecedentes, bases pedagógicas del diseño curricular y su estructura, perfil de salida de estudiantes y ejes transversales, proporciona la proyección curricular por grados/cursos y disciplinas, ofreciendo los siguientes componentes: objetivos educativos, planificación por bloques curriculares, precisiones para la enseñanza y el aprendizaje; e indicadores esenciales de evaluación que orientan a los logros de aprendizaje.

La Actualización y Fortalecimiento curricular propone: objetivos, destrezas con criterio de desempeño, mapa de contenidos para llevar una secuenciación en su desarrollo, metodología que tiene intrínseco los recursos; y evaluación, con carácter flexible y adaptable a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Para Feliz Murias & Ricoy Lorenzo (2014), esta terminología *“alude fundamentalmente a la respuesta específica que debe dar la educación al alumnado que precise medidas individuales en su formación”* (p. 156); además expone que la atención a la diversidad puede requerir el uso de estrategias, metodología, medios, etc. diferenciadas,

específicos/o complementarios, así como una planificación totalmente adaptada en determinados casos.”, para el autor estas prácticas no tiene por qué impedir la continuidad de una enseñanza normalizada en la institución educativa.

Para intervenir en el proceso de vinculación se considera las adaptaciones curriculares como estrategia metodológica para su aplicación con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, cuyo objeto es contribuir con el mejoramiento del rendimiento académico, involucrando varias carreras de la Unidad Académica de Ciencias Sociales (UACS) de la Universidad Técnica de Machala, para apoyar en la función docente y a la vez insertar nuevos procesos en el aula.

Las adaptaciones curriculares demandan respuestas educativas integradoras mediante el uso de estilos de aprendizaje (García Ruíz, 2012) y recursos adaptables a las necesidades individuales de los estudiantes, acoplando el currículo a las diferencias culturales, biológicas, educativas, sociales, conductuales, según el caso. Bermúdez (1997), citado por Sabeh (2002), sugiere a los profesores lo siguiente: evitar las expectativas falsas en el estudiante; conocer al estudiante cuánto es capaz de rendir; motivar al alumno para que se sienta aceptado y respetado; demostrar interés frente a las aptitudes y deficiencias que demuestran los estudiantes, fortaleciendo y ponderando las conductas positivas; evitar la crítica, juzgar poner etiquetas a los alumnos para impedir la inseguridad y conflictos a la hora de cambiar cualquier actitud; y promover las tareas cooperativas frente a las competitivas, impulsado el desarrollo de relaciones de amistad.

Debido a las manifestaciones que presentan los estudiantes en su proceso de formación, es importante actuar metodológicamente con las adaptaciones curriculares, para que sean insertadas por los docentes en la planificación; esto implica que cada estudiante es atendido dependiendo a su diversidad.

La Universidad Técnica de Machala, a través de la Vinculación, Cooperación, Pasantías y Prácticas (VINCOPP) establece nexos de cooperación mutua, obteniendo beneficios bilaterales, insertando estudiantes universitarios para sus prácticas y a la vez aportar con conocimientos procedimientos, retroalimentación y seguimiento al proyecto, ofreciendo apoyo desde las carreras. En este sentido se ejecuta el Programa de Vivencias Integradoras para el Desarrollo de Aprendizajes (PROVIDA) que incluye al Proyecto de Fortalecimiento del Rol Docente, cuyo objetivo es contribuir en el mejoramiento de la calidad educativa, del colegio de bachillerato “Juan Montalvo” de la ciudad de Machala, con la visión

de elevar el rendimiento escolar de los estudiantes con NEE, asociados o no a una discapacidad.

Para la ejecución del proyecto la carrera de Educación Básica de la Unidad Académica de Ciencias Sociales (UACS) en calidad de gestora, involucra las siguientes carreras: Docencia en Informática, Psicología Educativa, Psicología Clínica, Trabajo Social; y Sociología y Ciencias Políticas, cada una de ellas con sus propias particularidades en función a su especialidad, pero centradas a la atención de estudiantes con NEE, presentan una metodología enfocada a la aplicación práctica, generando espacios de participación de estudiantes universitarios de los últimos semestres, para articular la teoría con la práctica, que les permita llegar a las adaptaciones curriculares, integrando saberes desde las diferentes asignaturas estudiadas en el trascurso de su formación universitaria, trayendo al momento conocimientos y experiencias para aplicar la interdisciplinariedad Apostel (1972), citado por Pedroza Flores (2006); *“la integración científica es un proceso de interrelación complejo, dinámico e interdisciplinario, que se realiza para el estudio o la solución de un problema científico identificado”*.

El proyecto en referencia se orienta a la investigación, al intercambio de experiencias y reorientar procesos en adaptaciones curriculares y articular acciones como: docencia, investigación y extensión, con miras a fortalecer la vinculación universidad-entorno social, bajo el enfoque de responsabilidad social universitaria (Martínez, Maváres, Rojas, & Carvallo, 2008); esto implica que la universidad asume el compromiso con la comunidad, mediante procesos de vinculación de impacto que trascienda en el desarrollo social, como aporte a la gestión educativa.

Para las instituciones en vinculación existe una elevada carga de responsabilidad social y aún más significativa al enfocarse en casos que acompañan niveles de vulnerabilidad, por tratarse de *“una dimensión de susceptibilidad al daño, condicionada por factores intrínsecos y extrínsecos, anclada en la radical fragilidad del ser humano, pero sin duda atribuible en buena medida a elementos sociales y ambientales”*. (Feito, 2007, p. 11)

DESARROLLO

La vinculación universitaria es una necesidad de responsabilidad social, que permite solventar los requerimientos de inserción de los estudiantes en instituciones externas, para efectivizar las prácticas preprofesionales y pasantía institucional en articulación con la comunidad, asumiendo compromisos entre autoridades, para obtener beneficios

que implique ganar-ganar, cuyos resultados favorezcan a las partes intervinientes.

Gould Bei, citado por Campos & Sánchez (2005), plantea que la vinculación ha formado parte del terreno de la educación superior por más de un siglo, aunque en muchos países –dice este autor– las antiguas universidades clasicistas se resistieron durante mucho tiempo a la creación de “enlaces”.

La vinculación responde a un proceso histórico, definida por condiciones sociales de cada momento, dependiendo de las necesidades del entorno social donde se desenvuelve la universidad, comprendiendo que cada caso tendrá realidades diferentes según las circunstancias concretas y características propias de la institución.

Para arribar al convenio marco de cooperación entre la Universidad Técnica de Machala y colegio de bachillerato “Juan Montalvo” mediaron varios pasos: reuniones periódicas con delegados de la comunidad educativa, incluyendo actores sociales para realizar el análisis de involucrados que evidenció intereses de la comunidad educativa, conflictos y grado de poder para el logro de objetivos; a través del árbol de problemas permitió organizar causas y efectos, para llegar a la construcción del árbol de objetivos y en consecuencia el diseño del marco lógico (Aldunate & Córdova, 2011) que expone los objetivos jerárquicamente (fin, propósito, componentes y actividades) con indicadores de calidad y fuentes de verificación, para un eficiente seguimiento y evaluación del proyecto en marcha.

La investigación está centrada en 75 estudiantes con NEE que muestran bajo rendimiento académico, por presentar dificultades de aprendizaje, asociadas o no a una discapacidad, de acuerdo a datos del año lectivo 2016-2017, proporcionados por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).

Luego de obtener el diagnóstico, se consolida el escenario para el desarrollo del proyecto de intervención, enfocado al fortalecimiento del rol docente en cuanto a las adaptaciones curriculares, que en último término se benefician los estudiantes con la construcción del conocimiento en el proceso formativo. Las actividades desarrolladas cuentan con el aporte de docentes y estudiantes universitarios en calidad de responsables del ámbito operativo según convenio de cooperación.

Los estudiantes universitarios para iniciar sus actividades de vinculación, han recibido inducción por el docente supervisor, han revisado el proyecto, específicamente lo asignado a la carrera que representan; acto seguido hacen contacto con las autoridades del plantel

y responsables del DECE, en este momento los jóvenes practicantes reciben indicaciones y recomendaciones, la nómina de estudiantes con dificultades de aprendizaje y a la vez realizan revisión documental de estudiantes a intervenir para conocer con precisión las recomendaciones que oriente la adaptación curricular.

Luego de conocer las necesidades educativas especiales de los estudiantes de educación básica superior, los jóvenes practicantes realizan el primer acercamiento con los docentes del colegio, para coordinar y organizar actividades respecto a las adaptaciones curriculares, quienes facilitan las destrezas con criterio de desempeño que los estudiantes deben alcanzar, para el diseño de la planificación específica.

Las adaptaciones curriculares son desarrolladas en el momento de la clase, según horarios de estudio, en función a las estrategias metodológicas y recursos seleccionados, para proporcionar atención individualizada, con ajustes efectuados en los elementos del currículo, con el fin de atender necesidades específicas como apoyo educativo que no pueden ser generalizados con el resto de estudiantes.

Para Bueno, (1994), citado por Carreras (2003), *“la estrategia de trabajo colegiado conocida con el nombre de adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) se ha convertido en el instrumento colaborativo y metodología más importante para la atención educativa a los alumnos con necesidades en las escuelas”* (p. 212); se trata del apoyo escolar que todos los docentes pueden acceder para concretar la intervención, orientada al progreso en los aprendizajes en igualdad de condiciones para puntualizar la educación inclusiva que garantice una atención a la diversidad.

Las adaptaciones curriculares conlleva a tomar decisiones sobre aspectos complejos en el ámbito educativo, que comprende desde el nivel macrocurricular al microcurricular, como también la organización del plantel para afrontar la diversidad, no se trata simplemente de responder a ordenamientos jurídicos y al currículo nacional, *“se concibe como un conjunto de ajustes o modificaciones específicas en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un determinado alumno”* (Carreras, 2003, pág. 215), frente a esta realidad las instituciones deben preocuparse por brindar una educación coherente a las necesidades educativas, justificando la presencia de la vinculación en el colegio de acogida, para atender a la diversidad desde los elementos del currículo, como menciona el acuerdo ministerial 295-13, art. 17, (Ministerio de Educación, 2013) de acuerdo a las

necesidades educativas específicas de cada estudiante, la planificación microcurricular deberá adaptar:

Los objetivos y contenidos

La metodología, las estrategias y los recursos.

La secuencia y temporalidad de los aprendizajes.

La evaluación y los criterios de promoción.

A pesar de que el Ministerio de Educación a través del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, art. 227 al 230 y Acuerdo Ministerial 295-13 respecto a la educación para las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, los establecimientos educativos de educación básica y bachillerato no responden el propósito del ministerio de educación, ya sea por motivos de tiempo, desconocimiento de la normativa, currículo o poco interés en la intervención.

Para efectivizar el proceso de vinculación, intervienen varias carreras de la universidad, proporcionando atención específica a través de sus estudiantes para impulsar el mejoramiento en el rendimiento académico de los jóvenes con NEE, se produce la interrelación entre docentes y estudiantes universitarios; y directivos, docentes, estudiantes y padres/madres de familia de la institución de acogida. Las actividades desarrolladas y experiencias alcanzadas, de acuerdo a la intervención con las diferentes carreras involucradas se orientan a:

La carrera de Educación Básica, a más de asumir la responsabilidad de su ejecución, involucra un grupo de estudiantes universitarios para intervenir con jóvenes que presentan necesidades educativas especiales de educación básica superior, que requieren atención individualizada para superar los rezagos en el aprendizaje, su participación se centra en adaptaciones curriculares precisas, de acuerdo a la necesidad presentada en las cuatro asignaturas básicas: matemáticas, lengua y literatura, estudios sociales y ciencias naturales; así mismo interactuar en el proceso educativo con refuerzo académico a favor de estudiantes que no logran alcanzar el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño. Para aportar con el fortalecimiento del rol docente se conforma círculos de estudio por cursos, constituido por maestros, con temáticas que apoyan el desarrollo del proyecto.

La carrera de Psicología Clínica realiza actividades de atención psicológica a estudiantes que vienen recibiendo atención por presentar necesidades educativas especiales, orientadas a la prevención en asuntos relacionados al comportamiento y estado emocional para reducir los conflictos en el rendimiento académico; estas acciones

se efectúan en coordinación con la institución de acogida, partiendo de un plan de atención, debidamente revisado y validado por el responsable del DECE y docente universitario en calidad de supervisor de prácticas en vinculación.

La carrera de Psicología Educativa interviene desde su especialidad, generando espacios de participación de estudiantes del colegio, proporcionando charlas interactivas y talleres orientados a la formación en valores para prevenir el acoso escolar, situaciones que debilita la atención y concentración en los estudiantes durante los periodos de clase, comprometiendo el rendimiento académico.

Para no descuidar el proceso establecido por el proyecto, de acuerdo al diagnóstico levantado, la carrera de Trabajo Social interactúa con el padre/madre de familia, realizando visitas domiciliarias para conocer de cerca la intervención en la formación de sus hijos; como también cumplen con la labor de realizar seguimiento al desempeño en las tareas extra clase, para ello existe diálogo periódico con los docentes para conocer de cerca el progreso de los estudiantes, que son parte del grupo con atención prioritaria, quedando como evidencia los instrumentos de evaluación (rúbrica).

Los estudiantes de la carrera de docencia en informática, intervienen acompañando a los docentes en la utilización de herramientas tecnológicas y facilitando estrategias metodológicas para insertarlas en el proceso de enseñanza aprendizaje que dinamice la didáctica, mediante metodología activa enfocada a la tecnología, especialmente para llegar a los estudiantes con los diferentes estilos de aprendizaje, favoreciendo a quienes han desarrollado capacidades auditivas, visuales, y kinestésicas. Al respecto Keefe (1988), referenciado por Alonso (1994), y citados por Alvarado (2015), *“los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje”* (p. 6)

Finalmente, la carrera de Sociología y Ciencias Políticas se suma a este significativo trabajo de vinculación, con un estudio socioeconómico que permite visualizar las características de las familias y a la vez orientar el trabajo de las carreras intervinientes, mismas que se complementan para la intervención directa con los estudiantes.

De acuerdo a lo expuesto se puede evidenciar que existe un equipo interdisciplinario y relacional que se enlazan en el punto estratégico de intervención, con actividades articuladas entre sí y comunicación oportuna, a través de

los docentes supervisores de la universidad, tutores de la institución de acogida y estudiantes practicantes.

El siguiente organizador gráfico recoge el proceso de vinculación entre la universidad y comunidad educativa, demostrando la participación de las partes intervinientes para elevar el rendimiento académico.

CONCLUSIONES

Este proyecto se desarrolla con la interacción de la Universidad técnica de Machala y el colegio de bachillerato “Juan Montalvo” con la intervención de varias carreras de la Unidad Académica de Ciencias Sociales, para elevar el rendimiento académico en estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

En el diagnóstico del establecimiento educativo se identificó 75 estudiantes con dificultades de aprendizaje que son atendidos en función a sus necesidades educativas especiales, aplicando adaptaciones curriculares para obtener resultados favorables y en consecuencia aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

Los procesos ejecutados de acuerdo a las acciones establecidas en el proyecto, permite plantear un enfoque sistémico de la vinculación universidad-comunidad educativa, identificándose con claridad las manifestaciones de las dos entidades intervinientes, con las respectivas relaciones y puntos de encuentro, para el logro del objetivo propuesto.

Las actividades efectuadas por los estudiantes practicantes permiten cumplir con el convenio marco de cooperación entre la Universidad Técnica de Machala y colegio de bachillerato “Juan Montalvo” y al mismo tiempo se dispone de escenarios reales para articular la teoría con la práctica.

Se ha proporcionado apoyo al personal docente para fortalecer su rol y concretar de manera individualizada la planificación con sus respectivas adaptaciones en función a la normativa, currículo, estándares de calidad y requerimientos de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En concreto las necesidades educativas especiales son atendidas de acuerdo a lo expuesto en el proyecto de vinculación, mediante las adaptaciones curriculares, como una estrategia metodológica para desarrollarse en estudiantes con necesidades educativas especiales, debidamente programadas en sentido estricto, pero esto no implica ausencia de flexibilidad en el currículo; además se realiza recuperación pedagógica con estudiantes que no han alcanzado los aprendizajes requeridos y que deben

presentarse a exámenes (Ministerio de Educación, 2011) supletorios, remediales o de gracia.

Las adaptaciones curriculares se han constituido en estrategias de trabajo colaborativo, donde intervienen estudiantes practicantes, que primeramente pasan por un proceso de análisis y reflexión frente a las características e individualidades de los estudiantes para la toma de decisiones previas, que les permita planificar en concordancia con la necesidad educativa.

Los docentes de la institución de acogida reciben capacitación en las temáticas: inclusión educativa, adaptaciones curriculares y estrategias metodológicas, para comprender la adecuación de los objetivos, destrezas con criterio de desempeño con sus niveles de complejidad, la temporalización y criterios de evaluación. Se han constituido en círculos de estudio como estrategia para generar actividades y aprendizajes, estos se realizan de manera interdisciplinario, porque se agrupan para compartir experiencias, integrados por cursos, permitiéndoles conocer la realidad del estudiante desde el punto de vista de cada docente en las diferentes áreas de estudio, para intervenir positivamente en la planificación e intercambio de estrategias de evaluación y resolución de conflictos, según los estándares de calidad educativa.

El trabajo que se realiza desde la Universidad Técnica de Machala en vinculación con el colegio de bachillerato "Juan Montalvo" tiene el apoyo de las autoridades de las dos instituciones, resaltando el interés manifiesto por la Coordinadora de la Carrera de Educación Básica de donde se origina el proyecto, el Director del VINCOOP de la UTMACH, el DECE del colegio Juan Montalvo, quienes han asumido una elevada responsabilidad en la ejecución del proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldunate, E., & Córdova, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/uneclac/unpan045744.pdf>
- Alvarado, L. (2015). Estilos de aprendizaje y mapas mentales en estudiantes de secundaria. *Journal of Learning Styles*, 8(16).
- Campos, G., & Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo. *redie*, 7(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15507205.pdf>
- Carreras, F. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategias de colaboración. Un modelo de integración educativa en España. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 212. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=980973>
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *Anales del sistema*, 30(3), 7-22. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18227878>
- Feliz Murias, T., & Ricoy Lorenzo, M. C. (2014). Aproximación a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en la universidad. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 155-168. Recuperado de <http://www2.uned.es/andresbello/documentos/integracion-tiberio.pdf>
- Ferran Carreras, T. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategia de colaboración. Un modelo de integración educativa en España. *Revista Complutense de Educación*, 14, 215. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0303120211A/16504>
- García Ruíz, R. (2012). La mejora de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de grado. *Propuestas didácticas*. 1-6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4635376.pdf>
- Maldonado, M., & Sánchez, T. (2012). Trabajo colaborativo en el aula. *educare*, 16(2), 93-118.
- Martínez, C., Maváres, R., Rojas, L., & Carvallo, B. (2008). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. *Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política*, 15(3), 81-103.
- Pedroza Flores, R. (2006). La interdisciplinariedad en la universidad. *Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, 7, 69-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31171304.pdf>
- Piñón González, J. C. (2012). Integración científica e interdisciplinariedad. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, 54, 16-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633906004>
- República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Nacional.
- República del Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: CES.
- República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2011a). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica*. Quito: *Editogran S. A.*

República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2011b).
Marco Legal Educativo. Quito: *Editogran S. A.*

República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2012).
Estándares de calidad educativa. Quito: *Editogran S. A.*

República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2013).
Reglamentos e instructivos expedidos por el Ministerio de Educación. Recuperado de <http://educaciondecalidad.ec/normativa/norm-edu-basica-bachillerato/min-educacion-002.html>

Sabeh, E. N. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista española de pedagogía*, 60(223), 559-572. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498682.pdf>

36

FORMACIÓN DE LA CULTURA JURÍDICA MEDIANTE LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD

FORMATION OF THE ARTIFICIAL CULTURE BY MEANS OF THE DIDACTICS OF THE TEACHING OF THE RIGHT IN THE UNIVERSITY

MSc. Luis Joaho Campoverde Nivicela¹

E-mail: lucampoverde@utmachala.edu.ec

MSc. Gabriel Yovany Suqui Romero¹

E-mail: gsuqui@utmachala.edu.ec

MSc. Aníbal Darío Campoverde Nivicela¹

E-mail: acampoverde@utmachala.edu.ec

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Campoverde Nivicela, L. J., Suqui Romero, G. Y., & Campoverde Nivicela, A. D. (2017). Formación de la cultura jurídica mediante la Didáctica de la enseñanza del Derecho en la universidad. *Revista Conrado*, 13(59), 256-260. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este artículo parte del análisis de la didáctica actual utilizada en la enseñanza del Derecho para explicar cómo desde las herramientas metodológicas que ella ofrece, se logra un acercamiento a la cultura en general, lo que sirve de anclaje para la formación de la cultura jurídica en los estudiantes de esa carrera. Esto implicó en el orden metodológico la consideración del análisis comparativo mediante la revisión crítica de la bibliografía y documental, además de la utilización de los métodos empíricos y teóricos y la aplicación de los instrumentos necesarios para la recogida de información, como las encuestas y entrevistas, que posibilitaron las generalizaciones teóricas que se proponen como resultado principal del estudio de la enseñanza del derecho, fundamentado en las bases metodológicas de la didáctica.

Palabras clave:

Didáctica, cultura jurídica, enseñanza, derecho.

ABSTRACT

This article leaves of the analysis of the current didactics used in the teaching of the Right to explain how from the methodological tools that she offers, an approach is achieved to the culture in general, what serves as anchorage for the formation of the artificial culture in the students of that career. This implied in the methodological order the consideration of the comparative analysis by means of the critical revision of the bibliography and documental, besides the use of the empiric and theoretical methods and the application of the necessary instruments for the collection of information, as the surveys and interviews that facilitated the theoretical generalizations that intend as a result main of the study of the teaching of the right, based in the methodological bases of the didactics.

Keywords:

Didactics, artificial culture, teaching, right.

INTRODUCCIÓN

Hoy resulta ser una verdad de perogrullo afirmar que la enseñanza del Derecho debe adaptarse, crearse o renovarse de acuerdo con las necesidades actuales de un mundo global, tecnificado y cambiante so pena de perder coercibilidad y peor aún aplicabilidad privilegiando la justicia privada.

Se infiere que el Derecho debe ser enseñado acorde con estas exigencias, que, aunque parezcan nuevas, ya desde 1975 Novoa Monreal aseveraba que mientras la vida moderna tiene en nuestros países un curso extremadamente móvil, determinado por el progreso científico y tecnológico, por el crecimiento económico e industrial, por el influjo de nuevas concepciones sociales y políticas y por modificaciones culturales, el Derecho tiende a conservar formas que, en su mayor parte, se originan en los siglos XVIII y XIX, cuando no en el Derecho de la Antigua Roma, con lo que se manifiesta enteramente incapaz de adecuarse eficientemente a las aspiraciones normativas de la sociedad actual.

El siglo XXI con toda la convulsión que le caracteriza en la diversidad de esferas de la vida indica que no es racional continuar estudiando el Derecho como algo estático, reducido a un ordenamiento normativo rezagado, con su considerable obsolescencia. Ha llegado el momento de que los juristas pongan término a sus divagaciones teóricas dentro del ámbito cerrado de su disciplina, cuidadosamente aislada por ellos mismos de otras ciencias sociales, sin que les importe la eficacia o el resultado que aquéllas tienen respecto de las realidades sociales (Monreal, 2012).

A la magna tarea de la transformación de las decadentes concepciones en la enseñanza del derecho está abocada la Didáctica como disciplina de la ciencia pedagógica. En una aproximación general al tema que nos ocupa, podemos considerar que 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.

DESARROLLO

Parte del gran problema dilucidado ampliamente en la obra del profesor Novoa Monreal se debe a la dinámica de enseñanza utilizada por los docentes del derecho y las Universidades latinoamericanas, quienes privilegian la cátedra Magistral respecto de otras metodologías que son utilizadas en la enseñanza de otras ciencias sociales, técnicas y puras, las cuales contextualizan y

problematizan las materias que imparten con el propósito de estimular el aprendizaje independiente, participativo y creativo en los estudiantes, los cuales se erigen como el centro de la pedagogía, con la suficiente formación científica, técnica y cultural que les permita participar en la toma de decisiones dirigidas a la resolución de problemas esenciales para la sociedad. En el caso de la enseñanza del derecho deben predominar el método de casos, el socrático, el constructivista y las consecuentes estrategias para su aplicación.

Según Witker (2013), la expresión *“el derecho para los juristas se compadece con el método exegético tradicionalmente usado en la enseñanza del derecho a través de la historia”*(p.7). Los objetivos generales de la enseñanza del derecho deben ser encaminados a internalizar al abogado de hoy para que pueda cumplir con la corresponsabilidad que el Estado social de derecho le endilga.

La educación enfocada a satisfacer una necesidad común o general es la más apropiada para el desarrollo de una comunidad, según Habermas (2004, p.23) *“una vida honesta y noble no puede darse ni en el estado ni en el individuo a menos que se vincule a la habilidad siempre limitada, en el campo del saber, un sentido general”*.

Para el profesor Witker (2013, p.8), *“la educación se transforma en aprender a aprender como única manera de seguir, con relativa fluidez, el mundo dinámico y complejo”*, idea que en su sentido general retoma el profesor Gómez Buendía en su documento *“Educación: La agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano. Programa de naciones Unidas para el desarrollo”*. (Gómez, 2011, p.3)

Siguiendo al profesor Witker (2013), en *“la idea de que la educación más que un proceso reproductor es un proceso de creación de conocimiento”*, observamos cómo el qué enseñar no puede separarse del cómo enseñar. Y siguiendo a Comenio (2013, p.5), en su obra Didáctica Magna *“solo haciendo se puede aprender a hacer”*. En vez de palabras, lo que hace falta es el conocimiento de las cosas. Podemos creer que estas son pautas con miras a la dilucidación de la metodología de aprendizaje y las didácticas más efectivas para la enseñanza del Derecho.

El moderno derecho no será el que creen solamente los legisladores o el que apliquen los operadores jurídicos, sino el que se enseñe en las universidades, pues el compromiso frente a la efectividad de éste, debe ser conjunto y esto se traduce en una gran responsabilidad de la academia, la cual debe ser abanderada en la formación de una cultura general como base de la cultura jurídica que caracterice a los futuros profesionales una vez egresados del recinto universitario.

Dicho más concretamente, el encargo social, la tarea principal de la enseñanza del derecho es formar una cultura jurídica en función de atender y solucionar las demandas sociales, para lo que es indispensable la didáctica como metodología general de la enseñanza.

“La noción de Cultura Jurídica se ha desarrollado como herramienta conceptual para la comprensión del Derecho como fenómeno social, esto es, como proceso actualmente operante en el interior de la sociedad” (Cárdenas, 2007, p.7; Colmo, 2015, p.68; Cordero, 2013, p.33).

Dentro de Cultura Jurídica, se entiende el Derecho como un fenómeno cultural, no como un conjunto de prescripciones o reglas de conducta particulares. El Derecho es un conjunto de creencias y presupuestos acerca de la forma y carácter de cada comunidad en particular.

“Éste opera como marco de significación desde el que interpretar nuestro mundo social y a nosotros mismos dentro de él. Es principalmente a través de los debates jurídicos y su retórica que podemos entender la cultura jurídica, ya que éstos la reflejan, reproducen y en ocasiones, la regeneran”. (Madrado, 2015, p.8)

A la noción de cultura jurídica se asocia la justicia como una virtud personal y social que se expande al ámbito social, político y jurídico, aunque su papel dominante lo ejecute dentro del discurso moral y a partir de él. Esta síntesis de lo variable con lo común y universal nos permite hacernos una idea de la importancia que tiene la noción de justicia en cada sociedad como mecanismo de cooperación social, integración y estabilidad.

“Desde las últimas décadas del siglo XX los debates sobre la justicia se han centrado, teóricamente, en las discusiones iusfilosóficas más generales en torno a tres corrientes: iusnaturalismo, positivismo jurídico y realismo jurídico”. (Fernández García & Ansuátegui, 2015, p.190). El análisis de la idea de justicia debe hacer necesaria referencia a su plasmación en el Ordenamiento Jurídico. La justicia se presenta tradicionalmente como el valor más directamente vinculado al Derecho, identificándose como paradigma de la corrección a la que debe aspirar el Ordenamiento jurídico. En este sentido, podemos afirmar que todo ordenamiento jurídico expresa una determinada concepción sobre la justicia, que se manifiesta a través de la referencia a ciertos componentes axiológicos últimos.

El siglo XXI se caracteriza porque los Ordenamientos jurídicos de nuestro entorno cultural asumen el modelo constitucional, que implica la articulación del sistema jurídico de acuerdo con una determinada filosofía basada en la idea de limitación del poder mediante estrategias jurídicas.

En torno a las posibles definiciones de cultura jurídica se entretejen diversas miradas y perspectivas a punto de partida del posicionamiento teórico de diferentes autores. Uno de los primeros que se ocupó de la cultura jurídica fue Lawrence Friedman, quién distinguió en el sistema legal - entendido como el universo de los requerimientos que enfrentan las instituciones jurídicas, sus respuestas y los efectos de estas respuestas, sus componentes estructurales (las instituciones jurídicas, su estructura y el modo en que proceden), sus componentes sustantivos (las normas jurídicas, generales o particulares, que el sistema produce como resultado frente a las demandas de la sociedad) y sus componentes culturales (Friedman, 2012, p.50), entendiendo por estos las “actitudes y los valores que con respecto al derecho prevalecen en una sociedad en un cierto momento histórico (Accatino, 2010, p.15).

Otros definen el término como un conjunto de actividades enraizadas e históricamente condicionadas sobre la naturaleza del derecho, el papel del Derecho en la sociedad y en la política, sobre la organización y el funcionamiento adecuado del sistema jurídico y sobre el modo en que debe hacerse, aplicarse, estudiarse, mejorarse y enseñarse el derecho. También exponen que las actitudes del público respecto del derecho y el sistema jurídico también ayudan a determinar la efectividad del Derecho en su capacidad reguladora o de control social. La gente que valora los principios fundamentales en los que se basa el sistema jurídico, que manifiestan su apoyo a las instituciones jurídicas y que se sienten satisfechos con lo que aquellas instituciones realizan, tienden a cumplir las normas.

Los investigadores han usado el término en diversos sentidos. A veces describe conciencia jurídica - actitudes, valores, creencias y expectativas acerca del Derecho y el sistema jurídico. Otras veces se usa en un sentido más amplio, pero también más vago: capturar qué hay de distintivo en los patrones mentales y de comportamiento. También hay quien la utiliza para describir el funcionamiento distintivo de las instituciones jurídicas.

En cualquier caso, el término se refiere al derecho vivo, en tanto que proceso dinámico: si los textos de leyes y casos y los organigramas de las instituciones jurídicas son los huesos y el esqueleto del sistema jurídico, la cultura jurídica es lo que mueve y permite respirar al sistema (Faure, 2014; Narváez, 2010; Peña, 2014).

En su sentido más general, la cultura jurídica consiste en describir patrones relativamente estables de actitudes y comportamiento social en relación con el derecho. ***“Los elementos identificadores de la cultura jurídica van de***

los hechos/datos acerca de las instituciones (número de abogados, sistemas de acceso, evaluación o régimen disciplinario de la carrera judicial) a distintas formas de comportamiento” (Silbey, 2007; Squella, 2000; Torres, 2011). En el otro extremo, los aspectos más nebulosos de las ideas, valores, aspiraciones y mentalidades. Como la cultura misma, la cultura jurídica, no se refiere únicamente a lo que hacemos, sino a lo que somos.

Por cultura jurídica podemos entender la suma de diferentes conjuntos de saberes y enfoques: en primer lugar, el conjunto de teorías, filosofías y doctrinas jurídicas elaboradas por juristas y filósofos del derecho en una determinada fase histórica; en segundo lugar, el conjunto de ideologías, modelos de justicia y modos de pensar sobre el derecho propios de los operadores jurídicos profesionales, ya se trate de legisladores, de jueces o de administradores; en tercer lugar, el sentido común relativo al derecho y a cada institución jurídica difundido y operativo en una determinada sociedad.

Entre el derecho positivo y la cultura jurídica existe, por otra parte, una relación de interacción recíproca. El derecho puede, efectivamente, concebirse como un complejo lingüístico, a un mismo tiempo objeto y producto de la cultura jurídica; es decir, como un conjunto de signos normativos y de significados asociados a ellos en la práctica jurídica de los juristas, operadores y usuarios, todos los cuales concurren, de diferentes formas y en diferentes niveles, a su producción además de a su interpretación.

La red de actitudes, valoraciones y creencias compartidas es lo que conforma la cultura jurídica. Podemos distinguir entre dos tipos, *Cultura Jurídica Interna* y *Cultura Jurídica Externa*:

- **Cultura Jurídica Interna**, las actitudes, valores y creencias son compartidas por quienes se relacionan profesionalmente con el Derecho.
- **Cultura Jurídica Externa**, cuando dichas actitudes, valores y creencias son compartidos por las personas que se relacionan sólo esporádica y ocasionalmente con el sistema legal, el público.

Es posible distinguir tres ámbitos en que la cultura jurídica interna incide en la configuración del saber relativo al derecho:

1. La definición del rol de jurista, la caracterización de aquello que corresponde al desempeño correcto de esa actividad, de acuerdo a las expectativas de la comunidad.
2. La definición de aquello que deba entenderse que sea el derecho, de los criterios de validez y de las relaciones entre ellos, a partir de ideas y creencias

compartidas por la comunidad de profesionales del derecho.

3. La determinación de la estructura del discurso jurídico, a través de la definición de las técnicas interpretativas, expositivas y argumentativas y de los sistemas conceptuales aceptados en esa comunidad.

Los tres factores que expresan la relación entre el saber relativo al derecho y una cierta cultura jurídica forman la matriz disciplinaria; este concepto fue desarrollado por Thomas Kuhn, a propósito de la historia de las ciencias naturales, para describir aquella posesión común de quienes practican una disciplina particular, que explica la fluidez de su comunicación profesional y la relativa unanimidad de sus juicios profesionales. La matriz disciplinaria comprende el conjunto de elementos cuya posesión común define a quienes los comparten como una comunidad científica y fundamenta la coherencia de una tradición de investigación, al predefinir la clase de problemas o preguntas que son estimados como relevantes y las formas legítimas de darles solución.

CONCLUSIONES

Es necesario que el estudiante de Derecho, desde los inicios de la carrera, posea una cultura jurídica que le permita orientarse en el ámbito jurídico. Para ello debe ofrecérsele un acercamiento a las categorías más generales del Estado y el Derecho, de modo que pueda asimilar con un carácter integrador las asignaturas del currículo de estudio. De esto ha de encargarse el colectivo pedagógico posicionado de las herramientas que coloca en sus manos la didáctica cuyos métodos y estrategias deben potenciar las competencias y la actitud de los estudiantes para la resolución de problemas en correspondencia con las demandas de la sociedad. Mediante tales métodos se forma una cultura jurídica que caracteriza al profesional del derecho.

“La noción de Cultura Jurídica se ha desarrollado como herramienta conceptual para la comprensión del Derecho como fenómeno social, esto es, como proceso actualmente operante en el interior de la sociedad”. (González, 2010, p.2)

Dentro de Cultura Jurídica, se entiende el Derecho como un fenómeno cultural, no como un conjunto de prescripciones o reglas de conducta particulares. El Derecho es un conjunto de creencias y presupuestos acerca de la forma y carácter de cada comunidad en particular. Éste opera como marco de significación desde el cual interpretar nuestro mundo social y a nosotros mismos dentro de él.

Es evidente que la Cultura Jurídica no debe circunscribirse a las concepciones que sobre el Derecho posean diferentes grupos humanos; la cultura jurídica además de la concepción acerca del Derecho, abarca su relación con la sociedad, sus valores, principios y dimensiones que sobrepasan el simple ámbito normativo, y constituye un pilar fundamental para la realización del Derecho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accatino, D. (2010). Estudios e investigaciones, el saber dogmático en nuestra cultura jurídica. *Revista de Derecho*, 8, 7-18. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-09501997000200001&script=sci_art-text
- Cárdenas, J. (2007). Hacia un cambio de la Cultura Jurídica Nacional en: *Revista Latinoamericana de Derecho*, 4(5). Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/latinoamericana-derecho/article/view/21370/19043>
- Colmo, A. (2015). *La cultura jurídica y la Facultad de Derecho*. Buenos Aires: Martín García Librero Editor.
- Cordero, I. (2013). Didáctica y enseñanza del Derecho en las universidades. *Revista Pensamiento Americano*, 6(10), 29-34. Recuperado de <http://www.coruniamericana.edu.co/publicaciones/ojs/index.php/pensamientoamericano/article/view/135>
- Comenio, J. (2013). *Didáctica magna*. México D.F.: Porrúa.
- Faure, E., et al. (2014). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza S.A.
- Fernández García, E., & Ansuátegui Roig, F. J. (2015). Una aproximación a la idea de justicia en la cultura jurídica Española del Siglo XX. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, 11, 181-193. Recuperado de <http://www.rfd.es/numero11/9-11.pdf>
- Friedman, L. (2012). *Cultura Legal y Desarrollo Social*. Boletín del Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas, 11, 43-61.
- Gómez, H. (2011). *Educación: La agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano*. Bogotá: T/M Editores.
- González, L. (2010). *Cultura Jurídica*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos82/cultura-juridica-sistema-ejercicios/cultura-juridica-sistema-ejercicios.shtml>
- Habermas, J. (2004). *Teoría y Praxis. Estudios Sociales*. Madrid: Tecnos.
- Madrado, A. (2015). *Estado de derecho y cultura jurídica en México*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, p.8
- Monreal, E. (2012). *El Derecho como obstáculo al cambio social*. Bogotá: Siglo XXI.
- Narváez, J. (2010). *Cultura Jurídica: ideas e imágenes*. México: Porrúa.
- Peña, C., et al. (2014) *Evolución de la Cultura Jurídica Chilena*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Silbey, S. (2007). *Introducción al debate sobre Cultura Jurídica y Conciencia Jurídica en International*, 1(3). Recuperado de <http://www.derechovirtual.com/uploads/archivos/E1n3-Silbey.pdf>
- Squella, A (2000). *Cultura y Cultura Jurídica*. *Revista Chilena de Derecho*, 27(4), 655-662. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/14830/000311177.pdf?sequence=1>
- Torres, E. (2011). *Cultura, Cultura Jurídica y enseñanza del derecho: factores trascendentes de cambio social*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.
- Witker, V. (2013). *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. México D.F.: PAC S.A.

37

LA COMUNICACIÓN EN LA RELACIÓN MÉDICO-PACIENTE COMO PARTE DE LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA

COMMUNICATION IN THE DOCTOR-PATIENT RELATIONSHIP AS PART OF THE TRAINING OF MEDICAL STUDENTS

Dra. Andrea Patricia Chancay Mendoza¹

E-mail: tita17_05@hotmail.es

MSc. Juan Carlos Suárez Fernández¹

E-mail: juancasuarez83@gmail.com

Dr. C. Raúl López Fernández²

E-mail: raulito_p@yahoo.com

¹ Universidad Técnica de Manabí. República del Ecuador.

² Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Chancay Mendoza, A. P., Suárez Fernández, J. C., & López Fernández, R. (2017). La comunicación en la relación médico-paciente como parte de la formación de los estudiantes de medicina. *Revista Conrado*, 13(59), 261-273. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El objetivo del siguiente artículo es describir las habilidades comunicacionales básicas que permiten crear una efectiva comunicación médico paciente como parte de la formación de los estudiantes de medicina. En la investigación se demostró que las habilidades comunicativas son imprescindibles para el desempeño del futuro profesional, que el profesor debe llevar a cabo la enseñanza de estas habilidades que contribuye a crear una relación médica paciente adecuada lo que enriquece la formación del médico, para así contribuir a elevar la calidad del futuro profesional. El tema tiene una gran relevancia social, académica y asistencial por analizar las habilidades comunicativas en el ámbito pedagógico y llevarlas a las Ciencias de la Salud, específicamente a la formación de médicos para que contribuyan a su desarrollo, lo que redundará en la calidad del proceso docente-asistencial.

Palabras clave:

Relación médico paciente, habilidades comunicativas, educación médica, habilidades comunicativas, entrevista médica.

ABSTRACT

The objective of the following article is to describe the basic communication skills that allow to create effective patient medical communication as part of the training of medical students. The research showed that communicative skills are essential for the performance of the future professional, that the teacher must carry out the teaching of these skills that contributes to create an appropriate patient medical relationship which enriches the training of the physician, to contribute To raise the quality of the professional future. The subject has a great social, academic and care relevance for analyzing the communicative abilities in the pedagogical field and taking them to the Health Sciences, specifically to the training of doctors to contribute to their development, which will result in the quality of the process Teacher-care.

Keywords:

Patient medical relationship, communicative skills, medical education, communicative skills, medical interview.

INTRODUCCIÓN

El éxito de cualquier entrevista clínica depende de la calidad de la comunicación médico-paciente. Las habilidades comunicacionales efectivas son parte del quehacer de un buen médico y por lo tanto, la comunicación es considerada una de las competencias básicas en la formación médica, por tal motivo se han incluido en los currículos de las escuelas de medicina de la mayoría de las universidades (Moore & Gómez, 2007).

Con el uso de habilidades de comunicación efectiva refieren Moore, Gómez, Kurtz & Vargas (2010), se busca aumentar la precisión diagnóstica, la eficiencia en términos de adherencia al tratamiento, y construir un apoyo para el paciente, una comunicación efectiva promueve la colaboración entre el médico y el paciente, donde el foco de la entrevista no está centrado en el médico ni en el paciente, sino en la relación de ambos. Parte importante del aprendizaje de cualquier competencia es la definición clara que desglosa sus componentes: conocimientos, habilidades y actitudes. Hoy existe una base sólida de evidencia que aporta al conocimiento de cuáles son los componentes de una comunicación efectiva en medicina.

La comunicación médico-paciente es tan antigua como la medicina misma, no fue hasta la década del 70 del siglo XX, que ha sido abordada de modo sistemático y formal. La investigación en comunicación y salud es reciente, con desarrollo en los años 80 y fundamentalmente en la década del 90 (Bellón & Martínez, 2001). La profundización de su estudio coincide con el enfoque de considerar importante la relación centrada en el paciente, que se inicia en esos años, en correspondencia con los movimientos sociales que defendían los derechos y la autonomía del paciente (Laine & Davidoff, 1996; Vidal & Benito, 2010).

Dicha relación se ha transformado fundamentalmente a fines del siglo XX con la posmodernidad, a partir del capitalismo globalizado. Antes la relación era paternalista, donde el médico tenía un rol activo y el paciente acataba pasivamente sus indicaciones. El médico de familia centralizaba toda la información, lo que no sucede en la actualidad, producto de las especializaciones médicas donde se produce una fragmentación de dicha información. Las habilidades diagnósticas clásicas de observación, palpación, percusión, auscultación se fueron perdiendo, producto del desarrollo tecnológico que dio lugar al modelo tecno-médico. Esta nueva etapa histórica modificó la medicina, la práctica médica y también generó cambios en las expectativas de los pacientes, así como cambios sociales (Dörr Anneliese, 2004; PÉrgola,

2002, 2010). Estas transformaciones influyen en la relación médico-paciente a tal punto que en la actualidad se plantea que la misma atraviesa una crisis (Piñero, 2005; PÉrgola, 2010).

Por su parte, la comunicación eficaz médico-paciente se ha relacionado positivamente con la calidad de la atención, la satisfacción de los pacientes y médicos, y los resultados de salud (Bellón, et al., 2001; Robbins, et al., 1993). Asimismo, se ha probado la influencia de la calidad de la relación médico - paciente en la adherencia del paciente al tratamiento médico prescrito (McLane, et al.,

1995; **Cófreces, Ofman & Stefani, 2014**). Otra variable que incide en la relación médico - paciente es la referida a las competencias comunicacionales de los pacientes, que han sido muy poco estudiadas, y fundamentalmente la incidencia de los factores contextuales donde se desarrolla la entrevista clínica.

Constituye una necesidad para los profesores de Ciencias Médicas según criterio de Alonso (2007, 2008), que la preparación teórico-metodológica permita la comprensión de la labor pedagógica dirigida a la formación y desarrollo de habilidades necesarias para el cumplimiento de las funciones de la comunicación, por ser uno de los elementos que integran los contenidos como componente del proceso de enseñanza aprendizaje y ser fundamental en el logro de las competencias profesionales.

A partir de estas consideraciones, el objetivo del presente trabajo es describir las habilidades comunicacionales básicas que permiten crear una efectiva comunicación médico paciente **como parte de la formación de los estudiantes de medicina**.

DESARROLLO

En la década de los años setenta, los primeros etnógrafos de la comunicación (Hymes) postularon la existencia de una **competencia para la comunicación** o **competencia comunicativa**, que comprende lo que un hablante oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significantes, y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación. Para estos teóricos, la **competencia comunicativa** es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada.

Así esa **Competencia Comunicativa** exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad

específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas.

La competencia comunicativa se manifiesta tanto en los sistemas primarios de comunicación como en los sistemas secundarios, los sistemas primarios son los de la comunicación cotidiana, sirven para el intercambio comunicativo necesario en el desempeño de todos los roles que implica la vida en sociedad: una llamada telefónica, una carta, un memorando, un cartel, un noticiero radial, etc.

Los sistemas secundarios son de mayor elaboración y complejidad, requieren más capacidad cognitiva del hablante oyente real en su labor de codificar y descodificar textos, puesto que estas comunicaciones se producen en esferas de más elaboración cultural. "La comunicación en estos sistemas es básicamente escrita, pero también comprende formas orales como conferencias, foros, seminarios, etc. Se trata de la comunicación literaria, científica, técnica, sociopolítica, jurídica, y de comunicaciones no verbales, como las artes visuales; o mixtas, como el teatro", aquí entonces se incluye la comunicación médico paciente (Girón & Vallejo, 1992).

En los años 70, Pendleton, Schofield, Tatem & Havelock (1989), plantean que las competencias clínicas básicas de un médico incluían solamente tres elementos: conocimiento clínico y técnico, examen físico y resolución de los problemas médicos. Las habilidades comunicacionales no estaban incluidas, para la mayoría de los médicos consideraban que la comunicación era una habilidad innata, propia del profesional, que no se podía aprender y, por lo tanto, no requería enseñanza. Los primeros intentos de introducir la enseñanza de la comunicación en la malla curricular de las escuelas de medicina fueron rechazados por la mayoría de los profesores clínicos.

Mucho ha cambiado desde entonces. En 1999, la Asociación Americana de Escuelas de Medicina (AAME) ya dio un giro a lo que se venía enseñando hasta ese momento, publicando un informe especial sobre comunicación médico paciente, en el cual concluyó que toda escuela de medicina debería realizar una evaluación formal de la calidad de la comunicación de sus estudiantes. Los informes más recientes, elaborados por el Consejo de Acreditación para la Educación Médica de los Estados Unidos, exigen que las escuelas de medicina, para ser acreditadas, enseñen las habilidades comunicacionales de manera formal y sujeta a evaluación tanto en sus programas de pregrado como de posgrado (Accreditation Council for Graduate Medical Education, 2007).

A lo largo de la historia del hombre han surgido diversas controversias médicas asociadas a la comunicación. Para los noventa, el Consenso de Toronto concluyó que

había suficiente evidencia para probar que existen problemas entre la comunicación del médico y el paciente, las cuales afectan adversamente el cuidado del enfermo (Hook & Pseiffer, 2007).

La importancia de la comunicación médico paciente ha sido reconocida desde hace tiempo como el elemento nuclear del acto médico, así lo afirmaron Laín Entralgo & Engel (1977). Posteriormente, se han puesto de manifiesto como una comunicación clínica afecta positivamente al proceso diagnóstico-terapéutico (Stewart, Brown, Galajda, Meredith & Sangster, 1999).

Por ello planteó Ruiz Moral (2003), se ha reconocido la necesidad de enseñar y valorar las habilidades comunicacionales en las escuelas de medicina y durante el proceso de especialización y formación médica continuada.

Ha sido motivo de polémica dentro del campo de la educación médica, si se enseña o forman parte de las características personalógicas del individuo. En la psicología marxista se considera la comunicación un proceso multifacético donde se reconocen estas tres funciones dialécticamente muy vinculadas entre sí en el proceso comunicativo, como son las funciones de la comunicación informativa, regulativa y afectiva (Ojalvo, 1999).

Actualmente, la comunicación efectiva es considerada como una de las competencias básicas de la educación médica (Interprofessional Education Collaborative, 2011).

Constituye una necesidad para los profesores de Ciencias Médicas la preparación teórico-metodológica que permita la comprensión de la labor pedagógica dirigida a la formación y desarrollo de habilidades necesarias para el cumplimiento de las funciones de la comunicación, por ser uno de los elementos que integran los contenidos como componente del proceso de enseñanza aprendizaje y ser fundamental en el logro de las competencias profesionales (Alonso, 2007, 2011; Alonso González, Ruiz Hernández & Ricardo Alonso, 2012).

Redmond (2000), planteó que la forma de interpretar la comunicación se ha moldeado a un mundo cada vez más pequeño, en donde personas de diferentes culturas interactúan diariamente a través de los viajes y la tecnología. Con ello se pensaría que la cultura, que se define como una serie de aprendizajes compartidos de interpretaciones de creencias, valores y normas que afectan a un grupo relativamente grande de personas, se estaría modificando también, pero se ha observado que sigue siendo de importancia en la comunicación. Según Rogers (2003), existen tres principios que facilitan la comunicación con personas que provienen de una cultura o educación diferente a la nuestra y son: ser genuino, cálido

y empático, demostrando simultáneamente una actitud positiva dentro de las relaciones interpersonales, pues puede cambiar el significado de una palabra según el contexto socio-cultural.

Otro aspecto socio-cultural analizado ha sido el género de los médicos, que debe considerarse durante la enseñanza de la comunicación: las mujeres muestran más sensibilidad ante los sentimientos los pacientes, siendo más abiertas a los aspectos sociales y humanísticos de sus cuidados. También dan más énfasis a las conversaciones para establecer y mantener las relaciones. Los hombres favorecen más un patrón biomédico y dan más énfasis a la comunicación como un instrumento para obtener información y solucionar problemas, sin poner tanta atención a los sentimientos y emociones. Lo anterior se traduce en que la mujer pasa en promedio más tiempo con los pacientes (Arnold, 2007).

Petra-Micu (2012), refiere que de igual manera es interesante ver como las pacientes expresan con mayor detalle los sucesos asociados a sus enfermedades, sean estas directamente relevantes para el padecimiento o circunstanciales. Los enfermos por su lado, tienden a ser más escuetos y se requiere de mayor dirección por parte del médico para obtener información relevante.

En el campo de las ciencias de la salud, la comunicación como plantearan Samovar, Porter & McDaniel (2007), es vista como una competencia nuclear para dilucidar los síntomas del paciente, sus problemas y preocupaciones y se sabe que facilita la promoción de la salud y el apego al tratamiento; siendo indispensable según Petra-Micu (2012), que esta buena relación se establezca desde el pregrado, posgrado y durante el ejercicio de la profesión, criterio que comparte los autores de la presente investigación, pues es necesario desde la formación el dominio de las habilidades comunicativas para el desempeño del futuro profesional, donde el profesor tiene una gran responsabilidad en el desarrollo de estas.

Petra-Micu (2012), afirmó que a pesar de la conciencia teórica y práctica que se tiene de su importancia, siguen existiendo problemas a todos estos niveles, por lo que el incluir en el currículo módulos específicos para la enseñanza de la comunicación, o integrarla dentro de las asignaturas vigentes, no sólo debe ser contemplado en la clínica, sino también desde las ciencias básicas y sociomédicas, en donde se puede preparar al alumno en los fundamentos teóricos y prácticos de la comunicación.

La enseñanza de la comunicación se basa en los elementos que integran la comunicación y que son el emisor, el mensaje y el receptor. El proceso se inicia con el emisor que codifica una idea, sentimiento o pensamiento,

enviándola a otra persona que recibe el mensaje e inicia el proceso de decodificación del contenido (Trucchia, M., Olmas, Quiroga & Halac, 2016; Ramírez Arias, Ocampo Lujano, Pérez Páez, Velázquez Trinidad & Yarza Solórzano, 2011).

De acuerdo con MacLeod (1983), las habilidades que se requiere para una comunicación efectiva se debe incluir los siguientes parámetros: observar y escuchar, reforzar y apoyar, preguntar, responder y dar información. Michelson, et al. (2007), señalan seis elementos básicos recolectados de varias teorías, y que son la médula de la adquisición de esta habilidad:

- Ser una habilidad aprendida.
- Estar compuesta por conductas verbales y no verbales.
- Incluir una adecuada iniciación, contando con respuestas apropiadas.
- Ofrecer las mejores recompensas al receptor.
- Requerir de un tiempo y un control adecuado de conductas específicas.
- Estar influida por factores contextuales prevalecientes.

La comunicación del emisor (en este caso el médico) no sólo debe estar bien organizada, ser clara, manejar el tiempo, etc., sino que el médico debe estar continuamente pendiente de la comunicación que recibe del receptor (paciente), que de forma verbal o no verbal está mandando señales, no siempre obvias, para que se le clarifique lo dicho y solicitar apoyo emocional, deberá observar si levanta barreras que dificultan la relación y la comprensión de la enfermedad y su tratamiento (Brown & Bylund, 2008).

Tipos de comunicación

1. Comunicación oral o verbal. Hablar es más que sólo murmurar palabras, es un intercambio de ideas e información. Diariamente compartimos nuestros pensamientos, preguntamos y respondemos cuestiones. El preguntar es una habilidad fundamental en la salud.

El uso del lenguaje, tanto de terminología médica como el lenguaje del diario, sirve para ofrecer una información clara de los deseos, necesidades, percepciones, conocimientos y estados afectivos.

Las características de una buena comunicación son: la precisión, la eficiencia y el apoyo. Su uso depende de contar con bases teóricas y prácticas del idioma y aprender a aplicarlas a nivel de la clínica con los pacientes, familiares, colaboradores, pares y la sociedad.

Las conversaciones pueden llevarse a cabo en diversos ámbitos formales (en consultorios, hospitales u otro tipo de instituciones de salud), los informales se asocian más cuando el médico visita las casas o lugares de trabajo del paciente.

2. Comunicación paraverbal. Este tipo de comunicación incluye la cualidad de la voz, sonidos agudos o graves, volumen, entonación y estilo de hablar (extraño, influido por otro idioma, etc.)
3. Comunicación no verbal. Definido como el proceso de comunicación a través de señales (generalmente visuales) hacia un receptor, incluyen gestos, tacto, lenguaje corporal o postura, expresión facial y contacto visual. Posee tres elementos: a) ambiental que se refiere a las condiciones en que la comunicación se lleva a cabo, b) las características físicas de los interlocutores, y c) la conducta de los comunicadores durante la interacción.

Su función es participar en la comunicación a través de la expresión de emociones y actitudes, para acompañar la comunicación oral, ofreciendo señales que complementan la interacción entre las partes, la presentación de uno mismo (personalidad) y contribuye a los rituales del saludo. Pease & Pease (2004), plantean que Darwin relató en su libro "La expresión de las emociones en el hombre y en el animal", que todos los mamíferos muestran en su expresión facial sus emociones, fenómeno que es aceptado empíricamente por la gente.

Los comunicadores consideran que las características físicas tanto modificables como no modificables provienen de señales conscientes o inconscientes, que cada individuo manda continuamente a su interlocutor (Trucchia, et al., 2016; y Petra-Micu, 2012).

En la enseñanza de la comunicación se debe tomar en cuenta que las personas en general creen que lo primero que aprenden o escuchan es la verdad, y que al estar absorbiendo el mensaje, sin darse cuenta, están absorbiendo el medio ambiente, y empleando los demás órganos de los sentidos. Algunos autores estiman que el individuo recibe su información en un 83% de la vista, el 1% del gusto, el 11% del oído, el 3% del olfato y el 2% del tacto (Demarais & White, 2004).

Aunque se ha criticado este último, sí se considera que la comunicación no verbal puede ejercer cinco veces más efecto sobre la comprensión del mensaje que la comunicación verbal (Argyle, 1970).

Hsee, Hatfield & Chemtob, (1992), expresaron que la enseñanza de lo no verbal debe contemplar factores como los tonos de voz, que tienen cuatro veces más impacto que solo un video. Otras dos formas de esta comunicación

son: la comunicación no verbal asociada al medio ambiente que recibe el nombre de "Proxémica", estudia como las personas utilizan y perciben el espacio físico de su alrededor. Y la "Cronémica" que estudia el uso del tiempo en la comunicación no verbal; pues toma tiempo enseñar a comunicar adecuadamente los procedimientos a un paciente, lo que ayuda a evitar sorpresas durante o después del tratamiento; e implica para el emisor la lectura continua de las señales no verbales del receptor para dirigir con mayor asertividad la conversación.

A nivel de la medicina, se demostró según lo referido por Freitas-Magalhaes & Castro (2009), que aquellas personas que sonríen más, disminuyen sus estados depresivos. Así mismo pacientes obesas o con síndrome premenstrual, tienen menos habilidades para interpretar las señales no verbales, a diferencia de las personas bipolares, en los cuales se encuentra elevada (Giannini, et al., 1988, 1990).

4. Comunicación escrita. De la misma forma que la comunicación oral, la escrita contiene elementos no verbales expresados en el estilo de escribir, el arreglo espacial de las palabras y la distribución en una página. Se incorpora cada vez más la comunicación electrónica entre médicos y pacientes. Dicha comunicación conlleva muchas responsabilidades y peligros para los médicos, como dificultades para mantener la confidencialidad del paciente (Paladine, et al., 2012).

Por otro lado, con frecuencia lo ahí escrito puede ser utilizado bien o mal por el paciente al mostrárselo a otros médicos, abogados o a la comisión de arbitraje médico, por lo que el saber redactar y expresar en forma clara y concisa la información solicitada es vital.

Sigue siendo importante la caligrafía y el considerar que es "normal" que un médico tenga una letra ilegible, da como resultado, malas interpretaciones o incompreensión por parte del paciente, la lectura errónea del farmacéuta y molestias por parte de otros médicos que tratan de descifrar lo escrito (Hobgood, et al., 2002).

5. La escucha activa. La enseñanza también debe incluirlo como parte de la comunicación para el médico, Wolvin & Coakley, (1995), describieron y resumieron los diversos tipos de escucha mencionados por los comunicólogos en los siguientes:

- Escucha discriminativa, en el cual el receptor intenta distinguir los estímulos auditivos y visuales. A este nivel el receptor hace una evaluación rápida del problema.
- Escucha comprensiva, es cuando se busca comprender el mensaje con el fin de recordar mensajes previos o guardarlo para una interacción futura. Ejemplo: asistir a conferencia, escuchar la radio, etc.,

poniendo atención en los hechos importantes, para comprender el mensaje que se recibe.

- Escucha terapéutica, se escucha para ofrecer apoyo, ayuda y empatía a la persona que necesita hablar. Un ejemplo es la paciente angustiada que llega a consulta.
- Escucha crítica, donde la intención es evaluar el propósito del mensaje. El emisor está tratando de persuadir, influir sobre las actitudes, creencias o acciones al receptor. Ejemplo: el paciente que quiere convencer que no tiene por qué tomar un medicamento.
- Escucha apreciativa, requiere que el receptor distinga las señales visuales y auditivas del mensaje, comprenderlo, procesar y apreciar el contenido para así poder responder. Ejemplo: escuchar música de forma terapéutica.

La enseñanza de la comunicación en medicina

Petra-Micu (2012), ha planteado que la comunicación médico-paciente es multidisciplinaria, multimetodológica y multidimensional.

Se considera multidisciplinario porque requiere de la lingüística, la psicología y la pedagogía; multimetodológico porque necesita del empleo de diversos estilos y acercamientos a la comunicación de acuerdo con el paciente y la situación en que se encuentra; y multidimensional porque incluye la comunicación verbal, la no verbal, la paraverbal, la escrita y hasta la mediática. Existe un grado de confusión relativa a si debe darse en un contexto académico o práctico, teórico o experimental.

Pero sea cual fuere el método elegido, la enseñanza se adquiere mejor cuando sus metas son explícitas y se practica dentro de las clases, en ámbitos sociales, en contacto con ámbitos hospitalarios y en la relación con los pacientes, familiares, compañeros, etc.

Los estándares se pueden decidir basados en el contexto laboral que se desea enseñar a los alumnos, por lo que el profesor tiene la responsabilidad de guiar a los estudiantes para que adquieran esta habilidad de comunicarse adecuadamente.

Todo programa deberá asegurarse de que observen los siguientes pasos: desarrollar, preparar, escuchar y comprender.

Desde el punto de vista psico-pedagógico está planteado, que las habilidades se forman en el mismo proceso de la actividad, en la que el estudiante convierte la información en conocimientos y manifiesta estas en la práctica en forma de habilidades. La habilidad constituye un sistema complejo de operaciones necesarias para la

regulación de la actividad. López López (2002), plantea que formar una habilidad consciente, es lograr el dominio de un sistema de operaciones encaminado a la elaboración de la información obtenida del objeto y contenido en los conocimientos así como, las operaciones pendientes a revelar esta información.

Trucchia, et al. (2016), refieren que es vital recordar que el primero en utilizar correctamente la comunicación oral, no verbal y escrita debe ser el profesor, ya que si el alumno no ve un modelo adecuado, no es de extrañar que esta competencia se desarrolle deficientemente.

Enseñanza de la comunicación en Ciencias Básicas y Socio-médicas.

En las ciencias básicas, se prepara al iniciado, para el logro de una buena comunicación con el paciente y para ello, son indispensables capacidades previas compuestas por habilidades generales de la comunicación, escritura y manejo de los movimientos corporales (Trucchia, et al., 2016).

En el área de la transmisión verbal u oral, se requiere de la expresión clara y comprensible, tono de voz apropiado, contenido emocional adecuado al tema de conversación, evitando el empleo de "muletillas" o palabras repetitivas.

La comunicación escrita requiere de una buena redacción, un contenido dirigido específicamente al tema, sin desviaciones innecesarias, y que siga un orden lógico

Por último -y no puede considerarse de menos valor, la comunicación no verbal que se expresa en la mirada, movimientos corporales de interés, ansiedad, aburrimiento, etc., que será descifrada por el receptor como un comportamiento aceptable o no.

En esta primera etapa según Petra-Micu (2012); y Trucchia, et al. (2016), en el desarrollo de la comunicación se busca entrenar al estudiante en habilidades generales de:

- Comunicación escrita. A través de enseñarle como realizar: ensayos, presentaciones digitales como PowerPoint u otros, resúmenes, contestar cuestionarios abiertos, etc.
- Comunicación oral. A través de desarrollar habilidades para: exponer un tema, dar respuestas a preguntas durante una clase, realizar debates, interactuar en pequeños grupos, realizar role-playing, socio y psicodramas, presentaciones, etc., a las cuales se le agrega la comunicación no verbal. Esta debe señalar los puntos generales de una buena postura durante las presentaciones, explicando los pros de tener una buena interacción con el grupo que lo escucha, cómo

responder a las preguntas o comentarios de otros, cómo hacer partícipes a los oyentes, etc.

- Aprender a comunicarse en grupo implica hablar cuando no se está de acuerdo para defender un punto de vista, desarrollar claridad de expresión para asegurar la secuencia para la emisión y la recepción de mensajes, todo ello como preparación para el manejo de situaciones clínicas que pueden evitar o causar errores que ponen en peligro al paciente.
- Analizar videos o películas ad hoc que muestren personas o situaciones clínicas en el cual el alumno puede observar la conducta y emitir opiniones sobre la claridad del lenguaje, mensajes que se perciben, etc., para corregir inclusive su propia actuación en circunstancias semejantes.

Enseñanza de la comunicación en la clínica

El tiempo dedicado a la enseñanza de la comunicación en el ciclo clínico es, en general pobre, ya que algunas universidades le dedican menos del 5% del currículo. La práctica continua de la comunicación durante los años clínicos tiene funciones y beneficios, a saber: a) la adquisición dinámica de nuevos conocimientos y habilidades integradas a la experiencia existente, b) la repetición del aprendizaje evita el decaimiento de las habilidades existentes y c) ayuda a mejorar el desarrollo de dichas habilidades.

En un estudio realizado por Hulsman, et al. (1999), encontró que los métodos más empleados en la clínica incluían: conferencias, juegos de roles, análisis de videos de pacientes reales, realimentación de su actuación con pacientes, realimentación con videos, discusiones y retroalimentación escrita. Los objetivos a alcanzar se asocian con: revisión de conocimientos, analizar y mejorar las conductas afectivas, receptivas e informativas análisis del comportamiento y manejo del paciente.

Los métodos para alcanzar estos objetivos se logra a través de:

- Analizar las conductas del receptor: usando preguntas abiertas para conocer la opinión de los pacientes; cómo estimulaba la comunicación, la escucha activa, si analizaba o no los signos verbales y no verbales y permitía el silencio respetuoso.
- Analizar la conducta del informante: cómo ofrece información, si educa al paciente, los consejos ofrecidos, como transmite informaciones desagradables (malas noticias) y el empleo de términos no médicos.
- Analizar las conductas interpersonales y afectivas: cómo construye la relación, manejo de las metas en común, interrogar aspectos asociados con las

preocupaciones del paciente, sus problemas psicosociales y emocionales. Su forma de reflexionar sobre los comentarios. Si despierta confianza, empatía y si expresa preocupación por atender al paciente.

Una parte generalmente ignorada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el interés del alumno en aprender comunicación, lo que facilita o inhibe la adquisición de estas habilidades. En parte, esto se debe a otros aspectos que le resultan más importantes, a su juicio, como los conocimientos y competencias asociadas directamente con la clínica.

En el ciclo clínico hay demasiadas asignaturas con focos diferentes; mientras clínica médica ofrece otra vez un escenario apropiado, las cátedras de cirugía son menos proclives a ahondar sobre el tema. Además las breves y rápidas rotaciones por especialidades como ORL, Traumatología, oftalmología, dermatología, donde los enfoques son más conductistas pueden dificultar la tarea. Pediatría, Medicina General Integral y Obstetricia emergen como un sitio apropiado para ejercitarlas.

Tejera Concepción, Iglesias León, Cortés Cortés, Bravo López, Mur Villar & López Palacio (2012), plantean que entre las formas de organización docente donde se desarrollan las habilidades comunicativas en el profesional de la Salud se destacan: pase de visita docente-asistencial, presentaciones de casos, guardia médica, dispensarización, ingreso en el hogar, dinámicas familiares y grupales, orientación a los grupos de riesgo, reuniones con el grupo básico de trabajo, entre otras.

Las habilidades comunicativas en el ámbito pedagógico

Fernández González (1996) adoptó un enfoque de las habilidades comunicativas a partir del análisis de la propia acción comunicativa del maestro en el aula, estudiando su ejecución en los diferentes factores de la propia estructura del proceso: el elemento informativo y el relacional. Las dos primeras habilidades se centran fundamentalmente, en la ejecución en cuanto al papel de emisor-receptor de cada persona que interviene en el acto de la comunicación y por tanto, se refieren al componente informativo. La tercera se refiere fundamentalmente a la ejecución en las cuestiones relacionales. Por supuesto, por el necesario vínculo que existe entre lo relacional y lo informativo, cada una de estas interviene en la situación de la comunicación, en su integridad, y solo se separan para su estudio.

Las habilidades comunicativas propuestas, por Fernández González (1996), son las siguientes:

1. Habilidades para la expresión: dada por las posibilidades del hombre para expresar y transmitir mensajes, de naturaleza verbal o extraverbal.

Los elementos que intervienen esencialmente en esta habilidad son:

- Claridad en el lenguaje: dado por la posibilidad de presentar un mensaje en forma asequible al otro, teniendo en cuenta su nivel de comprensión.
- Fluidez verbal: lo que implica no hacer interrupciones o repeticiones innecesarias en el discurso.
- Originalidad en el lenguaje verbal: uso de expresiones no estereotipadas, vocabulario suficientemente amplio.
- Ejemplificación en diferentes situaciones: especialmente aquellas vinculadas a la experiencia del otro.
- Argumentación: dada por la posibilidad de brindar la misma información de diferentes maneras, analizar de diferentes ángulos.
- Síntesis: para poder expresar las ideas centrales de un asunto, y resumir en breves palabras.
- Elaboración de preguntas de diferentes tipos, según el propósito del intercambio comunicativo: para evaluar comprensión, explorar juicios personales, y cambiar el curso de una conversación no deseada, etcétera.
- Contacto visual con el interlocutor mientras se habla.
- Expresión de sentimientos coherentes con aquello de lo cual se expresa en el mensaje a partir de la palabra y/o gesto.
- Uso de recursos gestuales de apoyo a lo expresado verbalmente o en sustitución: dado por movimientos de manos, posturas, mímica facial.

2. Habilidades para la observación: dadas por la posibilidad de orientarse en la situación de comunicación mediante cualquier indicador conductual del interlocutor, actuando como receptor.

Los elementos esenciales aquí son:

- Escucha atenta: que implica una percepción bastante exacta de lo que dice o hace el otro durante la situación de comunicación y asumido como mensaje.
- Percepción de los estados de ánimo y sentimientos del receptor: pudiendo ser capaz de captar su disposición o no a la comunicación, actitudes favorables o de rechazo, estados emocionales, índices de cansancio, aburrimiento, interés, a partir de signos no verbales fundamentalmente.

3. Habilidades para la relación empática: dada por la posibilidad de lograr un verdadero acercamiento humano al otro.

Los elementos esenciales en este caso son los siguientes:

- Personalización en la relación: lo cual se evidencia en el nivel de conocimiento que se tiene del otro, la información a utilizar durante la comunicación y el tipo de reglas que se emplearán durante el intercambio.
- Participación del receptor: dada por brindar estimulación y retroalimentación adecuada, mantener un comportamiento democrático y no impositivo, aceptación de ideas, no interrupción del discurso del otro, promover la creatividad, etcétera.
- Acercamiento afectivo: que puede manifestarse en la expresión de una actitud de aceptación, de apoyo y dar posibilidad de expresión de vivencias.

Hasta aquí las 3 habilidades comunicativas propuestas por Fernández González (1996), y las cuales comparten los autores de la presente investigación, teniendo en cuenta que estas se ajustan al proceso de formación del médico para una actuación comunicativa eficiente durante la realización de la entrevista médica.

Las habilidades comunicativas en la entrevista médica

Rodríguez Collar, Blanco Aspiazú & Parra Vigo (2009), propusieron las siguientes habilidades comunicativas a tener presentes en el desarrollo de la entrevista médica, en cualquier nivel de atención de salud, exceptuando aquellos casos que se consideran «condiciones especiales de comunicación», como es el caso de pacientes con deterioro cognitivo significativo, con trastornos serios de la personalidad y, en pacientes en estado de coma o moribundos, para los cuales se emplean técnicas especiales de interrogatorio.

1. Habilidades para expresar:

A continuación se relacionan las habilidades para expresar:

- Favorecer la comunicación a través de la expresión facial: prestar atención con quien se interactúa y facilitar el diálogo.
- Mostrar porte y aspecto profesional.
- Saludar al paciente: el saludo puede ser dando los buenos días, tardes o noches, según el horario en que se efectúe la entrevista; si se le agrega el estrechar la mano mejor aún, se hace más caluroso y afectivo el acto

- Presentarse al paciente: el médico debe decirle al paciente su nombre, preguntarle también el suyo y, expresarle el placer que siente por haberlo conocido.
 - Introducir la entrevista: debe explicarle al paciente cuál es el motivo del encuentro que van a tener y la importancia de su colaboración, para obtener información relevante y necesaria, y así establecer el diagnóstico de su problema de salud.
 - Adecuar el lenguaje al nivel cultural del paciente: se debe usar un vocabulario que no incluya tecnicismos, ni palabras que no sean entendibles por el paciente pues esto hace, que el mismo no pueda expresar elementos importantes sobre su estado actual o previo, o que nos brinde información distorsionada.
 - Usar un lenguaje no vulgar: se usará en todo momento un lenguaje correcto, evitando el uso de expresiones vulgares.
 - Realizar preguntas abiertas oportunas: las preguntas iniciales deben ser abiertas para de esta forma obtener la información, tal y como el paciente desea exponerla.
 - Demostrar respeto al paciente como persona: debe aceptar al paciente tal y como es, evitando entrar en discrepancias con sus gustos y preferencias para así no dañar el objetivo de la entrevista con discusiones y polémicas interminables
 - Interrumpir al paciente si es necesario: la interrupción al paciente puede ser necesaria y oportuna, cuando es conveniente aclarar algún aspecto, abundar en él cuando el médico se percata que la conversación se ha ido por un rumbo equivocado o, cuando existe un control excesivo de la entrevista por el paciente.
 - Realizar gesticulaciones apropiadas: el paciente siempre está observando los gestos de los médicos, ya que con eso trata de buscar aprobación o negación en la expresión facial de su interlocutor
 - Mantener postura correcta al sentarse. Es otro aspecto del lenguaje extraverbal que dice mucho de la cultura general y la educación del médico. El médico deberá sentarse correctamente en la silla o sillón, adoptando una postura de aproximación, propicia para demostrar interés, expresada por una ligera inclinación del cuerpo hacia delante.
 - Utilizar un tono de voz adecuado: el médico debe utilizar un tono de voz mediano, ni muy bajo que el paciente no lo escuche ni muy alto que moleste y sea contraproducente. El volumen muy alto de la voz condiciona cierto rechazo por parte del paciente y, puede interpretarlo como prepotencia o una actitud dominante hacia él por parte del médico
 - Regular el tiempo de duración de la entrevista.
 - Indagar sobre dudas y expectativas: se le debe aclararle o explicarle al paciente, hasta donde sus conocimientos se lo permitan, las dudas o preguntas que este le haga.
 - Despedir al paciente: el médico debe mostrar una expresión facial favorecedora de la comunicación, utilizar frases amables y adecuadas desde el punto de vista del uso del idioma y que demuestren una correcta educación formal; la despedida sería más afectuosa si se repite un estrechón de manos.
- 2. Habilidades para observar y escuchar:**
- A continuación se relacionan las habilidades para observar y escuchar, y el instructivo para su apreciación.
- Observar al paciente con atención mientras conversan.
 - Escuchar al paciente con atención mientras conversan.
 - Observar el entorno del paciente.
 - Identificar los cambios en el estado de ánimo del paciente y actuar en consecuencia.
- 3. Habilidades para establecer una relación empática:**
- Refiere Estas son las habilidades que mayor efecto psicoterapéutico tienen y, convierten al interrogatorio en un proceder que rebasa el diagnóstico y contribuye al tratamiento. Al añadir este tercer grupo de habilidades Rodríguez Collar, et al. (2009), asumen, que se requerirá más que de observación superficial para evaluarlas, ya que en ellas están presentes elementos poco tangibles que componen la empatía.
- A continuación se relacionan las habilidades para establecer una relación empática:
- Explorar aspectos psico-sociales del paciente: teniendo en cuenta que el hombre es un ser biopsicosocial, se hace indispensable, indagar en todos aquellos aspectos que le den al médico una visión general integral de ese enfermo al que está entrevistando, porque ante todo es una persona con todas sus vivencias y particularidades, que lo hacen un sujeto irrepetible.
 - Rodríguez Collar, et al. (2009), plantean que aunque existe en la historia clínica un acápito especial para la historia psicosocial, ya durante el interrogatorio se dan las oportunidades para recoger este tipo de información y, que el cuadro clínico del paciente descrito desde la historia de la enfermedad actual, incluye elementos de la esfera afectiva que reflejan la afectación para su vida y padecer emocional, que acompañan a las lesiones estructurales de una enfermedad.

- Mantener un estilo comunicativo dialógico con el paciente: el médico sepa dialogar con el paciente, que se produzca un intercambio de ideas entre ambos, que el paciente perciba que sus opiniones son tenidas en cuenta, que se le considera y se le da el lugar merecido.
- Propiciar el acercamiento afectivo al paciente: el médico sepa identificarse emocionalmente con el paciente, sin llegar a un comprometimiento afectivo con el mismo, mostrar que se percata, comprende y respeta las situaciones de la esfera afectiva del paciente.
- Mostrar interés y preocupación real por los problemas del paciente: el médico, con su actuación, denotará si realmente se ha compenetrado con la situación de salud de su paciente.

Tejera Concepción, et al. (2012), al igual que Rodríguez Collar, et al. (2009), agruparon las habilidades comunicativas de los profesionales de la salud en: habilidades para la expresión, habilidades para la observación y habilidades para la relación empática.

A continuación se precisan:

- 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, que actúa 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.

CONCLUSIONES

Se demostró que las habilidades comunicativas son imprescindibles para el desempeño del futuro profesional, que el profesor debe llevar a cabo la enseñanza de estas habilidades que contribuye a crear una relación médica paciente adecuada lo que enriquece la formación del médico, para así contribuir a elevar la calidad del futuro profesional.

El tema tiene una gran relevancia social, académica y asistencial por analizar las habilidades comunicativas en el ámbito pedagógico y llevarlas a las Ciencias de la Salud, específicamente a la formación de médicos para que contribuyan a su desarrollo, lo que redundará en la calidad del proceso docente-asistencial.

De esta forma poseer habilidades para comunicarse y desarrollarlas, constituye un importante factor de

adaptación social, toda vez que contribuye al perfeccionamiento de la vida de relación del hombre, a dar calidad a las diferentes actividades que realiza en su vida y a facilitarle las relaciones sociales en el contexto donde le ha tocado vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acreditation Council for Graduate Medical Education). (2007). Common Program Requirements. Recuperado de http://www.acgme.org/acWebsite/dutyHours/dh_dutyhoursCommonPR07012007.pdf
- Alonso González, M., Ruiz Hernández, I., & Ricardo Alonso, O. (2012). Habilidades comunicativas para la relación médico paciente en estudiantes de Medicina desde la percepción de profesores *Rev Educ Med Super*, 26(1), 74-82. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v26n1/ems08112.pdf>
- Alonso, M. (2007). Prioridades en la formación ético profesional para alcanzar una adecuada comunicación médico paciente (1era parte). *Rev Méd Electrón*, 29(6). Recuperado de: http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica_/ano%202007/vol6%202007/tema14.htm
- Alonso, M. (2011). Prioridades en la formación ético-profesional para alcanzar una adecuada comunicación médico paciente (segunda parte). *Rev Méd Electrón*, 33(1). Recuperado de <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202011/vol1%202011/tema13.htm>
- Argyle, M., et al. (1970). The communication of inferior and superior attitudes by verbal and non-verbal signals. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 222-231.
- Association of American Medical Colleges. (1999). Medical School Objectives Project: Report III -Contemporary Issues in Medicine: *Communication in Medicine*. Washington DC: Association of American Medical Colleges.
- Bellón Saameño, J. A., & Martínez Cañabate, T. (2001). La investigación en comunicación y salud. Una perspectiva nacional e internacional desde el análisis bibliométrico. *Atención Primaria*, 27 (7), 452-58.
- Brown, R. F., & Bylund, C. L. (2008). Communication skills training: describing a new conceptual model. *Academic Medicine*, 83(1), 37-44. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18162748>
- Cófreces, P., Ofman, S., & Stefani, D. (2014). La comunicación en la relación médico-paciente. Análisis de la literatura científica entre 1990 y 2010. *Revista de Comunicación y Salud*, 4, 19-34. Recuperado de <http://revistadecomunicacionysalud.org/index.php/rcys/article/view/53>
- Demarais, A., & White, V. (2004). First impressions. New York: *Ban Tam Books*.
- Dörr Anneliese, A. (2004). Acerca de la comunicación médico-paciente desde una perspectiva histórica y antropológica. *Revista Médica de Chile*, 132(11), 431-36. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872004001100014
- Engel, G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196,129-36.
- Fernández González, A. M. (1996) La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador. Tesis Doctoral. La Habana. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Freitas-Magalhaes, A., & Castro, E. (2009). Facial Expression: The effect of the smile in the treatment of depression. Empirical study with Portuguese subjects. In A. Freitas Magalhaes (ed). *Emotional expression: the brain and the face*. Oporto: *University Fernando Pessoa Press*.
- Giannini, A. J., et al. (1990). Nonverbal communication in moderately obese females. A pilot study. *Annals of Clinical Psychiatry*, 2, 111-115.
- Girón, M. S., & Vallejo, M. A. (1992). Producción e interpretación textual. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hobgood, C. D., et al. (2002). Assessment of communication and interpersonal skills competencies. *Academic Emergency Medicine*, 9(11), 257-268. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12414480>
- Hook, K. M., & Pseiffer, C. A. (2007). *Impact of a new curriculum on medical students, interpersonal and interviewing skills*. *Medical Education*, 41, 154-159.
- Hsee, C. K., Hatfield, E., & Chemtob, C. (1992). Assessment of the emotional states of others: *Conscious judgments versus emotional contagion*. *Journal of social and clinical psychology*, 14(2), 119-128. Recuperado de <http://www.elainehatfield.com/84.pdf>

- Hulsman, R. L., et al. (1999). Teaching clinically experienced physician's communication skills. A review of evaluation studies. *Medical Education*, 33(9), 655-668. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pub-med/10476016>
- Hymes, D. (1974). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Interprofessional Education Collaborative. (2011). *Core Competencies for Collaborative Practice*. Washington: *Association of American Medical Colleges*.
- Laín Entralgo, P. (1983). *La relación médico-enfermo*. Madrid: Alianza.
- Laine, C., & Davidoff, F. (1996). *Patient-centered medicine. A professional evolution*. *Journal of the American Medical Association*, 275(2), 152-156. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8531314>
- López López, M. (2002). ¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar? En: E. Caballero Delgado y G. García Batista. *Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Macleod, C. J. (1983). Verbal communication in nursing. In: Falkner A, editor. *Recent advances in nursing 7 communication*. Edinburgh: *Churchil Livingstone*.
- Michelson, L., et al. (2007). *The handbook of communication skills*. London: *Toutledge*.
- Moore, P., & Gómez G. (2007). Comunicarse efectivamente en Medicina ¿Cómo adquirir Habilidades Comunicacionales durante la carrera de Medicina? *Ars Medica*, 15, 171-81.
- Moore, P., Gómez, G., Kurtz, S., & Vargas A. (2010). La comunicación médico-paciente: ¿Cuáles son las habilidades efectivas? *Rev Med Chile*, 138(8), 1047-1054. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v138n8/art16.pdf>
- Ojalvo, V. (1999). Estructura y funciones de la comunicación. En: *Comunicación Educativa*. La Habana: CEPES.
- Paladine, H. L., et al. (2012). *Study of a novel curriculum on electronic communication in family medicine residence*. *J Family Medicine*, 42(5), 314-321. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20455106>
- Pease, B., & Pease, A. (2004). *The Definitive Book of Body Language*. New York: *MJF Book*.
- Pendleton, D., Schofield, T., Tatem, P., & Havelock, P. (1989). *The Consultation. An Approach to Learning and Teaching*. Oxford: *Oxford University Press*.
- Pérgola, F. M. (2002). *Cultura, Globalización y Medicina*. Buenos Aires: El Guión.
- Pérgola, F. M. (2010). La relación entre el médico y su paciente en la era electrónica. *Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias*. Recuperado de <http://www.ciencias.org.ar/user/FILE/P%C3%A9rgolainc.pdf>
- Petra-Micu, I. M. (2012). La enseñanza de la comunicación en medicina. *Investigación en educación médica*, 1(4), 218-224. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572012000400009&lng=es&tln_g=es
- Piñeiro, D. J. (2005). Pacientes o clientes, médicos o prestadores. *Revista Argentina de Cardiología*, 73(5), 402-3. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/rac/v73n5/v73n5a15.pdf>
- Ramírez Arias, J. L., Ocampo Lujano, R., Pérez Páez, I., Velázquez Trinidad, D., & Yarza Solórzano, M. E. (2011). La importancia de la comunicación efectiva como factor de calidad y seguridad en la atención médica. *Acta Médica Grupo Ángeles*. 9(3). Recuperado de <http://www.medigraphic.com/actamedica>
- Redmond, M. V. (2000). *Communication: theories and applications*. Boston. Houghton Mifflin.
- Rodríguez Collar, T. L., Blanco Aspiazu, M. Á., & Parra Vigo, I. B. (2009). Las habilidades comunicativas en la entrevista médica. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 38(3-4) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572009000300009&lng=es&tln_g=es
- Rogers, C. (2003). *Client-centered therapy: its practice, implications and theory*. London: Constable.
- Ruiz Moral, R. (2003). Programas de formación en comunicación clínica: una revisión de su eficacia en el contexto de la enseñanza médica. *Educación Médica*, 6(4), 159-167. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v6n4/original7.pdf>
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2007). *Communication between cultures*. Belmont: *Wadsworth Pub Co*.
- Stewart, M., Brown, J. H. B., Galajda, J., Meredith, L., & Sangster, M. (1999). Evidence on patient-doctor communication. *Cancer Prevention & Control*, 3, 25-30.

Tejera Concepción, J., Iglesias León, M., Cortés Cortés, M., Bravo López, G., Mur Villar, N., & López Palacio, J. (2012). Las habilidades comunicativas en las carreras de las Ciencias de la Salud. *Medisur*, 10(2), 72-78. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2087/943>

Trucchia, S. M., Olmas, J. M., Quiroga, D., & Halac, E. (2016). Comunicación en medicina: una nueva y necesaria alternativa curricular. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 73(3), 212-218. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/med/article/viewFile/12578/15233>

Wolvin, A., & Coakley, C. W. (1995). *Listening*. New York: McGraw Hill.

38

LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TEACHING-LEARNING METHODS AND INTERPERSONAL COMMUNICATION IN THE BACHELOR'S DEGREE IN EDUCATION

MSc. Marivel Jurado Ronquillo¹

E-mail: mjuradoronquillo@hotmail.com

Dra. C. Gisela Bravo López²

E-mail: gbravo@ucf.edu.cu

Dr. C. Raúl López Fernández³

E-mail: raulito_p@yahoo.com

¹ Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

³ Universidad Metropolitana. República del Ecuador.² Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Jurado Ronquillo, M., Bravo López, G., & López Fernández, R. (2017). Los métodos de enseñanza-aprendizaje y la comunicación interpersonal en la carrera de Licenciatura en Educación. *Revista Conrado*, 13(59), 274-280. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La comunicación es primordial en cualquier comunidad, pues ser humano tiene la necesidad de compartir lo que sabe, lo que piensa y lo que siente. Esta desempeña un papel fundamental en la formación de cualquier profesional universitario, pero reviste una vital importancia en la carrera de Licenciatura en Educación, el mismo debe combinar los lenguajes pedagógicos para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje desde una visión comunicativa. El objetivo de este trabajo es realizar un análisis de la literatura sobre comunicación interpersonal y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje. Como resultado de este proceso, se asume que los métodos, y particularmente los problemáticos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a la comunicación interpersonal, debe propiciar: el carácter participativo, desarrollador, orientado al cambio educativo, y constituirse en expresión de la integración de lo instructivo - educativo y lo afectivo-cognitivo, condicionadores de motivaciones intrínsecas, y de las relaciones interpersonales, entre otros aspectos significativos y desarrolladores.

Palabras clave:

Enseñanza-aprendizaje, métodos, comunicación, formación.

ABSTRACT

Communication is paramount in any community, because the human being has the need to share what he knows, what he thinks and what he feels. This plays a fundamental role in the training of any university professional, but it is of vital importance in the training of the art specialist, since it must combine the pedagogical languages to achieve a process of teaching learning from a communicative vision. The objective of this work is to perform an analysis of the literature on interpersonal communication and its relation with the teaching learning process. As a result of this process, it is assumed that the methods, and particularly the problems within the teaching-learning process, oriented to interpersonal communication, should foster: the participatory, developmental character, oriented to educational change, and be an expression of Integration of the instructive - educational and affective - cognitive, conditions of intrinsic motivations, and interpersonal relationships, among other significant aspects and developers.

Keywords:

Teaching-learning, methods, communication, training.

INTRODUCCIÓN

Las condiciones históricas concretas en que vive el mundo contemporáneo, marcado por complejos procesos de cambios, transformaciones o reajustes sociales, sobre todo en el plano económico y político, demandan reformas en las políticas educativas y reajustes de valores sociales importantes en los que se sustentan esas políticas (Avello, et al., 2014). Por lo tanto, la introducción de cambios en los sistemas educacionales es una demanda social actual, en correspondencia con el desarrollo alcanzado y teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas de cada contexto social (Jurado, Bravo & Muñoz, 2016).

Los estudios acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, indican la necesidad de perfeccionar la intervención del docente en calidad de orientador y mediador del proceso formativo, aseguran que desde su gestión el docente debe propiciar actividades que permitan al estudiante en formación aprender a comunicarse ajustados a las exigencias de la sociedad del conocimiento y de la actividad profesional para la que se forman, permitiéndoles compartir con su grupo, lo que resulta imprescindible para poder comprender, expresarse e interrelacionarse con los demás y mejorar la realidad y el contexto en que viven y trabajan (Fernández, 2012).

Dentro de estos estudios, la comunicación ha sido enfocada desde distintos puntos de vista, filosóficos, históricos, semióticos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos, pero, en cualquier caso, su estudio supone asumir un enfoque multidisciplinario desde el cual la interpretación teórica de ella no solo la define, sino que establezca las pautas para su comprensión y aplicación a la práctica (Jurado, Bravo & Rodrigo, 2016).

La comunicación es primordial en cualquier comunidad, pues el ser humano tiene la necesidad de compartir lo que sabe, lo que piensa y lo que siente. Una comunicación deficiente que no propicia el intercambio y la colaboración entre los sujetos es la causa más citada de conflicto interpersonal, por lo que uno de los aspectos más debatidos en los últimos años en las Instituciones de Educación Superior cubanas es la necesidad de desarrollar un proceso de comunicación que fortalezca el sistema de Comunicación interpersonal y la preparación teórico-práctica de los estudiantes (Portela, 2013).

A nivel internacional y nacional, con independencia de la posición asumida por los diferentes autores, en sus planteamientos se revela la necesidad de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por la intención de sus propuestas, se convierten en

referentes teórico- metodológicos y antecedentes valiosos para toda investigación en el tema. Sin embargo, desde el punto de vista metodológico, no dejan planteadas de forma explícita, la manera de relacionar ambos procesos.

Los autores consultados insisten en declarar que la comunicación ha sido tratada como competencia o habilidad, necesaria para el profesor desarrollar su función didáctica; no obstante, son insuficientes las actividades que se realizan desde el proceso de formación para que obtengan los conocimientos y las habilidades necesarias, con el propósito de convertirse en verdaderos innovadores de sus prácticas pedagógicas futuras y puedan utilizar la comunicación en el grupo clase, para potenciar un proceso de enseñanza- aprendizaje basado en el diálogo y la reflexión.

DESARROLLO

Bravo (2014); y Portela (2013), coinciden al sentenciar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se establecen relaciones que posibilitan la comunicación interpersonal, estas pueden identificarse con:

La comunicación profesor – estudiantes

Las relaciones del profesor con sus estudiantes, se definen como aquellas que tienen lugar en el proceso áulico expresadas a partir de las actividades que cada uno realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que caracteriza diferentes estilos La relación orientada a generar la participación activa de los estudiantes, se identifica con un “estilo democrático”, mientras que aquellos que obvian las interacciones, están sujetas a la imposición de criterios, sin tener en cuenta los puntos de vista de los estudiantes, se le denomina “estilo autoritario”.

Esta relación se manifiesta en todas las actividades que orienta o dirige el profesor y está matizada por su prestigio profesional y su rol como guía del proceso. Es una relación de colaboración, de negociación, de subordinación y de compromiso, que se caracteriza por las precisas orientaciones del profesor y la implicación de los estudiantes en cada tarea.

El diseño, la orientación, la realización y la evaluación de cada actividad debe negociarse para garantizar la colaboración y el compromiso que se requiere para contribuir al desarrollo de la comunicación interpersonal, no solo en esta relación sino en todas las que establece el estudiante.

Los psicólogos y pedagogos con orientación humanista, enfatizan la necesidad de personalizar el proceso

de enseñanza, abogan por establecer una relación entre profesor y estudiantes, que posibilite la interacción comunicativa sana y personalizada entre estudiantes y profesores, enfatizando en el desarrollo de motivaciones hacia la autonomía, la autorrealización y la creatividad **en los estudiantes**.

Desde esta posición el proceso de enseñanza-aprendizaje se asume como un acto comunicativo, creativo, emancipador, tanto para el profesor, como para el estudiante, en el que las actividades se presenten como intercambio de información y afectos, mediado por determinados recursos expresivos verbales y no verbales. El estudiante deberá expresar su satisfacción, poner en conocimiento sus estados de ánimo y favorecer con coherencia y honestidad su lenguaje verbal y extra verbal; elementos esenciales que matizan el proceso de individualización del conocimiento .

Para lograr lo anterior el profesor debe utilizar los recursos de la comunicación interpersonal, las teorías de dinámica grupal, el empleo de todas las formas y posibilidades de activación, en las cuales los estudiantes tengan que fundamentar y defender sus puntos de vista, las decisiones y pruebas de reafirmación práctica, las que aportan demostraciones para la formación **de convicciones y modos de actuación que conduzcan al desarrollo personal**.

El estilo de trabajo, el contenido de las actividades, deben contribuir a que los objetivos educativos, se transformen en motivos y formaciones psicológicas de la personalidad, como condiciones que permitirán desplegar las interacciones en las que el estudiante, legitima su rol activo en el aprendizaje. De esta manera, se configura un compromiso afectivo, permitiendo, motivar la posibilidad de autogestión del saber y contribuir a la reestructuración de nuevas formaciones psicológicas, que les permitirá adaptarse a la vida social y asumir un comportamiento, autorregulado.

La comunicación estudiante – estudiante

Esta relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere a aquella comunicación que se produce de manera directa e indirectamente entre los estudiantes, durante la actividad de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de lograr la formación de los mismos.

Este tipo de relación deberá ser incluida en la proyección didáctica que establece el profesor al diseñar su clase; pero implica sobre todo un cambio de actitud, para saber aprovecharla en función de estimular la comunicación interpersonal y del propio aprendizaje del estudiante.

Según Portela (2013), estas relaciones se manifiestan en todas las actividades que realizan los estudiantes

como integrantes de un grupo. Es una relación de colaboración, de complicidad y de compromiso, donde los estudiantes interactúan para cumplir objetivos comunes. Generalmente prevalece el entusiasmo, la implicación en las tareas y el deseo de ayudar, en un ambiente de respeto a las diferencias donde se muestran como realmente son, en franco intercambio; sin embargo el profesor debe contribuir, mediante la utilización de métodos de enseñanza aprendizaje, a que estas relaciones favorezcan la comunicación interpersonal. Esta relación constituye la base de las relaciones profesionales y tiene la particularidad de recibir influencias de todos los que participan.

La comunicación profesor – estudiante – estudiante grupo

El proceso de enseñanza-aprendizaje ofrece la posibilidad de establecer relaciones entre el profesor-estudiante-estudiante grupo, otorgando al profesor un rol distinto de facilitador de la situación comunicativa en las actividades de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel individual o grupal.

El éxito de esta relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, está dado por la cultura comunicativa de los que participan, la cual se expresa en la medida que reconocen sus potencialidades y dificultades para establecer la comunicación interpersonal, pueden utilizar los recursos disponibles y adoptar una actitud favorable hacia el otro, al expresar sus ideas, opiniones y expectativas.

Aunque cada relación posee particularidades que las distinguen, sus elementos comunes permiten determinar las siguientes regularidades:

- La influencia de la relación estudiante-profesor en el resto de las relaciones interpersonales que se establecen.
- El predominio de la cooperación en todas las relaciones interpersonales.
- La implicación de los sujetos que intervienen en la dinámica comunicativa.

El análisis realizado permite afirmar que para desarrollar la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza aprendizaje, se debe propiciar el intercambio entre los participantes y la regulación mutua de sus acciones, matizadas por la sensibilidad y la afectividad; desarrollar habilidades para expresar las ideas, orientar la situación comunicativa y lograr la empatía; utilizar un estilo flexible que genere confianza y seguridad en las relaciones.

Por tanto, facilitar un clima afectivo es básico para en un sistema de relaciones interpersonales; solo si mediante la comunicación se expresa el respeto a la individualidad,

la aceptación de criterios diferentes; se atienden las necesidades y preocupaciones mutuas, puede lograrse el autoconocimiento y la autorregulación de los estudiantes en sus relaciones con las demás personas.

Con el propósito de materializar estas valoraciones en la práctica, se identificó el consenso entre pedagogos y psicólogos del aprendizaje, cuando advierten el papel que tiene la selección de los métodos de enseñanza-aprendizaje para la comunicación interpersonal; sobre todo, insisten en declarar que, por su carácter dinámico, es el método el que permite ajustar los contenidos a los contextos, complejidad del aprendizaje y expresar las características de los sujetos implicados. Por tanto, cualquier propuesta deberá atender a las posiciones teóricas que al respecto se vienen exponiendo.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje y la comunicación interpersonal

La interacción profesor-estudiante está marcada por el tipo de comunicación interpersonal que se establece para llevar a cabo la secuencia del proceso: las acciones del profesor que pueden ser para transmitir, estimular, descubrir y modelar mediante tareas que permitan al estudiante aprender y lograr los objetivos propuestos. Esta consideración se refiere a la manera en que se planifica organiza y desarrolla el proceso y esto se explica desde la selección y utilización del método en correspondencia con los objetivos y contenidos de aprendizaje (Álvarez, 1999; Addine, 2010; Ginoris, 2006).

En el análisis teórico de los métodos existe una variedad de puntos de vista. Es muy importante la posición que se adopte por los pedagogos en cuanto al papel de los estudiantes y profesores en dicho proceso. El método es decisivo para la dirección de la actividad cognoscitiva y en ello hay que considerar la relación entre la actividad de orientación del profesor y la asimilación activa, independiente y comunicativa de los estudiantes.

Algunos pedagogos ven al método como vía para el logro de los objetivos, otros como un conjunto de procedimientos metodológicos y otros como un sistema de acciones conjuntas de alumnos y maestros.

En el marco de este trabajo se adopta la definición de método propuesto por Álvarez (1999, p. 76), *"el método es el elemento director del proceso, responde a ¿cómo desarrollar el proceso? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo aprender? Representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes o como reguladores de la actividad interrelacionada de profesores y estudiantes, dirigidas al logro de los objetivos"*.

Desde esta concepción, Zilberstein (2003), insiste en destacar que el método constituye el sistema de acciones que regulan la actividad del profesor y los estudiantes, en función del logro de los objetivos, atendiendo a los intereses y motivaciones de estos últimos y a sus características particulares; reconoce que en unidad dialéctica con los métodos se encuentran los procedimientos didácticos. Entendiendo que estos constituyen operaciones prácticas o intelectuales de la actividad del profesor o de los estudiantes, que complementa la forma de enseñar o asimilar los conocimientos que presupone determinado método.

Al ajustar esta posición a la comunicación en el aula, Cañas (2010), señala que el método es básico para favorecer la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues mediante el mismo se puede contribuir al desarrollo de la personalidad de los participantes. De igual manera, aseguran que la aplicación de los métodos centrados en la estimulación de la comunicación, resulta fundamental en la determinación del tipo de relaciones que se establecen en el aula entre profesores-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-grupo.

Se entiende, que el método de enseñanza-aprendizaje debe propiciar posibilidades para el diálogo, el aprendizaje reflexivo, así como acentuar la finalidad esencial el desarrollo comunicativo de los estudiantes, buscando su crecimiento como ser humano y como sujeto social. Desde este referente general, para que el método favorezca la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario establecer una serie de rasgos característicos, entre ellos:

- La **motivación**, desde la cual se concreta la necesidad de resolver el problema de aprendizaje y se estimula el desarrollo de la personalidad del estudiante.
- Las **condiciones del contexto** y sobre todo, de los medios disponibles que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La **actividad**, desde la cual tiene lugar la relación profesor - estudiante y entre estudiantes al concretarse en el sistema de acciones que estructura el ordenamiento y secuencia interna del método y, por consiguiente, la ejecución del proceso comunicativo.

Las precisiones de Horruitiner (2008); y Ginoris (2006), permiten esclarecer que el método es la vía para la dirección de la actividad cognoscitiva de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la secuencia de actividades en el método de enseñanza tiene sus particularidades; ya que no solo implica la actividad que desarrolla el profesor (actividad de enseñanza); sino también la que deben realizar los estudiantes (actividades de aprendizaje). Esta

consideración explica las dos dimensiones de análisis del método.

Lo externo del método, se identifica con lo que puede ser percibido durante la actividad del profesor, es decir, la manifestación externa, expresada en el grado de optimización de las posibilidades de comunicación y asimilación de los estudiantes para lograr los objetivos propuestos.

El aspecto interno del método no es percibido con facilidad; sino que este se manifiesta a partir de la identificación de los procesos lógicos del pensamiento, (análisis, síntesis, abstracción, generalización), que los estudiantes deben desarrollar para cumplir con las exigencias de determinado momento de la actividad: Todos estos procesos son esenciales para el aprendizaje y desarrollar las condiciones básicas para la comunicación.

En este trabajo, se considera que el método de enseñanza, concreta la esencia comunicativa del proceso de enseñanza a partir de los lenguajes verbales y no verbales utilizados durante las actividades de enseñanza-aprendizaje que estructuran situaciones comunicativas en el proceso. En general, estos incluirán el lenguaje pedagógico, propio del profesor, según su experiencia y exigencias socioeducativas; pero, también incluye los lenguajes específicos que le corresponden a las asignaturas, rama o área del saber en qué se desempeñan. Estos lenguajes se interrelacionan y se expresan en la parte externa del método desde las cuales los estudiantes podrán ajustar las características de sus procesos lógicos.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje exigidos por la educación superior contemporánea, deberán favorecer la actividad cognoscitiva de los estudiantes, como premisa para desarrollar el pensamiento creador e independiente, a partir del protagonismo del estudiante, lo cual explica el papel que se le atribuye a la comunicación interpersonal en el aula, sobre todo, si esta se expresa en la concepción del método que se utiliza en la actividad de enseñanza-aprendizaje.

La clasificación de los métodos es diversa; pero se coincide con Zilberstein (2003), al asegurar que independientemente de la clasificación que se adopte, los métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se presentan como sistema de métodos para lo cual, se debe tener en cuenta: la motivación, la orientación, la ejecución activa y consciente por el estudiante y el control de la actividad; considerar las particularidades de los estudiantes, sus conocimientos y habilidades antecedentes, sus valores, el estilo y estrategias para aprender.

La selección de los métodos de enseñanza-aprendizaje con fines comunicativos debe identificar al estudiante como sujeto de su aprendizaje, generando soluciones productivas y creativas a los problemas y situaciones de aprendizaje que el profesor ha elaborado (Bravo, 2004). Sin embargo, Ginoris (2006), insiste en que, en cualquier caso, es preciso atender a: las características de los estudiantes, las asignaturas, el contexto en que se enseña y aprende y por supuesto a las características de la personalidad del profesor; ya que este acto pone de manifiesto la relación entre el qué y el cómo enseñar, y el qué y el cómo aprender, así como la relación entre el objetivo-contenido-método-procedimiento de enseñanza-aprendizaje.

De manera particular en esta investigación se considera que al concebir las relaciones entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación interpersonal se debe tener en cuenta los criterios de selección de los métodos, para que: propicien la actividad independiente de los estudiantes en la búsqueda de los conocimientos, favorezcan el debate e intercambio de criterios propios, los de sus compañeros y los de diferentes autores, estimulen la motivación y la investigación, con independencia y originalidad, sin renunciar a la cooperación y el compromiso con los demás. Asimismo, deberán facilitar durante todo el proceso el mejoramiento de las relaciones profesor-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-grupo, sobre la base del respeto, la ayuda mutua y la colaboración de todos, para cumplir el objetivo propuesto.

Por tanto, al referirse a un proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuya a la comunicación interpersonal, es imprescindible la utilización de un sistema de métodos, que estimule la actividad dialógica y reflexiva. Se precisa que los métodos influyen en la implicación de los estudiantes, en el alcance del objetivo de la asignatura, para lo cual, tienen que solucionar problemas profesionales surgidos de las propias contradicciones del contenido; mediante las interacciones comunicativas que favorecen altos niveles de motivación, el enjuiciamiento de lo aprendido, la toma de decisiones, la seguridad en sus ideas, y la independencia.

De lo anterior se desprende la necesidad del uso de los métodos problémicos de enseñanza que sitúen al estudiante en una posición activa, reflexiva y crítica, al incrementar su participación y ofrecerle a través de ella la adquisición de conocimientos y el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades, para enfrentar diversas problemáticas. Una de las formas más efectivas de estimular la comunicación interpersonal, es la enseñanza mediante la utilización de métodos problémicos.

Existen diversos enfoques acerca de cuáles son los métodos problémicos que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje; en todos los casos la selección depende de los contenidos de la ciencia, del tema, de la tarea a realizar, así como de las habilidades de los estudiantes.

A partir del estudio realizado, se considera que entre los métodos problémicos están: la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística y el método investigativo, que por su naturaleza, posibilitan la actuación protagónica de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, propician el diálogo y la relación profesor- estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-grupo ; promueven la construcción social del conocimiento con diferentes matices, dependiendo de la situación comunicativa que se diseñe y las necesidades de los estudiantes.

Partiendo de la reflexión, se asumen las características de cada método como condición que favorece la comunicación interpersonal (Bermúdez, 2004). En particular se reconocen los siguientes:

- **Exposición problémica:** mediante este método se desarrollan los contenidos sobre la base de la participación de los estudiantes, ya que da la posibilidad de ir introduciendo los conocimientos nuevos, utilizando la preparación previa de los estudiantes. La situación problémica despierta el interés de los estudiantes por participar con sus criterios y conocimientos.
- El profesor comunica el conocimiento a sus estudiantes partiendo de un problema, cuya solución se logra mediante la interacción (profesor-estudiante), que puede estar basada en una conversación monologada o dialogada. De esta forma se exponen los procedimientos necesarios para resolver el problema, ya que los estudiantes no han adquirido aún la habilidad necesaria para encontrar la solución por sí solos.
- **La búsqueda parcial:** permite al profesor organizar la participación de los estudiantes en los distintos pasos de la solución de un problema: para ello debe descomponer una tarea de mayor o menor grado de complejidad, en tareas más sencillas, las cuales constituirán pasos que posibilitarán la solución de la tarea principal. La actividad del estudiante se caracteriza por una búsqueda en la que, mediante preguntas y respuestas, la discusión grupal y la investigación les permita acercarse de manera gradual a la solución del problema.
- Cuando se emplea este método, son los estudiantes quienes presentan los elementos probatorios bajo la dirección del docente. Su empleo depende no sólo del

contenido del tema, sino del nivel de preparación y capacidad de trabajo de los estudiantes.

- **Conversación heurística.** este método da la posibilidad de que los estudiantes puedan discutir, plantear sus puntos de vista, sus experiencias basadas en los contenidos objeto de estudio, exponer sobre un tema determinado, o polemizar con criterios novedosos. Presupone una activa participación de los estudiantes, mediante ejercicios de razonamiento pues tiene como objetivo que el estudiante se sienta motivado a pensar y razonar con vista a encontrar la solución de los problemas. Por tanto, desde el punto de vista metodológico se orienta a la inducción de los conocimientos, planteándole al estudiante que el objetivo de la actividad es encontrar la verdad mediante la demostración o negación de las diferentes tesis.
- **Método investigativo.** combina el trabajo independiente de alto nivel de creatividad, con la aplicación de los conocimientos adquiridos y el dominio de los procedimientos científicos. Su esencia radica en la organización de la actividad de búsqueda creadora, tendiente a solucionar problemas nuevos para los estudiantes. Este método integra los resultados del trabajo independiente y de las experiencias acumuladas. Se caracteriza por un alto nivel de actividad creadora y de independencia cognoscitiva de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, estos métodos propician la comunicación interpersonal en la medida que favorezcan la participación del estudiante en el proceso de enseñanza- aprendizaje, lo cual se logra cuando al implementar su uso en cualquier momento de la clase y a lo largo de todo el programa de estudio de las asignaturas, el estudiante se ve inmerso en una comunicación creada desde las relaciones interpersonales para contribuir al aprendizaje de los contenidos.

CONCLUSIONES

Los autores de esta investigación, al compartir las ideas de Bravo (2004), considera que el análisis didáctico, de las actividades de enseñanza-aprendizaje, concebidas para la comunicación interpersonal, obliga a tener en cuenta el contexto, el código o tipo de lenguaje que se utilice, la estructuración de las actividades, los procedimientos y recursos que colocan al estudiante en una participación activa; pero sobre todo, está en la condición de que el proceso de enseñanza-aprendizaje centre el diálogo como recurso didáctico, en consideración de que todo aprendizaje relevante, está sustentado en el diálogo, flexible, sistemático y personalizado.

Lo anterior se cumple cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece la comunicación interpersonal y propicia una relación empática, afectiva, que redimensiona

el conocimiento personal entre los coetáneos, así como entre estos y el profesor; amplía sus motivaciones e intereses hacia las actividades y revela el valor de esa interrelación en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Además, se evidencia que los métodos problémicos se apoyan en otros, que se insertan como procedimientos o técnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que sirven de marco para cumplir el objetivo de formación. Al respecto, se reconoce que actúan como procedimientos que complementan a los métodos seleccionados: el trabajo grupal, la discusión, el trabajo independiente, el debate, el dialogo, entre otros; los cuales pueden afianzar el carácter comunicativo interpersonal de las actividades que se diseñan para este fin: la enseñanza y el aprendizaje de una materia y dentro de este, la estimulación de la comunicación interpersonal.

En sentido general, se asume que los métodos problémicos en un proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a la comunicación interpersonal debe propiciar: el carácter participativo, desarrollador, orientado al cambio educativo, y constituirse en expresión de la integración de lo instructivo - educativo y lo afectivo -cognitivo, condicionadores de motivaciones intrínsecas, y de las relaciones interpersonales, entre otros aspectos significativos y desarrolladores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2010). La Superación Pedagógica de Profesores en Cuba. Pre evento del evento Internacional. Universidad 2010. La Habana.
- Álvarez, C. (1999). La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación.
- Avello, R., López, R., Álvarez, H., Gómez, A., Vázquez, S., & Alpizar, R. (2014). Experiencia cubana sobre la formación del docente latinoamericano en tecnologías para la educación. *Educación Médica Superior*, 28(3). Recuperado de <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/303/197>
- Bermúdez, R. (2004). Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bravo, G. (2014). Las habilidades comunicativas en las Carreras de las Ciencias de la Salud. *Medisur*, 5(6).
- Fernández, A.M. (2012). Comunicación Educativa. CEPES. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ginoris, O. (2006). La Didáctica: ciencia del proceso de enseñanza – aprendizaje escolarizado. Caracas: Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Horrutiner, P. (2008). La Universidad Cubana: el modelo de Formación. La Habana: Félix Varela.
- Jurado, M., Bravo, G., & Muñoz, I. (2016). La comunicación y los métodos de enseñanza aprendizaje en el licenciado en educación. *Revista Sarance*, 36, 141-151.
- Jurado, M., Bravo, G., & Rodrigo, C. (2016). La comunicación en la formación del profesional del arte. *Revista Conrado*, 12(53), 87-92.
- Portela, G. (2013). Los Métodos y Técnicas Participativas en el Proceso Enseñanza Aprendizaje. *Mediciego*, 11(1).
- Zilberstein, J. (2003). Los métodos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje y las formas de organización. Su relación con los estilos y estrategias para aprender a aprender. En Colectivo de autores, *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios*. La Habana: Pueblo y Educación.

39

CONCEPCIÓN DE FOLLETO PARA EL DESARROLLO DE CONDUCTAS SALUDABLES EN LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA AGRÓNOMA

CONCEPTION OF BROCHURE FOR THE DEVELOPMENT OF HEALTHY BEHAVIORS IN AGRONOMIC ENGINEERING STUDENTS

MSc. Maritza Hernández Castellano¹

E-mail: mhernandez@ucf.edu.cu

MSc. Caridad Terry Espinosa¹

E-mail: ctespinosa@ucf.edu.cu

MSc. Reina Evelyn Hernández Calzadilla¹

E-mail: rcalzadilla@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Hernández Castellano, M., Terry Espinosa, C., & Hernández Calzadilla, R. E. (2017). Concepción de folleto para el desarrollo de conductas saludables en los estudiantes de ingeniería agrónoma. *Revista Conrado*, 13(59), 281-286. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El uso de los cultivos de importancia económica y agrícola como medicina verde se hace parcialmente desconocido y es importante hacer una mejor utilización de ellas. Este trabajo se adentra en la naturaleza de este tipo de plantas en el campo de la salud humana. Para ello se tomó el tema II de la asignatura Sistema de Producción Agrícola Vegetal, que se imparte en el cuarto y sexto año de la carrera Ingeniería Agrónoma. Tiene como punto de partida cultivos de importancia económica en particular las hortalizas, a través de las cuales se le da salida al eje temático No VI que aborda lo relacionado con la Medicina Tradicional y Natural, en el aspecto de Medicina Verde (fitofármacos). Con esta intención, a partir de la concepción de un folleto se ampliarán los conocimientos acerca del origen, descripción botánica, nombres científicos y vulgares con los que se conocen, propiedades medicinales, valor nutricional. Además proporciona medios para garantizar las condiciones indispensables para el desarrollo individual y el de la sociedad.

Palabras clave:

Folleto, cultivos de importancia económica, fitofármacos, medicina verde, plantas en la salud humana.

ABSTRACT

The use of crops of economic and agricultural importance as green medicine is becoming partially unknown and it is important to make better use of them. This work delves into the nature of this type of plants in the field of human health. To this end, the subject II was taken from the subject of Plant Production System, which is taught in the fourth and sixth year of the Agronomic Engineering career. It has as a starting point crops of economic importance in particular the vegetables, through which it is given thematic axis No VI that deals with what is related to Traditional and Natural Medicine, in the aspect of Green Medicine (phytopharmaceuticals). With this intention, from the conception of a brochure will expand the knowledge about the origin, botanical description, scientific and vulgar names with which they are known, medicinal properties, nutritional value. In addition it provides means to guarantee the conditions indispensable for the individual development and that of the society.

Keywords:

Booklet, crops of economic importance, green medicine phytopharmaceuticals, plants in human health.

INTRODUCCIÓN

La formación de Ingenieros Agrónomos ha sido fomentada por diversas transformaciones desde su surgimiento en las que los tiempos actuales el rápido desarrollo de la ciencia, la tecnología y los conocimientos acumulados por el hombre, son realidades de hoy que colocan a las universidades ante el reto de preparar a las nuevas generaciones para que puedan vivir de acuerdo con su tiempo, en un mundo donde el ser humano se convierte, cada día más, en el transformador de la naturaleza y los conocimientos se renuevan y enriquecen continuamente.

En este sentido se hace necesaria la formación de profesionales de la rama agropecuaria, que contribuyan al proceso productivo en las unidades de producción vegetal atendiendo al ecosistema y a las diversas condiciones de diversificación y desarrollo, teniendo en cuenta los métodos y tecnologías de la producción agraria y de extensión, que permitan alcanzar niveles de desarrollo sostenible que contribuyan a mitigar los problemas socio-ambientales.

De las diferentes generaciones de Ingenieros Agrónomos formados en la etapa revolucionaria se hace referencia a una formación sólida, preparada para gestionar con calidad los sistemas de producción agrario en las entidades productivas en el que se integren contenidos teóricos, investigativos y prácticos en el ejercicio de la profesión; por tal motivo se requiere elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de tal forma que éste sea reflexivo, significativo, activo, que desarrolle la independencia cognoscitiva y la creatividad.

Los profesionales graduados de la carrera de Ingeniería Agrónoma deben incrementar y estabilizar la producción de origen agrícola, con criterios de desarrollo sostenibles mediante el uso adecuado, conservación y mejoramiento de los recursos naturales, buscando un equilibrio entre lo económico, lo ecológico y lo social.

En esta línea las Comisiones Nacionales de carreras tienen como función elaborar los planes de estudios que hacen posible la formación de profesionales idóneos que puedan desempeñar sus actividades como lo exige la sociedad hoy. Por ello se precisa que los estudiantes puedan prepararse con la literatura actualizada, acorde con los requerimientos que representen el desarrollo de la agricultura en la actualidad, que acudan a los materiales y libros y otros recursos que le aporten nuevos conocimientos, que estudien y se preparen adecuadamente y que se dispongan para enfrentar la vida laboral de forma creativa, que les permita no sólo su crecimiento como persona sino el crecimiento profesional.

Diversos son los elementos que influyen en el cumplimiento de la aspiración anterior; para lo cual desde la disciplina Producción Agrícola se ha trabajado con la finalidad de incidir en los docentes en los elementos esenciales: la calidad de la clase y el aprendizaje de los estudiantes desde las estrategias curriculares para hacer frente a una salud responsable y de cuidado y protección del medio ambiente por lo cual se concibe la profundización en el trabajo metodológico y la superación.

En tal sentido, se hace la propuesta de un folleto que aborda las propiedades medicinales y nutricionales de algunos cultivos de importancia agronómica, con el objetivo de fortalecer la preparación de los docentes que imparten la asignatura Sistema de Producción Agrícola Vegetal y así desde las estrategias curriculares los estudiantes desarrollen conductas que se reflejen en su práctica productiva en la unidad de producción de base.

De modo que para *“desarrollar cultura en salud desde la institución educativa presupone que las acciones de promoción y educación para la salud que se instrumentan en la formación del profesional, no sean espontáneas; su consecuente abordaje exige que se concreten aspectos pedagógicos que deben cumplirse desde la misma organización de la actividad escolar, con un enfoque eminentemente educativo, sin que se perciba como sobrecarga de maestros, de manera que forme parte intrínseca del proceso docente educativo”*. (Carvajal & Torres, 2004)

El folleto fue diseñado a partir de la selección de los cultivos y la búsqueda de sus propiedades medicinales y nutricionales para elevar la calidad y el rigor en el proceso formativo y tiene como referentes algunos cultivos de importancia económica a través de los cuales se les puedan dar salida al eje temático No VI que aborda lo relacionado con la Medicina Tradicional y Natural, en particular el aspecto de Medicina Verde (fitofármacos).

Para elaborar el folleto se hizo necesario el análisis del Modelo del profesional, programa de la disciplina y programa de la asignatura Sistema de Producción Agrícola Vegetal, los cuales se elaboran a partir de los principios básicos de la Educación Cubana y se encaminan al desarrollo de las nuevas generaciones en un proceso docente-educativo integral, sistemático, participativo y en constante desarrollo.

Contiene un sistema de conocimientos que se corresponde con los contenidos del programa de la asignatura Sistema de Producción Agrícola Vegetal y a su vez se relacionan con contenidos de asignaturas básicas y específicas de la especialidad.

DESARROLLO

El Modelo del profesional y el diseño de la carrera para el Ingeniero Agrónomo tienen implícito el trabajo que debe desarrollar el profesor desde las estrategias curriculares y de cada una de las asignaturas, atendiendo a los objetivos del año y los modos de actuación en la planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje, promotoras de un comportamiento responsable tanto individual como social en la planificación de estas para hacer frente a una salud responsable, de cuidado y protección del medio ambiente desde el punto de vista agroecológico y sostenible para lograr el desarrollo económico del país.

Se tomó en consideración los contenidos de la disciplina Producción Agrícola y del programa analítico de la asignatura Sistema de Producción Agrícola Vegetal que se imparte en cuarto año de la carrera de Ingeniería Agrónoma, los prepara con el objetivo de incrementar y estabilizar la producción de satisfactores de origen agrícola mediante la gestión eficiente en el Sistema de Producción Agrícola vegetal en el eslabón de base, aplicando el algoritmo de planificar, organizar, dirigir, controlar y evaluar con criterios de desarrollo sostenibles mediante el uso adecuado, conservación y mejoramiento de los recursos naturales, desarrollen una cultura de salud responsable, de cuidado y protección del medio ambiente, buscando un equilibrio entre lo económico, lo ecológico y lo social.

El análisis del objetivo lleva implícito el saber hacer mediante la gestión eficiente en el eslabón de base en vínculo estrecho y sistemático con el sistema de conocimientos y de habilidades diseñados en el programa de la asignatura, con la finalidad de que los Ingenieros Agrónomos en el desempeño profesional sean capaces de aplicar en la práctica lo aprendido en el proceso de formación con criterios de sostenibilidad y desarrollen cultura de salud responsable y de protección y cuidado al medio ambiente, donde se evidencie de forma científica la salida a las estrategias curriculares, a través del eje temático No VI que aborda lo relacionado con la Medicina Tradicional y Natural, en particular el aspecto de Medicina Verde (fitofármacos) que se tratará a partir de cultivos de importancia económica que poseen un gran valor nutricional y medicinal.

Para darle cumplimiento al objetivo referido con anterioridad se analizan los contenidos del tema dos de la asignatura Sistema de Producción Agrícola Vegetal relacionado con los sistemas de producción de plantas de interés económico y se propone el folleto del valor nutricional y las propiedades medicinales de estas plantas que a través de estos contenidos se apropian de conocimientos

y habilidades con un material complementario de volumen generalmente pequeño, dirigido a la actualización y profundización de saberes y cuya estructura didáctica permite el uso del estudio independiente como método.

El folleto se configuró en tres etapas interrelacionadas entre sí, ellas se dirigen a objetivos claves permitiendo insertarla en contenidos sustantivos de la asignatura Sistema de Producción Agrícola Vegetal sin perder su esencia propia. Así se precisa una:

- Etapa de diagnóstico: tiene la finalidad de analizar los documentos constituidos para la formación del Ingeniero Agrónomo y determinar los objetivos establecidos para este año que se pudieran utilizar para hacer frente a una salud responsable y de cuidado y protección del medio ambiente
- Etapa de precisión de los contenidos: Determinar los contenidos y el programa analítico de la asignatura Sistema de Producción Agrícola Vegetal que muestren las potencialidades al ser vinculados con la estrategia curricular de salud y de cuidado y protección del medio ambiente
- Etapa de elaboración del folleto: Elaborar el folleto a partir del enlace de las etapas anteriores en ella se precisan los contenidos a utilizar en la acción de conformación del folleto, que propicien el desarrollo de la estrategia curricular de salud.

Descripción de las etapas en las que se conformó el folleto

Etapa 1: Diagnóstico

En primer lugar debe quedar claro la aspiración de lo que se quiere lograr con el proceso de conformación del folleto, para ello se debe realizar la revisión y análisis de documentos establecidos para la formación de los Ingenieros Agrónomos, como el modelo del profesional que permite establecer las prioridades, según los objetivos establecidos para el año y su relación con la educación para la salud, se debe analizar también el programa de la disciplina y el programa analítico de la asignatura para la determinación de los objetivos de estas, de forma tal, que orienten hacia la búsqueda de contenidos que propicien su desarrollo integral y el desarrollo de la estrategia curricular de salud en función del desarrollo de conductas saludables, de cuidado y protección del medio ambiente.

Etapa 2: Precisión de los contenidos

Para la selección se deben tener de forma clara y precisa los contenidos del programa de la disciplina Producción Agrícola y del programa analítico de la asignatura Sistema de Producción Agrícola Vegetal, que muestren

las potencialidades para vincularlos con la estrategia curricular de salud y de cuidado y protección del medio ambiente, de modo que su adecuación o construcción deben hacerse en función de lo que se necesita, en correspondencia con el contenido, elemento que hay que definir con claridad, para que puedan constituir parte del contenido del folleto que aquí se propone y que se utilizará como soporte para utilizarlo en las clases para el desarrollo de la estrategia curricular de salud.

Etapa 3: Elaboración del folleto

La selección de los contenidos deben comprender los criterios que se correspondan con los objetivos a cumplir por año, de acuerdo con lo que se establece en el programa analítico de la asignatura, evita improvisaciones innecesarias, prepara a los profesores para trabajar con claridad los contenidos y enfocarlos acorde a lo que se plasma en la estrategia curricular de salud, de modo que su selección, adecuación o construcción debe hacerse con claridad, para el desarrollo de conductas saludables, de cuidado y protección del medio ambiente.

Fundamentos que caracterizan el folleto

Según González (1986), el folleto está considerado como **“un material impreso y este transmite información mediante el lenguaje escrito, impresos por máquinas que pueden estar acompañados por esquemas, imágenes y dibujos que los completen”**.

Al hacer una comparación con otros medios de percepción directa se llega a la conclusión que es la más usada por el profesor y el alumno, dentro y fuera del aula y en toda fase del proceso de enseñanza aprendizaje para adquirir conocimiento, consolidar e incluso en el momento de la evaluación

Es un material complementario impreso, de volumen generalmente pequeño, dirigido a la actualización y profundización de conocimientos y cuya estructura didáctica no permite el uso del estudio independiente como método.

El folleto constituye una fuente esencial de información científica y práctica para los estudiantes en el contenido que se aborda en este trabajo.

Estos constituyen la base para el trabajo individual del estudiante y suponen su fuente básica de conocimientos. Su uso correcto ayuda a crear buenos hábitos de trabajo científico en el estudiante, aprovechar el tiempo de la clase y obtener buenos resultados en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La formación de conductas saludables, de cuidado y protección del medio ambiente de manera sostenible, es prioridad en la educación superior al considerar la constancia

de nuestro país para proteger la naturaleza del planeta, por ello desde la carrera de Ingeniería Agrónoma los docentes contribuyen a formar en los estudiantes una conciencia de salud con enfoque ambientalista que favorece la vida en el planeta Tierra para las futuras generaciones.

Síntesis: Es un folleto que responde al tema No 2 Sistema de producción de cultivos de interés económico. Hortalizas de la asignatura Sistema de Producción Agrícola Vegetal, se imparte en la formación de Ingenieros Agrónomos, responde a la aplicación de la estrategia curricular relacionada con la educación para la salud, para desarrollar actitudes responsables y de protección al medio ambiente de manera sostenible en el desempeño de su práctica productiva en la unidad de producción de base, en él se abordan contenidos relacionados con el origen, características botánicas, propiedades medicinales y modo de preparación de un grupo de hortalizas.

Objetivo: Contribuir al desarrollo de conductas saludables, de cuidado y protección del medio ambiente de manera sostenible en los estudiantes.

Público al que va dirigido: Estudiantes de 4to año del curso diurno y al 6to año del curso encuentro de la carrera Ingeniería Agrónoma de la Universidad de Cienfuegos, sede “Carlos Rafael Rodríguez”.

Aspectos que aporta:

Fundamentos pedagógicos: Para la elaboración del folleto se asume el sistema de conocimiento del tema No 2 de la asignatura Sistema de Producción Agrícola Vegetal relacionado con los sistemas de producción de plantas de interés económico. El folleto aporta contenidos actuales vinculados a los usos medicinales del cultivo de las hortalizas, que aparecen como contenido en el programa analítico de la aludida asignatura.

Proporciona el intercambio entre los estudiantes y el docente a través de un pensamiento reflexivo, que se puede adquirir, con una apropiada atención, en la búsqueda de conocimientos concretos en el transcurso de su estudio. Requiere de una adecuada orientación por parte del docente para su utilización, a través de indicaciones que ayuden al estudiante desde la perspectiva de la atención a la diversidad.

El desempeño del docente se proyecta sobre la base de la orientación y dirección del proceso propiciando los procedimientos para el uso del folleto que da lugar al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes así como a estimular el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes, lo cual se resume en habilidades intelectuales.

La utilización del folleto facilita:

- Perfeccionar los medios de enseñanza.
- Complementar el trabajo del docente.
- Actualización de los contenidos.
- Propiciar una auto preparación de los estudiantes.
- Propiciar la vinculación de la teoría con la práctica.
- Propiciar el trabajo independiente de los estudiantes a partir de los contenidos del folleto.
- Garantizar el aprovechamiento de las horas clases.
- Desarrollar los valores de responsabilidad, honestidad, laboriosidad y colectividad.
- Brindar elementos que permitan una mayor motivación y preparación de los estudiantes en los contenidos del tema a tratar.
- Realizar búsquedas y procesamiento y comunicación de la información.
- Ejercitar y desarrollar habilidades intelectuales para aprender el contenido.
- Ejecutar trabajos independientes.

El folleto está estructurado de la siguiente forma:

- Portada.
- Introducción.
- Hortalizas de interés económico con propiedades medicinales.
- Metodología para la utilización del folleto.
- Bibliografía.

Cada cultivo seleccionado contiene los siguientes elementos:

- Origen
- Breve descripción botánica.
- Nombre científico.
- Nombres vulgares con los que se conoce.
- Propiedades medicinales.
- Valor nutricional.
- Modo de preparación para su uso.

La búsqueda constante de información para poder darle salida a la estrategia curricular de salud e impartir con calidad las clases del tema # 2 de esta asignatura permitió acumular la información imprescindible a partir de la búsqueda en diferentes documentos, guías para elaborar una propuesta de folleto que por los contenidos que aborda pueden ser utilizados por parte de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El folleto cuenta con los elementos esenciales que caracterizan a las hortalizas que ahí se tratan y contribuye al perfeccionamiento de los medios y a la educación de los estudiantes desde la perspectiva de salud con visión de sostenibilidad.

La aplicación del folleto en el tema No 2 Sistema de Producción Vegetal de cultivos de interés económico, las hortalizas contribuyó a la formación profesional básica y específica de los estudiantes que le permitan enfrentar los procesos productivos relacionados con la producción agrícola con una visión sostenible y de mejora en sus conductas de salud, incidiendo en sus modos de actuación profesional.

Este material se considera como medio de consulta y profundización para impartir el tema II de la asignatura Sistema de Producción Vegetal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arencibia Figueroa, R. (2008). Un científico popular. Cienfuegos: Mecenaz
- Carvajal Rodríguez, C., & Torres Cueto, M. A. (2004). Metodología para el desarrollo del movimiento de Escuelas por la Salud. Documento para el trabajo de las direcciones Provinciales y Municipales de Educación. La Habana: MINED.
- González Castro, V. (1986). Teoría y Práctica de los medios de enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, J. V., Yesid, H., & Cáceres, A. (2000). Fundamentos de Agrotecnología de Cultivo de Plantas Medicinales Iberoamericanas. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello CYTED.
- República de Cuba. Ministerio de Salud Pública. (2003). Guía terapéutica de fitofármacos y apiafármacos. Empresa provincial de medicamentos. Cienfuegos: MIN-SAP.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007a). Modelo profesional y plan de estudio del Ingeniero Agrónomo. Curso 2007-2008. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007b). Programa de la disciplina Producción Agrícola para Ingenieros Agrónomos. Curso 2007-2008. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007c). Programa de la asignatura Sistema de Producción Agrícola vegetal para Ingenieros Agrónomos. Curso 2007-2008. La Habana: MES.

Roger, J. D. (2003). El poder medicinal de los alimentos. Madrid: Safeliz, S.L.

40

ESTUDIO DE PERTINENCIA DEL TERCER PROCESO DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR: VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD

STUDY OF RELEVANCY OF THE THIRD PROCESS OF THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF THE ECUADOR: LINKING WITH THE SOCIETY

Dra. C. María Antonia Estévez Pichs¹

E-mail: mestevez@umet.edu.ec/

Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares¹

E-mail: arojas@umet.edu.ec/

¹Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Estévez Pichs, M, A., & Rojas Valladares, A. L. (2017). Estudio de pertinencia del tercer proceso de la Universidad Metropolitana del Ecuador: vinculación con la sociedad. *Revista Conrado*, 13(59), 287-292. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Reconocida como tercer proceso universitario, la vinculación con la sociedad desempeña un papel esencial y de gran importancia en la educación superior, por tanto su pertinencia es un aspecto ineludible en el cumplimiento de la misión y responsabilidad social de una universidad. El presente trabajo deriva de una investigación en curso que tiene como objeto la mejora de este proceso en la Universidad Metropolitana del Ecuador (UMET), originado, a partir de la evaluación de la calidad, realizada en 2015 por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Desde postulados del paradigma interpretativo, se centra en exponer la concepción de la investigación y propuestas de su desarrollo en el propósito de revelar la evolución de la vinculación con la sociedad sobre la base de una dimensión temporal, en la que se conforma un estudio de pertinencia con carácter documental de tendencia, en la observación de comportamientos que registran este proceso en la institución en los últimos cuatro años; los referentes cualitativos que aborda se complementan con datos cuantitativos para los análisis e ilustración de la información necesaria.

Palabras clave:

Vinculación con la sociedad, estudio de pertinencia, estudio documental de tendencia.

ABSTRACT

Grateful as third process university student, the linking with the society plays an essential part and of great importance in the superior education, therefore its relevancy is an unavoidable aspect in the execution of the mission and social responsibility of an university. The present work derives of an investigation in course that has like object the improvement of this process in the Metropolitan University of the Ecuador (UMET), originated, starting from the evaluation of the quality, carried out in 2015 by the Council of Evaluation, Accreditation and Insurance of the Quality of the Superior Education (CEAACES). From postulates of the interpretive paradigm, it is centered in exposing the conception of the investigation and partial results in the purpose of revealing the evolution of the linking with the society on the base of a temporary dimension, in which conforms to a relevancy study with documental character of tendency, in the observation of behaviors that you/they register this process in the institution in the last four years; the relating ones qualitative that approaches they are supplemented with quantitative data for the analyses and illustration of the necessary information.

Keywords:

Linking with the society, relevancy study, and documental study of tendency.

INTRODUCCIÓN

En la concepción de las misiones de la Universidad en Latinoamérica y particularmente en Ecuador, la vinculación con la sociedad deviene como tercera misión con el antecedente de la extensión universitaria, este último concepto es más difundido en el sentido de los servicios que presta la universidad (Cabrera, 2012); no obstante en algunos países de la región, entre los que se encuentra Ecuador, a partir de las influencias del pensamiento de Freire (1983), y su crítica sobre el tema, se adopta el término vinculación sobre la base de las relaciones universidad sociedad. Lo más importante en este estudio no son las cuestiones conceptuales, pero sí está claro que es tercer proceso reconocido por las funciones extensionistas, identificado como acción pedagógica de cambio y de vínculo con el entorno y la sociedad. Es innegable que la significación del término vinculación con la sociedad va más allá de las funciones de proceso que objetivamente cumplen las universidades ecuatorianas; pues si se atiende a su semántica real, abarcaría todo el quehacer universitario, irregularidad que ha tratado de atenuarse por medio de la integración entre sus tres procesos (docencia, investigación, vinculación), cuyos modos de desarrollo aún están sujetos al debate y constituyen un desafío para las universidades de la región pues en realidad lo que se produce en la práctica no sobrepasa de una interacción.

En este contexto se manifiesta el tema de la calidad que no puede ser valorada sin la pertinencia. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el Ecuador, en correspondencia con la Constitución de la República (Título V. Capítulo 1. Artículo 93) expone claramente como parte del principio de calidad la búsqueda constante y sistemática de la pertinencia para el mejoramiento de las funciones universitarias.

Significa que no hay calidad sin una valoración de la pertinencia. En la literatura científica abundan estudios de pertinencia relacionados con los procesos académicos e investigativos, sin embargo menos con respecto a la extensión o vinculación con la sociedad; en este último es frecuente encontrar indagaciones acerca de sus modelos y tendencias en universidades latinoamericanas, conceptualizaciones, funciones, experiencias focalizadas en determinados contextos y reflexiones de un deber ser (Tommasino & Cano, 2016; De la Torre, 2013; López, 2011; Ortiz 2011; Cayo 2004; Tünnermann, 2008; Alcántar, 2004; Serrano, 2002); siempre en la búsqueda de su reconocimiento, a partir de la preponderancia de lo académico y luego de la investigación por encima de la vinculación.

Lo cierto es que los autores referenciados coinciden en que la vinculación con la sociedad carece de significatividad en la pertinencia esperada por la universidad si no se manifiesta una simultaneidad y congruencia entre potencialidades, fortalezas, oportunidades y competencias para la acción integrada de todos los actores de la institución y los representantes de la sociedad, en este caso, la ecuatoriana.

La evaluación realizada en 2015 a la UMET por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Ecuador (CEAACES) denota debilidades del proceso vinculación con la sociedad basadas en incongruencias entre su planificación y el conocimiento explícito de sus actores. Con la consideración de qué aún a los estándares de calidad, toda acción evaluativa tiene un componente subjetivo que no esclarece siempre del todo a los actores de lo que se evalúa, se hace preciso profundizar en aspectos que relacionados con las debilidades puedan aportar a la debida interpretación y comprensión de lo señalado a favor del cumplimiento de las mejoras, de ahí que en este trabajo se plantee el problema referente a ¿cómo realizar un estudio de pertinencia que constituya insumo para el conocimiento explícito de los actores del proceso en la UMET con vista al cumplimiento del plan de mejora institucional?; tomando como objeto la pertinencia de la vinculación en la Universidad Metropolitana, con el propósito de revelar su evolución en los últimos cuatro años, a partir de un estudio de pertinencia con carácter documental de tendencia de este proceso en la institución.

En este sentido como parte de las funciones asignadas a las autoras de esta investigación se proyecta su concepción y una muestra de propuestas de desarrollo, en tanto el proceso de indagación está aún en transcurso por las complejidades inherentes a un estudio de pertinencia.

DESARROLLO

La metodología utilizada en el estudio se sustenta en concepciones del paradigma interpretativo, en tanto interesa comprender e interpretar las situaciones y condiciones del contexto de la práctica del proceso vinculación con la sociedad en la UMET desde las relaciones y factores que la constituyen, durante cuatro años. Motiva el descubrimiento de aproximaciones sucesivas de la planificación del proceso y la relación con los modos de interpretación y acción proyectiva de sus actores y la interacción de conocimientos que han influido en los resultados del proceso desde 2013 al 2016. Asimismo se tienen en cuenta, las características humanista y de sensibilidad hacia el contexto de este proceso misional; que significa develar

los modos en que ha evolucionado durante el periodo estudiado y sus generalidades.

Para su desarrollo se adopta un estudio de tipo documental de tendencia con dimensión temporal, según el periodo antes mencionado, en una representación cualitativa que se complementa con datos cuantitativos para el análisis e ilustración de la información valorada.

Interesa en ello la comparación de resultados del proceso de vinculación con la sociedad como proceso formativo desde 2013-2014 a 2015-2016, por tanto el estudio es portador de una observación comparativa con carácter histórico que comprende un análisis de contenido, con atención a criterios de Barbbie (1999), para lo cual se toman como fuentes:

- Archivos y registros del proceso vinculación con la sociedad.
- Normativas de la UMET que exponen la concepción y práctica del proceso.
- Informes de pertinencia.
- Informes de rendición de cuentas, de autoevaluación y evaluación de la UMET.
- Análisis de estadísticas previas.
- Otras fuentes complementarias de los datos.

La organización del estudio ha considerado la determinación de unidades de análisis que son significativas y determinantes en el proceso:

- Convocatorias para programas y proyectos de vinculación en la UMET, enmarcadas en el periodo de estudio.
- Georreferenciación de programas y proyectos (consideración de las sedes y matriz universitarias)
- Participación de las carreras.
- Resultados e impactos.
- Contribuciones a la misión de la UMET

Sobre la base de un análisis crítico temporal se sigue un *muestreo intencional* de serie de documentos que recogen la planificación del proceso vinculación con la sociedad, sus normativas en los distintos años que se estudian, documentación general de programas y proyectos, informaciones de resultados e impactos en correspondencia y afiliación a las líneas estratégicas de desarrollo en zonas del Ecuador; así como opiniones y referencias de actores de la vinculación en la universidad (directivos, docentes y

estudiantes); todo lo cual sirve de base a la codificación de los contenidos y el tejido de sus relaciones.

De los análisis teóricos previos

En correspondencia al *método histórico lógico* utilizado se emprendió una búsqueda de referentes previos a tema de estudios de pertinencia y fue observada su escasa presencia en la literatura científica relativa particularmente a la vinculación con la sociedad como proceso misio-nal universitario. Como antecedentes se tienen estudio de la extensión universitaria en el marco de la pertinencia social de la universidad o como parte de la formación en carreras universitarias en su devenir histórico desde 1918 y desarrollo particular en países como Colombia, México y Argentina (Restrepo, 2003; Villanueva 2003; Malagón 2007; Burgos, 2009; López 2011; Ortiz 2011; Parra 2013).

Fundamentalmente en Ecuador, los hallazgos se centran en observaciones sobre la pertinencia de ofertas académicas en el contexto de las carreras y modelos educativos (Paredes, 2016; Fernández & Vanga, Guffante, 2016), donde la vinculación con la sociedad es valorada como un componente dentro de estas, más que como proceso sustantivo.

Otras fuentes sobre la evaluación de la vinculación con la sociedad se hallan en estudios sobre la evaluación y acreditación de la educación superior en el Ecuador en relación con el modelo de evaluativo de las carreras de 2011 al 2014 (Van der Bijl, 2015) donde se hace crítica a los criterios e indicadores correspondientes al proceso, centrados en porcentajes de participación y actividades que reducen a números y no dan cabida a valores cualitativos de calidad y pertinencia en relación con el compromiso que se adquiere y los beneficios que reportan a la sociedad.

Al respecto se observa en la adaptación del modelo CEAACES realizado en 2015, un giro más cualitativo que pone énfasis en la planificación y gestión del proceso, sus resultados e impactos, lo cual es favorable aun cuando se considera que es necesario pensar en criterios con enfoque menos administrativos y más referidos a la modalidad de vinculación como proceso formativo, como incentivo, apertura, continuidad e introducción de resultados de investigaciones sobre las problemáticas del entorno social en general y como vía esencial de promoción de las fortalezas y potencialidades de la universidad.

No obstante a lo establecido, se ha considerado que evaluar la pertinencia implica que cada IES debe determinar los que elementos se han de corresponder al estudio necesario.

Estrategia en la concepción del estudio

Derivado de lo anterior, se estructura una estrategia descriptiva de los análisis para la crítica a la documentación a partir de la interpretación de la cultura en vinculación con la sociedad que ha prevalecido en el contexto de la UMET, lo cual es importante a la reflexión para la recuperación de sus resultados y significados.

La descripción del proceso contempla además el reconocimiento por parte de sus actores sobre el papel del proceso en el cumplimiento de la misión universitaria, la implicación e influencia de los saberes colectivos nucleares que se manifiestan en la conformación y desarrollo de programas y proyectos y otros datos que cognitiva y afectivamente consensuados incidan en el avance y mejora del proceso.

En el orden analítico del estudio se ha tenido en cuenta observar:

- La tematización de programas y proyectos presentados en el periodo que enmarca el estudio y su coherencia real con las líneas estratégicas de las zonas de desarrollo de cada ámbito geográfico de la UMET y los objetivos del Plan Nacional para el Buen Vivir (PNBV), lo cual contribuye a la orientación de los estudios de base requeridos para programas y proyectos.
- Las transformaciones que generan programas y proyectos.
- Estados de supresión, elisión, reordenamiento, modificaciones de elementos estructurales, reconfiguraciones y sustitución de programas y proyectos de vinculación en el transcurso de los períodos evaluados, que han incidido en la construcción de alternativas, reinventiones y nuevas formas de sentido de desarrollo del proceso, con lógica de acción múltiple, en correspondencia con la oferta académica, la actividad I+D+i y las demandas sociales.
- Coherencia y consistencia de ideas, puntos de vista, criterios sobre la proyección y desarrollo del proceso por parte de los actores en busca de articulaciones.

En la concepción del proceso investigativo del estudio de pertinencia se tiene en cuenta también la **naturaleza de la recopilación documental y su tabulación complementada con recursos estadísticos**, basada en:

- Razonamientos lógicos y frecuencias en que se manifiestan las unidades de análisis
- El carácter interactivo de los indicadores

Estos son importantes a la hora de demostrar la validez y confiabilidad del estudio, por lo que se recurre además a

triangular la información, en función de la calidad de los datos.

Según cada unidad de análisis, se consideran como **indicadores** del estudio:

- Programas y proyectos presentados por año de 2013-2014 a 2015-2016.
- Participación de docentes y estudiantes.
- Participación de carreras.
- Resultados e impactos I+D+i, de trabajo comunitario e institucional, educación continua, otros derivados de demandas.
- Cobertura por geo-referencias atendiendo a sedes y matriz.
- Ámbitos de intervención.
- Números de beneficiarios por proyectos y niveles de satisfacción.
- Reconocimientos sociales.

Primeros movimientos en el estudio

Sobre la base de todo lo diseñado para el desarrollo del estudio de pertinencia de la vinculación con la sociedad y en correspondencia con el problema planteado, se parte de coordinar con el Centro de formación universitaria de la UMET, encargado de organizar y dirigir el Programa de Carrera Docente, orientado al desarrollo y la formación del profesorado, en función de dar respuesta a las necesidades y calidad de la gestión de los procesos universitarios, a partir de la profesionalización de los docentes.

Fue realizado un diagnóstico, con la utilización de una encuesta y entrevista individual que tuvieron en cuenta los resultados de las evaluaciones docentes en el período 35 y el proceso de evaluación institucional realizado por la CEAACES en la última etapa de re-categorización. El objetivo se centró en la evaluación de las necesidades de capacitación del personal académico, así como su motivación y preparación en función de la oferta académica, la determinación de la coincidencia o no de los contenidos del programa con las necesidades sentidas por los docentes.

Las dimensiones que se tuvieron en cuenta, fueron establecidas a partir de las exigencias para su preparación: cognitiva y procedimental.

Los resultados denotan necesidades de capacitación para asumir la gestión integrada de los procesos sustantivos y las habilidades que deben poseer como docentes

de la educación superior y su rol en el cumplimiento de la responsabilidad social desde la carrera en la que inciden. Reconocen la existencia y calidad de las normativas para la gestión de los procesos sustantivos entre ellas las referentes a la investigación y vinculación, sin embargo consideran que les faltan los recursos metodológicos para el desarrollo de estos y para la implementación integrada de todos los procesos.

Ello demuestra la necesidad de capacitación en los procesos que se desarrollan en la investigación y la vinculación con la sociedad, a partir de los cursos de actualización docente que se ofertan desde el Plan de Carrera Docente establecido en la UMET, lo cual ha derivado su proyección como sigue:

Curso: La vinculación con la sociedad como proceso misional de la Universidad con 54 horas.

Objetivo: Fortalecer las habilidades de gestión del profesorado, en el proceso de vinculación con la sociedad que le permitan implementar herramientas prácticas para un desempeño eficaz en la gestión de proyectos, de conformidad con las normativas de la UMET.

Contenido: La vinculación como proceso sustantivo de la Educación Superior. Estado del arte comparativo del proceso en la UMET de 2013-2014 a 2015-2016. Relación docencia, investigación, vinculación. Normativas de la UMET para la vinculación con la sociedad. La gestión de programas y proyectos. Enfoque de Marco Lógico en la gestión del ciclo de proyectos. Evaluación de resultados e impactos.

Este curso debe estar fundado en las realidades del proceso para conocimiento de los profesores de la universidad, muchos de los cuales constituyen nuevos ingresos en la planta docente y otros requieren del estudio de pertinencia de la vinculación como proceso institucional como parte de las intenciones de sensibilización hacia el mismo, con vista a que puedan acometer oportunamente su mejora.

El estudio está en curso para el cumplimiento del propósito de esta investigación.

CONCLUSIONES

El concepto de pertinencia se relaciona con el deber ser de la institución, en correspondencia con objetivos, necesidades y carencias de la sociedad por lo que su estudio y evaluación tanto cualitativa como cuantitativa, es siempre oportuna en la actualización de la misión de la universidad y sus planes de desarrollo, así como en la definición de las tareas y acciones precisas.

La valoración de la pertinencia es compleja más cuando se refiere a acciones de carácter social intra e interinstitucional. Un estudio de pertinencia puede ser elemento referencial para hacer prospectivas de planificación y desarrollo de procesos, en este caso de vinculación con la sociedad.

La concepción del estudio de pertinencia descrito y presentado en este artículo, aún en proceso de desarrollo, constituirá uno de los contenidos del curso como insumo para el conocimiento explícito de los actores de la vinculación con la sociedad en la UMET, bajo el título de estado del arte comparativo del proceso.

El estudio pretende constituir una proposición viable para la mejora de la vinculación con la sociedad en la UMET.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántar, V. M., & Arcos, J. L. (2004). *La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html>
- Burgos, B., Rodríguez, A., & López K. (2009). *Estudio de pertinencia de la oferta educativa de la Universidad de Sonora*. Recuperado de http://www.planeacion.uson.mx/pdf/estudio_pertinencia_oferta_educativa_2009.pdf
- República del Ecuador. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2015a). Adaptación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2013 al Proceso de Evaluación, Acreditación y Recategorización de Universidades y Escuelas Politécnicas 2015. Quito: CEAACES. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/ADAPTACION%CC%81N-DEL-MODELO-DE-EVALUACION%CC%81N-INSTITUCIONAL-DE-UNIV.-Y-ESC.-POLITE%CC%81C.-2013-AL-PROCESO-DE-EVAL-ACREDIT-Y-RECATEG-DE-UNIVERS.-Y-ESC.-POLIT-2015PLENOFINAL-NOTIF.pdf>
- República del Ecuador. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2015b). *Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semipresenciales de las universidades y escuelas politécnicas del ecuador (versión matricial)*. Quito: CEAACES. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/MODELO-GEN%CC%81RICO-DE-EVALUACION%CC%81N-DEL-ENTORNO-DE-APRENDIZAJE-CARRERAS-2-0-Marzo-2015-FINAL-pdf.pdf>

- De la Torre, M. (2013). La universidad que necesitamos en América Latina: retos y perspectivas. Reflexiones y debates. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://www.uanl.mx/universidad/persona/investigador/miguel-de-la-torre-gamboa.html>
- Fernández, A. V., Vanga, M. G., & Gufante, T. (2016). Metodología para elaborar estudios de pertinencia en rediseños curriculares: caso Ecuador. Recuperado de [http://DialnetMetodologiaParaElaborarEstudiosDePertinenciaEnRedi-5784966%20\(1\).pdf](http://DialnetMetodologiaParaElaborarEstudiosDePertinenciaEnRedi-5784966%20(1).pdf)
- Freire, P. (1983). ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Flores, L. (2010). Propuesta Metodológica para la Realización de Estudios de Pertinencia. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de http://www.uan.edu.mx/d/a/sd/dpe/propu_metodol_estudios_pertinen.pdf
- González, F. (2002). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. Nuevas respuestas para viejas interrogantes. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Malagón Oviedo, R. (2007). *La evaluación de la extensión universitaria y la construcción de pertinencia social de la Universidad*. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/3667/6/07_La_evaluaci%C3%B3n_de_la_extensi%C3%B3n_universitaria_y_la_construcci%C3%B3n_de_pertinencia_social_de_la_universidad_02_2A.PDF
- López, M. L. (2011). *La demanda como aspecto metodológico de la extensión universitaria a partir de un avance de investigación en Carreras de Ingeniería*. Revista Educación, 35(1), 51-67. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/articulo/view/25153/25425>
- República del Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2016). *Ley orgánica de educación superior*. Registro Oficial Suplemento 298. Recuperado de <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Codificada.pdf>
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Revista do Centro de Educação, 31(1), 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Tommasino, H., & Cano, A. G. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Universidades. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. Educación Superior y Sociedad, 11(1-2), 181-196. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org/ve/index.php/ess/article/view/364>
- Parra López, H. M., & Vergel, M. (2013). *Hacia un modelo para evaluar la pertinencia social en la oferta académica de la Universidad Francisco de Paula Santander*. Recuperado de http://www.planeacion.uson.mx/pdf/estudio_pertinencia_oferta_educativa_2009.pdf
- Paredes, A. (2016). *Estudio de pertinencia de la Carrera de Ingeniería Civil de la Universidad de Chimborazo*. Ecuador. Recuperado de <file:///F:/TRABAJO%20CURSO%20PARADIGMA/Dialnet-EstudioDePertinenciaDeLaCarreraDeIngenieriaCivilDe-5784960.pdf>
- Pérez, A. J. (2005). Pertinencia e impacto social de la extensión. Universidad de Antioquia. Colombia. Recuperado de http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/9adb1edb-441d-447e-b516-ff46ab4517b4/pertinencia_impacto_social.pdf?MOD=AJPERES
- Van der Bijl, B. (2015). *La evaluación de carreras universitarias en el Ecuador ¿Desde qué concepción de educación?* Recuperado de <https://universidadsociedadec.files.wordpress.com/2015/03/informe-final-estudio-ceaaces.pdf>
- Villanueva, R. (2003). *Propuesta metodológica para el diseño de documentos curriculares con base en estudios de pertinencia y factibilidad*. Tesis de Maestría. Colima: Universidad de Colima. Recuperado de http://digeset.uco.mx/tesis_posgrado/Pdf/Rosa_Marcela_Villanueva_M.PDF

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los autores interesados en publicar en la revista Conrado deberán enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica: conrado-editor@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:

- Contarán con una extensión entre 5 y 12 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, nombre del autor/es, correo electrónico y su filiación institucional. A continuación un resumen, (en español y en inglés de no más de 200 palabras), palabras clave (en español y en 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 abreviaturas se definirán la primera vez que se mencionen, no se conjugarán en plural y solo se aceptarán aquellas universalmente aprobadas.
- Los subtítulos se destacarán en negrita.
- 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.
- Las referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 6ta edición de 2009. Al final del documento solo se mencionarán las citadas en el texto.

Nota:

El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios que considere pertinentes para mejorar la calidad del artículo.

© Podrá reproducirse, de forma parcial o total, el contenido de esta publicación, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.

ISSN: 1990-8644



Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8644
RNPS: 2081

Síguenos en:

<https://universosur.ucf.edu.cu/>

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



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km
3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430

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



ISSN: 1990-8644

