

Número especial

ISSN: 1990-8644

"Conocimiento, sociedad y publicaciones científicas"

# Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

• Volumen 14 • Número 62 • Febrero • 2018



EDITORIAL



UNIVERSO  
S U R



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



# Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8644  
RNPS: 2081

## CONSEJO EDITORIAL

---

### Director (a)

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

### Editor (a)

Lic. Regla Dolores Quesada Cabrera, Universidad de Cienfuegos

### Jefe de Edición

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

### Junta editorial

Dra. C. 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)

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

### Traducción y redacción en Inglés

MSc. Miladys Álvarez Migueles, 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
.....	7
La construcción de textos escritos en la escuela cubana MSc. Yuvisleivys Castro Brown, Dra. C. María Caridad Pérez Padrón	12
.....	12
La actividad de estudio y el proceso de asimilación consciente de los conocimientos. ¿Están preparados los estudiantes universitarios? Dr. C. José Luis Gil Álvarez, MSc. Mabel Morales Cruz, Dr. C. Rogelio Chou Rodríguez	18
.....	18
Perspectivas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la formación permanente del profesorado universitario Dr. C. Oscar Antonio Martínez Molina	23
.....	23
Estrategia de capacitación de las estructuras de dirección de la enseñanza secundaria básica para el tratamiento de la historia local MSc. Damisela Márquez Arcia, Dra. C. Zaray Losada López, MSc. Marleny Báez Valdivia	31
.....	31
Análisis histórico de la orientación a la familia en niños de la infancia preescolar, en Cuba Dra. C. Bárbara María Carvajal Hernández, MSc. Odair de la Caridad Castro Tapia, Dra. C. Rosalva Beatriz Aguilera Gómez	38
.....	38
Inadaptabilidad de los docentes al manejo de plataformas virtuales: caso EducarEcuador MSc. Eugenio Rafael Mora Zambrano, MSc. Diego Mauricio Bonilla Jurado Luis Alfonso Núñez Freire, Juan Carlos Sarmiento Saavedra	43
.....	43
Una mirada estudiantil calificadora al profesorado de la Universidad Técnica de Machala MSc. Nasly Paquita Tinoco Cuenca, MSc. Wilson Eladio Tinoco Izquierdo, MSc. Carlos Carchi Cuenca	51
.....	51
Cáncer de colon, secuencia adenoma carcinoma y pólipo aserrado MSc. Juan Carlos Calderón Reza, MSc. José Wilson Bravo Pin	56
.....	56
Propuesta para proyecto de Tecnologías de Información y Comunicación para la formación continua en los institutos superiores tecnológicos de Manabí MSc. Cristhian Gustavo Minaya Vera, Dr. C. Holger José Muñoz Ponce, MSc. Bella Aurora Barreiro Vera	60
.....	60
Education as a leading factor in the development of society Ph. D. Anna V. Gubareva, Ph. D. Kseniya E. Kovalenko, MSc. Natalia E. Kovalenko	63
.....	63
Análisis clínico de carillas cerámicas cementadas en la clínica UCSG del semestre a 2016–B 2016 Jorge Ponce Pérez, Dra. Paola Palomeque Calle	67
.....	67
Guía didáctica estratégica dirigida al docente que labora en la educación infantil con niños de cinco años que presentan deficiencia auditiva. Dra. C. Marigina del Carmen Guzmán	74
.....	74
La creatividad del docente para la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje Dra. C. Noemí Suárez Monzón, Lic. Vanessa Gómez Suárez, MSc. Tania Morales Molina	84
.....	84
Procedimiento para la gestión del director escolar en la dirección institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje Dra. C. Niurka Velázquez Fombellida, Dr. C. Pedro Valiente Sandó	91
.....	91
Actividades lúdicas para el desarrollo de la inteligencia creativa en la resolución de problemas matemáticos	

Lic. Angélica Mercedes Tumbaco Castro, MSc. Christian Antonio Pavón Brito, MSc. Tannia Gabriela Acosta Chávez	95
“Eureka” y educación para todos MSc. Mayelin Luis González, MSc. Eneida Antonia Terry Leonard, MSc. Yamila Caridad Camero Reinante	101
Infraestructura informática para brindar soporte a un sistema de streaming de audio y video en la Universidad de Guayaquil MSc. Teresa Mirian Santamaría, Ing. Francisco Gabriel Bravo, MSc. Gladys Lagos Reinoso, Dr. C. Vicente González	106
Consideraciones sobre el proceso de planificación de objetivos, actividades y recursos en el sector educacional MSc. Gladis Llantá Ramos, MSc. Lionel B Meneses Gómez, MSc. José Catalá Brito	111
Estabilidad del color de materiales provisionales en prótesis fija. Estudio in vitro entre resina acrílica y bis-acrílica Dayra del Cisne Torres Loaiza, Dra. María Christel Zambrano Bonilla	117
El juego en la Educación Preescolar. Fundamentos históricos MSc. María Elena Cuellar Cartaya, MSc. Miriam Tenreyro Mauriz, MSc. Gisela Castellón León	124
Actividades físico-recreativas y su influencia en la disminución de los niveles de tensión arterial en mujeres hipertensas Lic. Lázaro Cabrera Gavilán, MSc. Gustavo Herrera Cristo, Lic. Odalys Díaz Toca	134
Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? Amor del Rosario Lalama Franco	139
Rol de la Tecnología Educativa en la formación del psicopedagogo Dra. C. María Elena Rodríguez del Rey Rodríguez, Est. Jorge Misas Hernández, MSc. Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey	143
Efecto de lámparas Led en aclaramiento dental en la clínica odontológica UCSG, semestre A-2017 Ricardo David Muñoz Calderón, Dra. Nelly Patricia Ampuero	148
The role of legal acts in improving the legal regulation of educational activities MSc. Natalia E. Kovalenko, Ph. D. Kseniya E. Kovalenko, Ph. D. Dmitry V. Gribanov	152
Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante Ruth Garofalo García, Francisco Villao Villacrés	158
La educación para la salud desde la clase de Geografía en 10mo grado MSc. Humberto Almeida Sánchez, Lic. Ana Iris Monterrey Piedra	165
Aspectos semánticos de los textos escritos por estudiantes latinoamericanos de carreras de educación: exigencias didácticas para su tratamiento Dra. C. Gisela Consolación Quintero Chacón, Dra. C. Ana Delia Barrera Jiménez, Dra. C. Ormary Barberi Ruiz	170
Sistema de tareas docentes para el estudio de conceptos en la asignatura Química 11no Lic. Wendy Díaz Rodríguez, Dr. C. Gilberto Suárez Suárez, MSc. Vivian Bárbara González Curbelo	179
Visión ontoaxiológica de la emocionalidad en el aprendizaje de la matemática Dr. C. Pedro M. Cabeza	186
La enseñanza de la ortografía a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinaria en la carrera de educación primaria	

MSc. Tahiris de los Ángeles Rodríguez Díaz, Dr. C. Ramón Luis Herrera Rojas, Dr. C. Arlex Alcibíades Valdés González	195
.....	
Diagnóstico de la implementación del principio de la interdisciplinariedad Dr. C. Eudaldo Enrique Espinoza Freire	205
.....	
Rediseño curricular de la Carrera de Ingeniería Forestal en la Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador MSc. Otto Francisco Mero Jalca, MSc. Mónica Virginia Tapia Zúñiga, Dr.C. Marcos Pedro Ramos Rodríguez	212
.....	
La colaboración: componente esencial para evaluar el aprendizaje en la carrera ciencias de la información MSc. Soraya Martínez Castillo, Dra. C. Iliana Artiles Olivera, Lic. Luis Ernesto Paz Enrique	222
.....	
Influencia de recursos didácticos TIC en fomento de cultura vial de estudiantes de Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí Extensión Chone MSc. Cristhian Gustavo Minaya Vera, MSc. Lic. Jorge Luis Mendoza Loo	232
.....	
La formación psicopedagógica como idea básica en el proceso formativo del maestro primario MSc. Mayuli Conesa Santos, Dra. C. Elia Mercedes Fernández Escanaverino, Dr. C. Rolando Enebral Rodríguez	242
.....	
La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado del conocimiento Lic. Laura Elizabeth Gómez Meléndez, Dra. C. Maritza Librada Cáceres Mesa, Dra. C. Maricela Zúñiga Rodríguez	251
.....	
Significación de la Licenciatura en Pedagogía del idioma inglés en la Universidad Técnica del Norte MSc. Christian David Andrade Molina, MSc. Adriana Elizabeth Aroca Farez, MSc. Daniel David Sono Toledo	258
.....	
Hacia una estrategia de intervención en la comunidad: referentes teóricos metodológicos Dra. C. Zoila Barreno Salinas, MSc. Alexandra Astudillo Cobos, Lic. María Mercedes Barreno Salinas	266
.....	
La formación psicopedagógica del docente como ámbito profesional Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares, Dra. C. María Antonia Estévez Pichs, MSc. Yideira Domínguez Urdanivia	272
.....	
Estrategia metodológica para el tratamiento de la educación ambiental en la Educación Primaria MSc. Yadira Chávez Domínguez MSc. Deivy Miguez Collado	279
.....	
Normas de publicación	

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana<sup>1</sup>

E-mail: [ecmora@ucf.edu.cu](mailto:ecmora@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Directora de la revista. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Este año se cumple el 14 aniversario de la fundación de la Revista Electrónica “Conrado” (REC). Es una ocasión para celebrar la madurez alcanzada por esta revista científica, que ha acompañado, a nuestros, científicos, investigadores y lectores durante más de un década siendo promotora de experiencias valiosas en el campo de la Pedagogía y sus ciencias afines.

A pesar de las dificultades que en ocasiones hemos tenido que enfrentar por razones tecnológicas nuestra revista ha tenido su salida sistemática mostrando el conocimiento y la inteligencia de prestigiosos científicos de las universidades de todo el país, universidades en el extranjero y otras instituciones que han considerado a nuestra revista una publicación seria, profesional y segura. Este crecimiento, el conocimiento documentado en nuestra revista y el impacto que ha tenido en el conocimiento universal, significa para el cuerpo editorial de la revista una altísima responsabilidad que nos conduce a mantener la alerta y responsabilidad en el análisis y revisión de cada una de nuestros artículos.

La revista ha estado identificada con la misión de la universidad en la formación de los profesionales en aras de resolver los problemas de la sociedad. El modelo pedagógico que se establece en la Educación Superior está orientado a formar conocimientos, habilidades y valores que posibiliten dar respuesta y solución a los problemas más complejos de la sociedad, siendo consecuentes con su desarrollo, por ello esta se caracteriza por integrar la teoría para fortalecer la práctica orientada al desarrollo del compromiso social de nuestros profesionales.

Cada artículo que se publica responde a este sentir en este número nuestros lectores se encontrarán con ideas y reflexiones que en alguna medida van a satisfacer su interés investigativo te invitamos a su lectura y esperamos tu colaboración.

Atentamente

Directora de la Revista

# 01

## LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA CUBANA

### CONSTRUCTION OF WRITTEN TEXTS AT THE CUBAN SCHOOL

MSc. Yuvisleivys Castro Brown<sup>1</sup>

E-mail: [ycaastro@ucf.edu.cu](mailto:ycaastro@ucf.edu.cu)

Dra. C. María Caridad Pérez Padrón<sup>1</sup>

E-mail: [mcperez@ucf.edu.cu](mailto:mcperez@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Castro Brown, Y., & Pérez Padrón, M. C. (2017). La construcción de textos escritos en la escuela cubana. *Revista Conrado*, 13(62), 7-11. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La construcción de textos escritos es un componente de la lengua que comienza a desarrollarse desde los primeros años de la enseñanza escolar. Para referirse a ella se han empleado diferentes términos y adquiere una gradual profundización en los niveles de enseñanza. El objetivo de este trabajo es el análisis de los principales problemas que se manifiestan en esta habilidad desde primer grado hasta la Educación Superior.

#### Palabras clave:

Enseñanza de la construcción de texto, lengua, habilidad.

#### ABSTRACT

The construction of written texts is a component of the language that begins developing from the early years of schooling. Different terms have been used referring to it and it also acquires gradual deepening levels of education. The purpose of this article is to analyze the main problems that these ability have from early grades to higher education.

#### Keywords:

Teaching text construction, language, ability.

## INTRODUCCIÓN

La construcción del texto escrito constituye un objetivo importante de la escuela cubana, que centra su atención en lograr que los estudiantes se conviertan en comunicadores eficientes, que expresen sus sentimientos, experiencias y opiniones en textos coherentes, de acuerdo a las diferentes situaciones comunicativas en que tienen que hacer uso del lenguaje con una determinada intención comunicativa

En la enseñanza de la lengua se han empleado diferentes formas para referirse al acto de escribir. García Alzola (1975), plantea que *“sin duda, composición y redacción se refieren a lo mismo: relacionar el pensamiento con la palabra, organizar mentalmente lo que se quiere decir y comprometerse con unas palabras y sus combinaciones sintácticas”*.

Existen distintos términos para identificar el proceso comunicativo que se enseña en la escuela: composición, expresión escrita, redacción, escritura, y composición de textos. En los actuales planes de estudio, y los postgrados, se asume el de construcción de textos.

Roméu (2003), introduce el término construcción de textos en Cuba; enriquece su tratamiento teórico y metodológico. *“La construcción textual es un proceso de significación a partir de los conocimientos, las habilidades y las capacidades que emplea el ser humano para comunicarse a través de discursos orales o escritos en los que se evidencia su personalidad, sus valores y su cultura, en contextos específicos, ante un receptor determinado y teniendo en cuenta las variables lingüísticas y estilísticas de conformación de esos discursos”*.

Al referirse a la construcción de textos escritos se define que: *“Es un complejo proceso de organización y estructuración de las ideas y niveles del texto, para comunicar un mensaje por escrito, poniendo de manifiesto la competencia comunicativa del que escribe”*. (Castro, 2008)

## DESARROLLO

La construcción de textos escritos es una habilidad que comienza a tratarse desde la enseñanza primaria. En primer grado los estudiantes deben leer y comprender breves textos y de diferentes géneros, así como a expresar por escrito, en sencillas oraciones sus ideas y experiencias. En segundo grado escriben y amplían oraciones basadas en ilustraciones sobre cuentos trabajados en clases.

El desarrollo de construcción de textos escritos en la primaria se realiza mediante el trabajo con la oración y

la redacción de párrafos. La escritura debe favorecer la formación de hábitos correctos en los niños. Desde los primeros momentos se enseña y se ejemplifica la postura al escribir, los rasgos y el trazado de las letras, así como la inclinación y la uniformidad.

En tercer y cuarto y quinto grados, la caligrafía merece particular atención y se trabaja por la rapidez, sin que ello afecte la calidad de la escritura. En estos grados los estudiantes continúan trabajando con la ampliación y elaboración de oraciones acerca de ilustraciones y láminas, textos o cuentos leídos y sobre sus experiencias, impresiones, observaciones y conocimientos. También redactan felicitaciones y breves dedicatorias. Construyen párrafos narrativos y descriptivos sobre temas sugeridos. En sexto grado los estudiantes comienzan a redactar composiciones libres en espontaneidad y en creatividad.

En la enseñanza media, las actividades de construcción de textos escritos se diferencian de la primaria por presentar mayor grado de complejidad, debido a la intervención creciente de elementos imaginativos, el nivel de independencia con que se ejecutan. Ocupan un lugar destacado: el párrafo, sus características y cualidades; así como las formas elocutivas, la narración, descripción, diálogo y exposición. Los estudiantes recibirán continuidad del contenido, donde se han integrado en una sola asignatura Español – Literatura, varios componentes: expresión oral y escrita, gramática, ortografía, lectura e inicio del análisis literario. En esta enseñanza se plantea como normativa la enseñanza de la construcción del texto escrito a partir de la interrelación entre los componentes funcionales de la clase de lengua: comprensión, análisis y construcción de textos, fundamentado como principio metodológico del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural planteado por Roméu (2007), reconociéndose su carácter de proceso a partir de las diferentes fases que transita para su construcción: preescritura, escritura y reescritura; y etapas: orientación, ejecución y control.

Partiendo de estas potencialidades, es necesario favorecer la construcción de textos diversos para propiciar que los estudiantes se expresen libremente, de forma espontánea, sin restricciones a partir de propuestas significativas y variadas. De esta forma se le da cumplimiento a otro de los objetivos importantes en estos grados, el desarrollo de habilidades para el desarrollo de la competencia comunicativa. También aprenden a construir diferentes tipos de textos como: la carta, el acta, el aviso, el informe, comentarios y diferentes tipos de resúmenes.

La enseñanza media superior desarrolla la construcción de textos escritos, a partir de los conocimientos esenciales de este proceso, de los recursos textuales e intertextuales

que permitan interactuar en diferentes contextos socio-culturales y del empleo de estrategias para la construcción de textos escritos coherentes, de diferentes estilos y de acuerdo con las situaciones comunicativas dadas, donde se potencie además, la relación con el estudio de las obras literarias en los grados correspondientes.

En décimo grado fundamentalmente se aprende a caracterizar el texto como unidad básica de la comunicación, se enfatiza en sus características esenciales: coherencia y cohesión, y se clasifica el texto según su forma elocutiva, función del lenguaje y estilo comunicativo. Se redactan diferentes tipos de planes o borradores, en forma de preguntas, de enunciados y tesis.

En onceno grado se continúa trabajando en la construcción de textos escritos a partir del logro de sus características básicas, que estén relacionados con las habilidades de comprensión lectora y los niveles constrictivos del texto. La construcción de ensayos o artículos es objetivo de este grado. En duodécimo grado se profundiza en todos los elementos estudiados, fundamentalmente para lograr la preparación de los estudiantes en la prueba de ingreso. Se redactan textos de diferentes estilos comunicativos y se potencia la revisión y autorrevisión.

#### *Análisis crítico de los documentos normativos que regulan la enseñanza de la construcción de textos escritos.*

En los programas de la enseñanza primaria aparecen los objetivos dosificados por períodos y las unidades en que se trabajará la construcción de textos escritos, sin embargo, no se concibe el tiempo que deberá dedicarse a cada uno de estos objetivos. Por otra parte, al analizarse las orientaciones metodológicas, estas no están concebidas como estrategias, se limitan a orientar o sugerir ejercicios en los que el maestro puede apoyarse para desarrollar la habilidad en los niños. No se indica un algoritmo o procedimiento a seguir por el maestro al trabajar este componente. Además existe prioridad de atención a la expresión oral sobre la escrita.

A partir del estudio de los programas de la asignatura Español -Literatura en Secundaria Básica y Preuniversitario, es insuficiente el tratamiento de la construcción de textos escritos en relación con la cantidad de horas clase que se le dedica a este componente. Las orientaciones metodológicas son muy preliminares, carecen de propuestas para construir textos escritos en los diferentes grados.

Al realizar la comparación con los demás componentes de la lengua se puede observar, menor descripción del tratamiento del contenido en relación con las posibles actividades que se pudieran realizar desde la clase. Los

contenidos relacionados con el párrafo y sus cualidades que se enfocan desde la enseñanza primaria deben relacionarse con los aportes de la Lingüística textual que asume al texto como unidad de comunicación.

El libro de texto como medio de la asignatura, propone diferentes actividades para trabajar la construcción de textos. Se considera que están en correspondencia con el conocimiento que deben tener los estudiantes de las obras literarias y cumplen con los fundamentos teóricos planteados por el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, al tener en cuenta la relación de los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción

Uno de los logros de la enseñanza media básica a partir de las transformaciones de la Tercera Revolución Educativa es el uso del software educativo como una aplicación informática, que soportada sobre una aplicación bien definida, como estrategia pedagógica apoya directamente el proceso de enseñanza – aprendizaje constituyendo un efectivo instrumento para el desarrollo educacional del hombre del presente siglo. Tiene como propósito central: potenciar el aprendizaje de los alumnos en las diferentes áreas del conocimiento.

La asignatura de Español -Literatura cuenta con el software educativo *El fabuloso mundo de las palabras* y *El arte de las letras*, que se caracterizan por ser altamente interactivo y por poseer recursos de multimedia: como videos, biblioteca, fotografías, diccionarios especializados, explicaciones por profesores experimentados, ejercicios y juegos instructivos. Cuentan además, con componentes didácticos para maestros y profesores, entre los cuales se encuentran temas de actualización y recomendaciones metodológicas para su uso, así como diferentes textos para trabajar la construcción textual, con el objetivo de ejemplificar algunos de los contenidos teóricos que en él se abordan.

Sin embargo, la práctica pedagógica demuestra que los docentes no siempre aprovechan las potencialidades que ofrece este medio de enseñanza para planificar actividades que permitan el desarrollo de habilidades en la construcción de textos escritos, partiendo de los textos y contenidos propuestos, ya que no se sienten preparados para elaborar las tareas o porque no reconocen su importancia.

El uso de la video-clase es también otro medio importante que dentro de las transformaciones educacionales actuales se ha implementado en la transmisión de conocimientos y para la autopreparación de los docentes, pero constituye una barrera para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes. Ella en sí misma tiene en cuenta el nuevo enfoque y sus componentes, pero esa

interacción constante entre alumno- profesor y alumno-alumno que posibilita la reconstrucción de significados es insuficiente. Razones por las cuales, la metodología de su utilización ha sido rectificadas y exigido que este medio sea empleado como un medio didáctico y no como clase impartida por el teleprofesor. Por otra parte, las clases frontales (clases de consolidación), en ocasiones se ven limitadas por problemas objetivos de organización escolar.

La escritura se caracteriza por ser una tarea difícil, un ejercicio silencioso, un trabajo alejado de la realidad cotidiana destinado a una corrección. Al analizar los principales problemas que se observan en la enseñanza de la construcción de textos escritos hasta duodécimo grado, se refleja la actitud que tienen de la escritura los diferentes agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Por parte de los estudiantes:

- No están lo suficientemente motivados.
- Deficiencias en el ajuste al tema.
- Insuficiencias en la calidad de las ideas y vocabulario.

Por parte de los profesores:

- Insuficiente trabajo metodológico para el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas.

Se atropella el proceso al no dar suficiente tiempo al alumno para transitar por los subprocesos de la construcción (planeación, textualización y revisión)

Esta es la realidad que caracteriza el proceso de construcción de textos escritos en la escuela cubana. ¿Se logrará desarrollar la construcción de textos escritos? ¿Las investigaciones realizadas han logrado transformar esta realidad? Estas interrogantes sirven para reflexionar sobre el derrotero por el que atraviesa la enseñanza de la construcción de textos escritos y la necesidad de proponer soluciones radiquen las insuficiencias detectadas.

En la Educación Superior se presta especial atención a la comunicación y a la competencia comunicativa, como habilidad profesional en las carreras de Ciencias Técnicas. Desde la concepción de los planes *D* y *E*, se puede apreciar los siguientes objetivos relacionados con la lengua, para todas las carreras pedagógicas:

Formar en los estudiantes patrones adecuados de expresión, tanto oral como escrita, que serán aplicados luego en su desempeño profesional.

Eliminar las deficiencias tanto en contenidos precedentes como en el desarrollo de las habilidades básicas para una buena competencia comunicativa.

Por estas razones se concibe el programa de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Española (PILE) para todas las carreras con perfil pedagógico. Las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Española I y II se imparten en el primer y segundo semestres de primer año y tienen como prioridad el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, lo cual supone una atención particular a las macrohabilidades comunicativas: escuchar, leer, hablar y escribir, y contribuir a la formación consciente de los conceptos lingüísticos.

El tratamiento de sus contenidos se concibe desde una perspectiva que permite acceder al dominio de la lengua en uso; con un enfoque social y profesional y con un marcado carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario; por tales motivos, el trabajo con textos auténticos y diversos es imprescindible para favorecer el desarrollo de habilidades que permitan leer, comprender, analizar y construir textos según las disímiles situaciones e intenciones comunicativas a las que los hablantes deben enfrentarse y la diversidad de discursos pertenecientes a las diferentes áreas curriculares. Esto contribuirá a la preparación de un mejor profesional y a su disposición para dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual.

Las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Española I y II, se imparten en las Carreras Pedagógicas Técnicas, que tienen la misión de formar a los profesionales que garantizarán el desarrollo económico y social del país. En el proceso docente se tiene en cuenta la formación integral de cada estudiante, donde el desarrollo de la comunicación es vital y la formación de comunicadores competentes es una tarea que deben asumir todos los docentes de las carreras técnicas.

En los resultados de los instrumentos realizados, se evidenció la necesidad de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los profesionales en formación con un enfoque científico, donde se utilicen técnicas o estrategias de aprendizaje en correspondencia con la especialidad, para que tributen al dominio del vocabulario técnico, a la lectura y comprensión de los textos específico de la carrera y a escribir correctamente, teniendo en cuenta las normas de redacción y ortografía en los diferentes tipos de textos.

## CONCLUSIONES

Las ideas expresadas en el epígrafe indican que existe una brecha entre la importancia de la construcción de textos escritos en todos los niveles de enseñanza y su prioridad en relación en los demás componentes de la lengua. Esto se puede evidenciar en el análisis de los contenidos, objetivos, así como las horas clases destinadas al

proceso de construcción de textos escritos. Lo que exige de investigaciones que logren desarrollar en los estudiantes habilidades para construir textos escritos y así transformar la realidad educativa

El aprendizaje de la escritura debe realizarse a partir del mismo acto de escribir. No se concibe la enseñanza de la construcción de textos escrito desde lo teórico, ni aislado del análisis de las estructuras lingüísticas. Es importante mostrar y aprender los pasos intermedios y las estrategias que se deben utilizar en el proceso de creación y redacción de textos, así como las actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras. En la construcción de texto se debe tener en cuenta al lector. Se debe resaltar los puntos importantes en función de lo que se supone que le conviene al lector. La revisión del texto debe constituir una unidad de análisis que permita volver a pensar sobre el tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar sus conocimientos para corregir y subsanar errores.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2001). Programa Segundo grado. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2004). Programa Noveno grado. Secundaria básica. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2004). Programa Octavo grado. Secundaria básica. La Habana: Pueblo y educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2004). Programa Séptimo grado. Secundaria básica. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2006). Programa Décimo grada. Educación preuniversitaria primer año. Educación Técnica y Profesional. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2006). Programa onceno grado. Educación preuniversitaria segundo año. Educación Técnica y profesional. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2006). Programa quinto grado. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2006). Programa tercer grado. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2007). Programa duodécimo grado. Educación preuniversitaria tercer año. Educación Técnica y Profesional. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2013). Programa cuarto grado. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2013). Programa primer grado. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2013). Programa sexto grado. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, B. Y. (2008). La construcción de textos escritos a partir de las potencialidades del software educativo en la Educación Técnica y Profesional. Un sistema de actividades docentes. Trabajo de Maestría. Cienfuegos: UCP Conrado Benítez García.
- García Alzola, E. (1975). Lengua y Literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- Montaño Calcines, J. R. (2010). Programa de la Disciplina práctica integral de la Lengua Española. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.

# 02

## LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO Y EL PROCESO DE ASIMILACIÓN CONSCIENTE DE LOS CONOCIMIENTOS. ¿ESTÁN PREPARADOS LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?

THE ACTIVITY OF STUDY AND THE PROCESS OF CONSCIOUS ASSIMILATION OF KNOWLEDGE. ¿ THE UNIVERSITY STUDENTS WERE TRAINED?

Dr. C. José Luis Gil Álvarez<sup>1</sup>

E-mail: [jluis8962@gmail.com](mailto:jluis8962@gmail.com)

MSc. Mabel Morales Cruz<sup>2</sup>

Dr. C. Rogelio Chou Rodríguez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Gil Álvarez, J. L., Morales Cruz, M., & Chou Rodríguez, R. (2017). La actividad de estudio y el proceso de asimilación consciente de los conocimientos. ¿Están preparados los estudiantes universitarios? *Revista Conrado*, 14(62), 12-17. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

La adquisición, por parte de los estudiantes universitarios, de las habilidades para aprender de forma independiente y con esto lograr un proceso de asimilación consciente, presupone de una dinámica en el proceso de enseñanza aprendizaje de carácter creativo, interactivo y facilitador, para de esta forma adquirir un protagonismo donde la indagación y la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades estén dadas por la búsqueda personal, orientada por el docente. Así resulta un aprendizaje implicativo, atractivo y motivador. El trabajo ofrece reflexiones teóricas y prácticas, de la propia experiencia desarrollada en el desempeño académico, en esta dirección, a partir del trabajo docente metodológico integrado entre docentes de la Universidad Metropolitana de Ecuador y la Universidad de Cienfuegos, Cuba, como parte de las alianzas estratégicas entre estas universidades.

### Palabras clave:

Asimilación consciente, actividad de estudio independiente, motivaciones, intereses, aprendizaje creativo.

### ABSTRACT

The acquisition, for part of university students, of abilities to learn from independent way and with this achieving a process of conscious assimilation, he presupposes of a dynamics in the tuition process learning of creative, interactive character and facilitator, stop in this way acquiring a prominence where the investigation and the appropriation of knowledge and the development of abilities be given for the personal quest, guided by the teacher. Thus a learning proves to be implicative, attraction and motivator. The work offers theoretic reflections and practices, of own experience developed in the academic performance, in this direction, as from teaching work methodological integrated among teachers of the Ecuador University Metropolitana and Cienfuegos University, Cuba, like part of strategic alliances among these universities.

### Keywords:

Conscious assimilation, activity of independent study, motivations, interests, creative learning.

## INTRODUCCIÓN

Nadie duda hoy que la enseñanza universitaria está en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento urgido por la realidad social y la demanda de calidad. La universidad humboldiana del siglo XVIII está dando paso a un espacio más abierto y flexible que prepare personal y profesionalmente para la vida, que responda a los problemas que tiene la sociedad actual (De la Torre & Violant, 2004).

El ejercicio de la docencia universitaria debe constituir un proceso donde el estudiantado desarrolle permanentemente la búsqueda del conocimiento, que pueda discriminar y ordenar toda la información que consulta, seleccionar la que necesita y la de más utilidad para su preparación pre profesional, y mucho más allá, estudiar y analizar lo más actualizado en el desarrollo de la ciencia la tecnología y la innovación, vinculado a su perfil, con el fin de alcanzar niveles superiores para el desarrollo de las competencias profesionales y contribuir desde las propias prácticas pre profesionales a elevar la calidad del desempeño, la producción y los servicios.

Cabe señalar que; lo anterior supone la utilización de métodos que combinen el trabajo individual y el colectivo; crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la reflexión a partir de la diversidad de criterios; la búsqueda de conocimientos como una necesidad para interpretar adecuadamente la realidad y poder transformarla; considerar las vivencias, experiencias y los referentes individuales que permitan determinar el estado del conocimiento y contextualizarlo adecuadamente sobre la base de la diferenciación e individualización (Chirino Ramos, 1999).

En las universidades, la actividad de estudio y el proceso de asimilación consciente de los conocimientos en los estudiantes, es un tema de permanente debate científico metodológico, sobre la base de las particularidades de los contextos universitarios, de los propios perfiles profesionales y sobre todo de las situaciones que se presentan. Este trabajo ofrece reflexiones, de la propia experiencia desarrollada en el desempeño académico, de la investigación colaborativa en esta dirección y del trabajo metodológico integrado, entre docentes de la Universidad Metropolitana de Ecuador y la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

## DESARROLLO

El estudio fue realizado en la Universidad Metropolitana del Ecuador, Matriz Guayaquil, iniciado en octubre de 2016 a marzo de 2017, en su primera etapa, y se trabajó con los colectivos de docentes de las asignaturas básicas

y los estudiantes pertenecientes a todas las Carreras que allí se estudian y que son las siguientes:

- Licenciatura en Educación. Mención Educación Básica.
- Gestión Empresarial.
- Derecho.
- Optometría.
- Cultura Tradicional de la Salud.
- Ingeniería en Sistema.
- Transporte Marítimo Portuario.

Se toma como punto de partida el análisis de las sesiones de trabajo metodológico desarrolladas en la Matriz, en el período octubre y noviembre del 2016, como parte del intercambio interdisciplinar y donde las asignaturas básicas constituyen núcleos articuladores en la concepción curricular. En dichos análisis se plantean por las docentes insuficiencias y limitaciones en el estudiantado, relacionadas con el aprendizaje y que se dirigen fundamentalmente al desempeño exitoso de la actividad de estudio.

Se generó una indagación sistemática, considerada una investigación acción colaborativa, donde a partir del propio desarrollo del proceso docente educativo y de la sistematización teórico práctica, se generaban y debatían ideas, se profundizaba y se implementaban acciones encaminadas a la solución de las dificultades encontradas. Bimestralmente se realizaban sesiones metodológicas de intercambio académico donde se enfatizaba en los elementos que se consideraron trabajar y que se relacionan a continuación:

- Trabajo con la caracterización psicopedagógica.
- Influencias en motivaciones e intereses.
- Planificación de la actividad de estudio.
- Atención a las Necesidades Educativas
- Niveles de asimilación del conocimiento.
- Desarrollo de habilidades y capacidades.
- Técnicas para la actividad de estudio.
- Autoevaluación y evaluación.

Se parte de una premisa general donde el aprendizaje resulta ser, en realidad, un proceso complejo, diversificado, altamente condicionado por factores tales como las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socio-culturales en que aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta para ello, el nivel de intencionalidad, consciencia y organización con que tienen lugar estos procesos, entre otros (Castellanos Simons, 2003).

La indagación sistemática realizada, generó un profundo cuerpo teórico metodológico, sobre el que se reflexiona a continuación, a partir de las ideas fundamentales y donde también se ilustran a partir de varios ejemplos concretos las acciones influyentes a través de la asignatura Comunicación Oral y Escrita.

Se parte de la siguiente interrogante:

¿Se puede enseñar sin conocer los estudiantes?

Sin lugar a dudas el punto de partida está en la respuesta a esta interrogante, pero no es simplemente decir no, es entender, estar conscientes, de lo que significa conocer los estudiantes. La profundidad con que se hace la caracterización psicopedagógica de cada uno de nuestros alumnos en la Universidad y de los grupos clases, así como el dominio que se tiene de ella, son dos indicadores importantes en la proyección de la actividad de estudio y constituyen el punto de partida del tema que nos ocupa.

La heterogeneidad del estudiantado que acude a nuestras universidades constituye un hecho reconocido. La diferencia, la movilidad, son realidades ineludibles en nuestras aulas. Las diferencias individuales están dadas por las distinciones que existen entre cada uno de ellos, en correspondencia con las condiciones de su desarrollo como seres biopsicosociales. Para el desarrollo exitoso de su actividad de estudio es importante conocer cómo piensan, que motivaciones e intereses tienen, cuáles son sus problemas. En ocasiones se descuidan algunos de estos componentes tan importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo que genera dificultades en la actividad de estudio, y no en pocas ocasiones se dice: son estudiantes universitarios, es su responsabilidad. Claro que lo son, es también su responsabilidad, pero necesitan de toda nuestra atención y apoyo.

La otra cara de la moneda tiene que ver con el interés por el estudio. Por mucho que trabajen los profesores, si el propio estudiante no está interesado en aprender, si no se apropia del objetivo de estudio, no es eficiente ni efectivo el proceso de asimilación consciente de los conocimientos. Es también real que los motivos que mueven al estudiantado universitario a estudiar son bien diversos y en mayor o menor medida están relacionados con su efectividad. Estudios realizados, por parte de los autores de este trabajo, a partir de la actividad académica, nos demuestran, que se estudia por disímiles razones y que pueden estar dadas por influencias externas, aspiraciones futuras en el orden profesional, complacer a los padres, lograr un estatus social y también por razones económica. Hay otros motivos que tienen que ver con la inclinación a las motivaciones profesionales y que generan el interés por el aprendizaje en el área del conocimiento que se estudia

y por la aspiración de ampliar el nivel cultural. Todo estos motivos comentados generan en mayor o menor medida la calidad del aprendizaje y por consiguiente el proceso de asimilación consciente de los conocimientos, con más o menos aprietos y mayor o menor satisfacción para los estudiantes universitarios.

Por su parte, los motivos e intereses se dan la mano. Es importante tener claridad en que el interés por el estudio se forma. No hay intereses establecidos. El interés surge y se desarrolla en la propia actividad de estudio, en la realización de tareas que involucren el esfuerzo mental y la satisfacción de buscar soluciones; de la necesidad de transformación de la realidad, para mejorarla, todo esto hace que dicha actividad adquiera un sentido para el estudiantado universitario.

Es preciso tener en cuenta que determinadas asignaturas pueden no promover el interés de algunos estudiantes o que, aun cuando revistan interés, hay momentos o etapas en los estudios que requieren un máximo esfuerzo para el desarrollo de las tareas previstas. Un ejemplo claro en esta dirección lo constituye la asignatura o curso Comunicación Oral y Escrita, que pertenece al ciclo básico de asignaturas comunes para todas las Carreras, donde un estudio realizado en la Universidad Metropolitana de Ecuador, demuestra que hay estudiantes que manifiestan en sus inicios poco interés por ella, por determinadas razones entre las cuales la más común está dada en que sus contenidos se vinculan con dificultades o deficiencias notables en ellos relacionadas con los niveles fónico, léxico, de redacción y gramatical, sobre la base de las capacidades del habla y de la escritura. Posteriormente, a partir del valor que se concientiza sobre esta asignatura, necesitan redoblar voluntades para lograr un desarrollo de la comunicación acorde a un buen desenvolvimiento en su vida personal y para el ejercicio profesional.

Así pues se concluye que una condición fundamental, podría decirse que indispensable, para el estudio eficiente y con él la asimilación consciente de los conocimientos, está dada por la existencia de motivos que respondan a la necesidad, al deseo de aprender a la par de su interés manifiesto por lo que se estudia. Entonces, el dominio de motivos e intereses de los estudiantes universitarios, por parte de sus profesores, genera la estrategia a seguir en tal sentido. Una vez planteadas estas reflexiones preliminares, desde el punto de vista psicopedagógico, cabe realizar las siguientes preguntas:

¿Cómo enseñar al estudiante universitario a administrar su tiempo de estudio?

¿Qué habilidades son necesarias para dicha actividad y con ella el proceso de asimilación consciente?

¿Cuáles son las técnicas de estudio más recomendables?

En primer lugar se abordará la administración del tiempo y cuyo significado está en la planificación y organización de las actividades de estudio y donde su racionalización constituye la esencia para el logro de los objetivos propuestos.

Planear es delimitar las actividades que se deben desarrollar para cumplir un propósito, y predecir las consecuencias que ocasiona el no hacerlo, por lo que es importante preguntarse:

- ¿Qué debo alcanzar?
- ¿Qué tengo que hacer?
- ¿Cómo lo voy a hacer?
- ¿En qué tiempo puedo hacerlo?

En los inicios, estas reflexiones les será algo confusas a los estudiantes, en la medida que se ejerciten se irán automatizando y por consiguiente será algo propio en la actividad de estudio.

Por otra parte, la organización determina las prioridades y el tiempo para realizar las actividades según las situaciones y posibilidades.

La administración del tiempo para el estudio, de manera general, conlleva a establecer la relación entre las tareas personales de diferente índole con las relacionadas con el estudio. No en pocas ocasiones se escucha decir a los estudiantes:

- No estoy preparado porque no tuve tiempo para estudiar
- Tengo mucho trabajo y no me alcanza el tiempo para estudiar
- Me acosté muy tarde estudiando y estoy cansado

Cada estudiante universitario determina sus propósitos, a corto, mediano o a largo plazos. Un estudiante tiene el propósito de culminar los estudios universitarios por determinadas razones y motivaciones. Esto es un propósito a largo plazo pero para ello debe plantearse estudiar las asignaturas, aprobar exámenes, entre otros propósitos a mediano y corto plazo.

En segundo lugar se debe plantear que muchos estudiantes no logran los hábitos y habilidades que se necesitan para desarrollar un estudio individual y colectivo eficiente y efectivo. Entonces, al esforzarse y no lograr lo que se desea, se genera el agotamiento y por consiguiente se cae en el rechazo al estudio.

Se ha podido constatar con este trabajo que el estudiante universitario, presentan dificultades para organizar de forma apropiada las actividades que se desarrollan. En otras ocasiones no tienen suficiente fluidez en la lectura,

lo que les impide una buena comprensión de las fuentes y con ello diferenciar ideas principales de las secundarias. Un estudiante que no sepa extraer lo principal, que no pueda elaborar un plan para desarrollar un tema, que no logre ofrecer ordenadamente respuestas o expresar una conclusión, difícilmente puede tener éxitos en su actividad de estudio.

También abundan las dificultades para realizar comparaciones entre procesos y fenómenos. Esto se da al no saber extraer semejanzas y diferencias.

Hay estudiantes que no pueden definir conceptos porque aun cuando entienden el contenido, no son capaces de expresarlos. En otras ocasiones es lo contrario, son capaces de expresar las definiciones, pero es una reproducción mecánica y ante nuevas situaciones no las identifican. En realidad no han asimilado el contenido del conocimiento.

Lo más importante en todo lo planteado está en la conciencia que deben tener los estudiantes universitarios de sus dificultades. Hay que aprender a analizar las faltas, a erradicar los errores. Todo esto tiene que ver con el autocontrol y la autoevaluación de la actividad de estudio.

Un estudiante necesita desarrollar la habilidad de estudiar, por eso es necesario que se apropie de un sistema de trabajo en el cual estén los mecanismos que lo ayuden a comprender y a solucionar las actividades docentes. Este sistema debe combinar las tareas de la clase y aquellas que se tengan que realizar en un tiempo extra. Todo esto crea las bases para una asimilación consciente del sistema de conocimientos, hábitos y habilidades que contienen los cursos o asignaturas.

En tercer lugar, hay que tener en cuenta que se deben enseñar a los estudiantes universitarios los procedimientos para analizar, sintetizar y generalizar así como las habilidades de comparar, relacionar los procesos y fenómenos, razonar y elaborar conclusiones, entre otras tantas.

Existen diferentes niveles de asimilación del conocimiento que permiten utilizarlo en situación semejante a la que se estudia. Estas van a par de situaciones donde los alumnos reproducen modelos; solucionan tareas. Aquí ya hay reestructuración del modelo original y las de aplicación donde se trabaja en situaciones desconocidas y deben transferir el conocimiento o la habilidad desarrollada anteriormente a nuevas situaciones.

Veamos algunos ejemplos de ejercicios evaluativos, donde se trabajan los diferentes niveles de la asimilación, en la asignatura o curso Comunicación Oral y Escrita, Tema III del Programa: Formas de Expresión Escrita, en particular relacionados con los tipos de textos y la técnica de la redacción:

1. Complete verdadero o falso (V o F):

\_\_\_\_\_ No todos los textos admiten la clasificación de ser textos lingüísticos.

\_\_\_\_\_ Los textos periodísticos son aquellos cuya finalidad es informar sobre hechos y temas de interés general. Estos textos se recogen en la prensa escrita.

\_\_\_\_\_ El ensayo es un tipo de texto que puede ser líricos ó dramáticos.

\_\_\_\_\_ La autobiografía es la narración de una vida o parte de ella escrita por el propio sujeto de la misma.

\_\_\_\_\_ Los textos informativos son documentos escritos que permite obtener un conocimiento más completo, diversificado y significativo de la historia.

\_\_\_\_\_ La aparición de los textos digitales va ligada a las nuevas tecnologías, dando lugar a este nuevo género de textos.

2. Lee el siguiente texto:

Obra: Romeo y Julieta.

En la hermosa Verona, donde colocamos nuestra escena, dos familias de igual nobleza, arrastradas por antiguos odios, se entregan a nuevas turbulencias, en que la sangre patricia mancha las patricias manos. De la raza fatal de estos dos enemigos vino al mundo, con hado funesto, una pareja amante, cuya infeliz, lastimosa ruina llevara también a la tumba las disensiones de sus parientes.

Clasifique el tipo de texto.

Argumente su clasificación.

3. Seleccione un tema de actualidad nacional o internacional. Elabore un escrito seleccionado uno de los tipos de textos que estudiaste.

En el logro de estas habilidades deben plantearse tareas específicas que les permitan profundizar en el contenido y elevar el nivel de las habilidades.

El desarrollo de la habilidad para transferir está dada por los métodos que aprendieron los estudiantes así como del nivel de asimilación de los conocimientos, hábitos y habilidades. Por su parte, la creatividad está dada en la búsqueda de sus propios procedimientos, su manera para expresar el pensamiento, interpretar los fenómenos y realizar sus conclusiones.

Un papel importante en el desarrollo del pensamiento creador lo constituyen las preguntas que se le formulen. Si en la clase de Comunicación Oral y Escrita el docente solamente pregunta solamente: ¿Cuáles son los tipos de textos que conoces?, provoca una respuesta predeterminada que no da lugar a la formación del pensamiento

creador. Ahora, si el docente quiere estimular en sus alumnos este tipo de pensamiento, puede plantearles otras preguntas. Por ejemplo: ¿Cuáles de los tipos de textos que conoces te interesa ejercitar?, ¿Por qué? De esta manera no solo se estimula la actividad del pensamiento, sino también los intereses académicos.

También es importante trabajar con fuentes complementarias, donde se describa, se realicen esquemas y gráficos. Cada una de ellos contribuye al desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

La lectura es un ejercicio permanente para el estudiantado universitario con esta se contribuye al desarrollo de la capacidad de pensar, al interés por el estudio, es un motivo constante para la búsqueda y la profundización de los conocimientos y el desarrollo de la independencia.

Otro aspecto que no se puede olvidar es la correspondencia que debe existir entre el contenido, la exigencia de la tarea y las características y necesidades de los estudiantes, para crear en ellos una buena actitud ante el estudio y elevar su rendimiento académico.

La interacción directa de alumnos- profesor y alumnos entre sí requiere por parte del docente el seguimiento de los procesos que van realizando los estudiantes, y una intervención diferenciada, en relación con lo que cada uno necesite. Por ello habrá grupos que requieran más interacciones individuales y que permitan al profesor brindar ayudas específicas, y otros que necesiten más espacios para las interacciones basadas en la actividad conjunta de los alumnos entre sí (Castellanos Simons, 2003).

Por otro lado está la orientación de la tarea o el deber que no pocas veces, los profesores la dejan para el final de la clase y ante el apuro por el poco tiempo que les queda, indican la actividad formalmente, sin la explicación necesaria. Ello, no motiva y frena el desarrollo de la independencia cognoscitiva, esquematizan el estudio y generan la copia textual o entre los propios estudiantes, además del finalismo.

Por último, se quiere hacer referencia a que cada estudiante crea su propia forma de estudio y depende de su preparación, de sus intereses, de sus características personales, de sus condiciones, entre otros factores.

Estudiar requiere partir de un objetivo de estudio que no es más que lo que se aspira lograr y esto trae un resultado que es lo que se aprende. El éxito está en que el resultado se corresponda con el objetivo y muchas veces en el estudiantado universitario no se corresponde. Esto se refleja en particular en los primeros semestres y años de las carreras. Las causas son diversas, pero una buena parte de las mismas tienen que ver con el estudio. Es tan

importante aprender a estudiar como adquirir los conocimientos, ya que lo primero permite la obtención y actualización de lo segundo, tanto en los estudios universitarios como en su futura actividad profesional.

La enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso, de cuya calidad depende el desarrollo de los estudiantes, que lleguen a pensar y actuar con independencia e iniciativa, que busquen solución a los problemas, a la vez que escuchen, valoren y respeten las opiniones ajenas y puedan trabajar en colectivo (Ferreyro, 2016).

- El estudiantado universitario necesita de la apropiación activa y creadora en su actividad estudio. Esto no es más que aquella manera de aprender y de implicarse en el propio aprendizaje, que garantiza el tránsito de un control del mismo por parte del docente, al control del proceso por parte de los estudiantes y por consiguiente a un proceso de asimilación consciente.
- La dirección del aprendizaje en las universidades debe estar dirigida a desarrollar el pensamiento en los estudiantes, de modo que estos vayan ampliando su capacidad para asimilar los conocimientos teóricos en la medida que cumplan su actividad académica.
- El nivel que alcanzan los estudiantes universitarios en sus conocimientos y habilidades depende, fundamentalmente, de los métodos y procedimientos que se utilizan para dirigir el proceso de aprendizaje, los cuales están en dependencia de los programas de estudio, los años académicos, el contenido de enseñanza, así como de los propios recursos pedagógicos.
- Es necesario que los docentes preparen al estudiantado universitario con los mecanismos constructivos y dinámicos a través de los cuales, en interacción activa con la realidad, comprendan, interpreten, de acuerdo a los recursos que poseen, para así desarrollar un proceso de asimilación consciente de los conocimientos y el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades que los prepare para su actividad profesional y para la vida en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellanos Simons, D. (2003). Educación, aprendizaje y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chirino Ramos, M. V. (1999). La investigación en el desempeño profesional pedagógico. Material de estudio. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- De la Torre, S., & Violant, V. (2004). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias\\_creativas\\_universitaria.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf)

Ferreyro, J. (2016). Estrategias metodológicas para la acción docente universitaria. II Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Recuperado de <http://enduc.org.ar/comisfin/ponencia/104-04.doc>

# 03

## PERSPECTIVAS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

### PERSPECTIVES OF THE INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES IN THE PERMANENT TRAINING OF THE UNIVERSITY TEACHER

Dr. C. Oscar Antonio Martínez Molina<sup>1</sup>

E-mail: [oscar.martinez@unae.edu.ec](mailto:oscar.martinez@unae.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Martínez Molina, O. A. (2018). Perspectivas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la formación permanente del profesorado universitario. *Revista Conrado*, 14(62), 18-22. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El acelerado avance científico y tecnológico pasa por el ámbito educativo haciendo que asuma nuevos retos de elevación del nivel educativo. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la educación proporcionan potencia, fortalecimiento y transformación en el quehacer educativo, al momento que incrementa, en la práctica docente, la calidad del servicio. En el presente artículo se exponen las herramientas tecnológicas en el uso de las TIC en la formación permanente del profesorado universitario, haciéndose una adecuada utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones lo que marcará gran impacto en la organización, desarrollo y productos en el proceso de enseñanza-aprendizaje si se tiene en cuenta que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han evolucionado espectacularmente en los últimos años, debido especialmente a su capacidad de interconexión a través de la Red. Esta nueva fase de desarrollo va a tener gran impacto en la organización de la enseñanza y el proceso de aprendizaje.

#### Palabras clave:

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, formación permanente, profesorado universitario, educación superior.

#### ABSTRACT

The accelerated scientific and technological advance passes through the educational field making it assume new challenges of raising the educational level. The Information and Communication Technologies in education provide power, strengthening and transformation in the educational task, at the time that increases, in the teaching practice, the quality of the service. In the present article the technological tools in the use of the TIC in the permanent training of the university professors are exposed, being made an adequate use of the Technologies of the Information and the Communications what will mark great impact in the organization, development and products in the teaching-learning process if one takes into account that the new information and communication technologies have evolved dramatically in recent years, especially due to their capacity for interconnection through the Internet. This new phase of development will have great impact on the organization of teaching and the learning process.

#### Keywords:

Information and Communication Technologies, permanent training, university teaching staff, higher education.

## INTRODUCCIÓN

La educación superior utiliza la tecnología para preparar a los estudiantes para su mercado laboral que está cada vez más tecnologizado. Desde luego este escenario representa un reto para las universidades e instituciones de educación superior, ya que estas tienen que asegurar a sus alumnos y maestros las condiciones necesarias para acceder a los recursos de aprendizaje de más alta calidad, proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para sus estudios y a los docentes la capacitación pertinente para utilizar la tecnología en su labor docente para ser un apoyo constante para los estudiantes.

Esto se convierte en un reto permanente y dinámico, sobre todo, para los docentes, generando una gran cantidad de cambios en la concepción epistemológica, metodológica, política, así como en la relación maestro – alumno y en la relación universidad – sociedad.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), se han venido popularizando en los últimos tiempos y actualmente ocupan un lugar preponderante en la educación universitaria, siendo limitado su uso por elementos concernientes a la preparación del docente, la cultura organizativa institucional y la plataforma tecnológica disponible. El uso y acceso a la información y la comunicación es el objetivo principal de las TIC. Es así como, las TIC se han hecho presente en la educación universitaria para la formación permanente del profesorado universitario en el proceso de enseñanza aprendizaje, en adelante (EA), para apoyar el aprendizaje mediante el uso de las TIC, concebido en el marco de la formación mediante la red que tiene como sujeto relevante al individuo.

La universidad del Siglo XXI se encuentra en un momento de transformación producto de los desafíos de las TIC, que ha originado diversos problemas siendo uno de ellos la necesidad formativa en primer lugar al profesorado y en segundo lugar del alumnado, para dar respuesta a la nueva universidad. Además de éste, se puede considerar cinco problemas que resaltan Touriñan, Rodríguez & Oliveira (2003), para el uso de las TIC como herramienta para el trabajo diario como sería: la limitación en el acceso a las tecnologías, la rapidez de los avances tecnológicos, la ausencia de efectiva coordinación a favor de la receptividad de las TIC, la escasa inversión en investigación frente a los retos del nuevo aprendizaje y necesidad de una planificación efectiva en la nueva demanda de la educación.

El objetivo general del estudio fue analizar las perspectivas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la formación permanente del

profesorado de las universidades públicas, ubicadas en la Provincia Azuay (Universidad Nacional de Educación, Universidad de Cuenca).

## DESARROLLO

**En principio se hizo evidente la necesidad de definir conceptualmente a las TIC para la mejor comprensión de los diferentes aspectos que se desarrollan con relación al uso de ellas en la formación del profesorado.** Señala Cobo (2009), que las TIC son, dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). También Belloch (2012), define las TIC como *“tecnologías para el almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de la información”*.

De lo anteriormente señalado, las nuevas TIC necesitan del uso de herramientas distintas a las tradicionales de la enseñanza presencial, rompiendo la barrera espacio-tiempo entre el profesor-alumno. Tomando como referencia lo anteriormente mencionado y desde mi perspectiva como autor del presente artículo, se conceptualiza a las TIC como la vinculación entre la informática, telecomunicaciones y redes en el manejo de herramientas mediante el proceso de la comunicación del conocimiento para del aprendizaje.

La concepción de las TIC es a partir de la relación existente entre la informática, las telecomunicaciones y las redes para llegar a integrarse como una herramienta de alto valor para desarrollar procesos comunicacionales. Es importante señalar que las TIC, pueden generar procesos comunicacionales en la sociedad que han revolucionado las formas de interacción social, no obstante, en el ámbito educativo también han despertado un marcado interés al permitir la difusión del conocimiento acortando distancias y simplificando procesos educativos. De ahí la necesidad de su inserción en la formación permanente del profesorado universitario.

Desde esta perspectiva, se hace necesario preguntarse: ¿Qué es la formación permanente? ¿Por qué es necesaria la formación permanente del profesorado universitario? ¿Cuáles son las perspectivas sobre la formación permanente del profesorado universitario del Siglo XXI? Es por ello, que Salinas (2012), en el campo de la formación docente y las TIC, establece perspectivas con relación a la importancia en las TIC como mediaciones señalando que los docentes en la actualidad deben tener tres roles: rol social, rol organizativo e intelectual. Rosario & Vásquez

(2011), afirman que la formación de los docentes universitarios en las universidades públicas y privadas poseer en cuanto al uso y dominio de las TIC para el apoyo de sus actividades académicas es muy deficiente, esto independiente de la dedicación académica, edad, años dedicados a la docencia, nivel de escolaridad y área de conocimiento.

Sobre la base de lo anterior se debe considerar, además en lo que se refiere al impacto del uso de las TIC según López de la Madrid, Espinoza & Flores (2006), consideran que cada institución ha seguido un camino propio, acorde a sus modelos académicos, y a su visión y misión dentro de la sociedad por las TIC. Con relación al docente universitario considera que ha modificado diversos aspectos de su práctica al integrar las TIC en sus funciones sustantivas: Investigación, Docencia y Extensión y vinculación con la sociedad.

En las Jornadas CRUE-TIC (2012), se constató la creciente demanda de apoyo a la docencia mediante las TIC suponiendo un gran cambio en el concepto de aula donde se difumina el modelo clásico y siendo en la actualidad, una formación más dinámica, interactiva y ubicua, ya que la tecnología elimina las barreras espaciales y temporales.

Las TIC son, de hecho, una invaluable herramienta de apoyo en el desarrollo profesional de los docentes, entre otras razones, porque les permiten aprender en forma práctica a utilizar la tecnología. Una iniciativa de alcance limitado, que integre de un modo innovador un nuevo medio tecnológico a las técnicas de enseñanza ya existentes, y que llegue a una porción sustancial de la población docente de un país, puede ser un paso inicial de vital importancia hacia una estrategia más amplia a escala nacional (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004).

Este planteamiento permite entender las competencias en el uso de las TIC: pedagogía, colaboración y trabajo en red, aspectos sociales y técnicos, las cuales señalan las diversas conceptualizaciones con el fin de resaltar sus respectivos aportes, para luego unirlos y comprender el significado de competencia TIC del profesorado universitario.

En este mismo orden de ideas definen Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya (2008). La puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación la

competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona.

La competencia según señala De La Orden (2011), no es más que la capacidad para el desempeño con éxito de funciones y papeles en un ámbito específico de la actividad humana o en el marco general de la vida.

Visto las diversas conceptualizaciones del término competencia, a continuación, se extraen algunos aspectos: subyace la combinación de actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas en el manejo de recursos, la capacidad para desarrollar actividades para la vida personal y profesional. Se basa en la experiencia para adaptarse a diversas situaciones o contextos. En efecto y en opinión del autor de acuerdo con las perspectivas anteriormente referidas, considera competencia TIC del profesorado universitario al conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades personales, mediante una formación permanente en el uso de las TIC en proyección en aras de potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr cambio de paradigma educativo y transformación en el escenario universitario.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la formación permanente del profesorado universitario en el proceso de enseñanza aprendizaje con el uso de las TIC como herramientas didácticas define a la educación a distancia (EaD) como una modalidad educativa mundial apoyada por TIC constituyéndose en una realidad como un hecho de significación social, cultural y educativa, siendo la formación del profesorado el primer desafío para las universidades. De manera que el profesorado debe conocer tanto el ámbito presencial como a distancia.

Según señala Hernández, Fernández & Batista (2010), con los cuales el autor coincide se promueve la generación de una política y acuerdos de funcionamiento en la propuesta de normativa nacional para la Educación Superior a Distancia según el Consejo Nacional de Universidades y la Oficina de Planificación del Sector Universitario a partir del año 2009.

En el contexto ecuatoriano el desarrollo de algunos proyectos llevados a cabo en universidades nacionales y privadas con fines instruccionales para la Educación a Distancia constituyen un imperativo, por ello, en el Informe Horizon Iberoamérica (IHI, 2012-2017), Perspectivas Tecnológicas en la Educación Superior se señala que el docente de la educación debe tener conocimiento sobre: aplicaciones móviles, computación en nube, contenido abierto que posibilite la mejora de los diseños y de las propuestas de aprendizaje, entre otras .

Es evidente que la puesta en práctica de estas herramientas didácticas han permitido que los profesionales de la educación han adquirido los conocimientos necesarios desde su formación académica de pre o post-grado, destacando que los que las han obtenido en pre-grado son los recién egresados de las Universidades. En este particular se destacan la impartición de cursos de formación continua, ya que han visto la necesidad imperiosa de conocer ese apasionante mundo de las TIC.

Sin embargo se significa que existen otros tipos de herramientas tecnológicas, las cuales no se aluden en el presente trabajo ya que el manejo de las mismas requieren poseer un dominio especializado por parte de los docentes lo cual exige intensificar la preparación de estos, por tal razón no se asumen en el presente trabajo, no obstante se le sugiere a los docentes de las universidades continuar profundizando en estos aspectos novedosos que resultan de interés para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por ello, constituyen aspectos a tomar en consideración para realizar futuras investigaciones, que con el decursar de los años se hacen imprescindibles a corto y mediano plazo por la velocidad con que han incursionado estas en el mundo educativo, lo cual se manifiesta en los avances logrados los cuales repercuten en la formación integral que reciben los alumnos para su buen desenvolvimiento en la sociedad, ello evidentemente exige día a día elevar el nivel profesional de los docentes y con ello elevar localmente de la educación superior en el contexto ecuatoriano.

## CONCLUSIONES

El artículo que se presenta es solo una síntesis apretada acerca de los resultados de la puesta en práctica de las herramientas tecnológicas en la formación permanente del profesorado. Al hilo de las concepciones y acciones realizadas es posible advertir que el uso de las TIC es cada vez más necesaria en el contexto de sociedades rápidamente cambiantes, en las cuales el incremento de los conocimientos, la formación de alto nivel y la continua actualización se convierten en una exigencia permanente en la formación continua del profesorado universitario. Tal condición es premisa para que en el contexto de la formación docente se asuma como sustento del modelo didáctico y de formación integral de los estudiantes universitarios.

Por ello, la adquisición por los estudiantes de los conocimientos y las habilidades profesionales que permitan cumplir con calidad la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje desde una didáctica de lo audiovisual es necesaria, de ahí la necesidad de tener en cuenta que

ésta se ha convertido en uno de los grandes retos actuales del trabajo metodológico de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador.

De ahí la imperiosa necesidad de utilizarlas de manera racional, ello implica, ante todo, la preparación y participación de directivos, docentes y otros especialistas de las ciencias de la educación. Es preciso que se valore el papel de estas, tanto, como medio de información así como medio de enseñanza; téngase en cuenta que estas tecnologías: dinamizan el acceso y la inmediatez del conocimiento. Se advierte entonces la necesidad de aprender a utilizarlas y aprovecharlas en un empeño mayor: la educación y la formación de nuestros estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Material docente. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cobo, J. (2009). El Concepto de Tecnologías de la Información. Benchmarking sobre las Definiciones de las TIC en la Sociedad del Conocimiento. *Revista de Estudios de Comunicación Zer*. 14 (27), 295-318. Recuperado de <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer27-14-cobo.pdf>
- De La Orden, A. (2011). *El Problema de las Competencias en la Educación General*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Informe Horizon Iberoamérica (2012). *Perspectivas Tecnológicas en la Educación Superior*. Recuperado de [https://www.nmc.org/pdf/2012-technology-outlook-iberoamerica\\_SP.pdf](https://www.nmc.org/pdf/2012-technology-outlook-iberoamerica_SP.pdf).
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La Competencia como Organizadora de los Programas de Formación: Hacia un Desempeño Competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/567/56712875004/La+competencia+como+organizadora+de+los+programas+de+formaci%F3n:+hacia+un+desempe%F1o+competente/1>

- Jornadas De La Comisión Ejecutiva De La Sectorial Crue-Tic. (2012). Tendencias TIC para el Apoyo a la Docencia Universitaria: Cómo Afrontar los Cambios y la Colaboración Intercampus. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=691163>
- López De La Madrid, M., Espinoza, A., & Flores, K. (2006). Percepción sobre las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en los docentes de una universidad mexicana: el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. "Revista electrónica de investigación educativa, 8 (1), 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508107>
- Méndez, C. (2001). Metodología, Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación. Quinta Edición. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill interamericana.
- Miratía, O. (2010). Estilos de Aprendizaje. Recuperado de <http://www.slideshare.net/omiratia/estilos-de-aprendizaje-6229733>
- Rosario, N., & Vásquez, M. (2012). Formación del Docente Universitario en el Uso de TIC. Caso Universidades Públicas y Privadas. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (41), 163-171. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/viewFile/61597/37610>.
- Ruíz, C. (1998). Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimiento para su Diseño y Validación. Barquisimeto: CIDEG C.A.
- Sabino, C. (1992). El Proceso de Investigación. Caracas: Panapo.
- Salinas, M. (2012). Siguiendo la Ruta de los Desarrollos Investigativos en el Campo de la Formación Docente y su Relación con las Tecnologías de Información y Comunicación en Iberoamérica: Hacia un Estado del Arte. Revista Educación Comunicación Tecnología, 12 (6). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3989786.pdf>
- Touriñan, J., Rodríguez, A., & Oliveira, E. (2003). La Sociedad de la Información y las Nuevas Exigencias en Formación del Profesorado. Revista Aula Abierta, (81), 57-74. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/67754?locale-attribute=gl>

# 04

## **ESTRATEGIA DE CAPACITACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS DE DIRECCIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA BÁSICA PARA EL TRATAMIENTO DE LA HISTORIA LOCAL**

### TRAINING STRATEGY OF THE MANAGEMENT STRUCTURES OF BASIC SECONDARY EDUCATION FOR THE TREATMENT OF LOCAL HISTORY

MSc. Damisela Márquez Arcia<sup>1</sup>

E-mail: [damiselama@unica.cu](mailto:damiselama@unica.cu)

Dra. C. Zaray Losada López<sup>1</sup>

E-mail: [Zaray@unica.cu](mailto:Zaray@unica.cu)

MSc. Marleny Báez Valdivia<sup>8</sup>

<sup>1</sup> Centro Universitario Municipal Venezuela de la Universidad Máximo Gómez Báez. Ciego de Ávila. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Márquez Arcia, D., Losada López, Z., & Báez Valdivia, M. (2017). Estrategia de capacitación de las estructuras de dirección de la enseñanza Secundaria Básica para el tratamiento de la historia local. *Revista Conrado*, 14(62), 23-30. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La enseñanza de la Historia de Cuba desde lo local constituye un aspecto a priorizar en la Educación Secundaria Básica para que los estudiantes amplíen sus conocimientos logren su identidad personal y desarrollen una conciencia patriótica y antimperialista. A pesar de los aportes teóricos y prácticos realizados por los diferentes investigadores en cuanto al tratamiento de la Historia Local, aún en el municipio Venezuela de la provincia Ciego de Ávila se aprecian insuficiencias en la preparación de los profesionales de las estructuras de dirección de la Educación Secundaria Básica para la dirección del tratamiento de la Historia Local en el programa de Historia de Cuba de noveno grado. Para solucionar la problemática en el artículo se propone una Estrategia de capacitación para perfeccionar la preparación de las estructuras de dirección de la Educación Secundaria Básica del municipio Venezuela en el tratamiento a la Historia Local en el programa de Historia de Cuba de noveno grado.

#### Palabras clave:

Estrategia de capacitación, tratamiento de la historia local, estructuras de dirección de la educación Secundaria Básica.

#### ABSTRACT

The teaching of Cuban History from the local level is an aspect to be prioritized in the Secondary Basic Education so that students expand their knowledge to achieve their personal identity and develop a patriotic and anti-imperialist awareness. In spite of the theoretical and practical contributions made by the different researchers regarding the treatment of Local History, even in the municipality Venezuela of the province of Ciego de Avila, there are insufficiencies in the preparation of professionals in the structures of management of Education Basic Secondary for the direction of the treatment of local history in the program of History of Cuba of ninth degree. To solve the problem in the article, a Training Strategy is proposed to perfect the preparation of the management structures of the Secondary Basic Education of the municipality of Venezuela in the treatment of Local History in the program of History of Cuba of the ninth degree.

#### Keywords:

Training strategy, treatment of local history and structures of direction of the secondary education Basic.

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito de las transformaciones que se llevan a cabo en el sistema educacional cubano se encuentran los profundos cambios producidos en el nivel Secundaria Básica, la que hoy tiene ante sí el reto de garantizar la educación integral de los adolescentes, que se conviertan en portadores de los valores humanos y revolucionarios que requiere la sociedad, poseedores de una cultura general básica que les permita tomar decisiones responsables sobre su vida futura, en correspondencia con las necesidades sociales del país.

Formar integralmente a los adolescentes que transitan por el nivel secundario, tiene que ser el primer objetivo y el mayor reto de la Enseñanza Media en Cuba. Este enfoque ubica en primer plano no solo los conocimientos, las habilidades de las asignaturas programadas, sino aquellos elementos de la cultura en su acepción más amplia capaces de coadyuvar a la más certera formación del alumno, por lo que se ha trazado como objetivo fundamental en esta Educación. “La formación básica e integral del adolescente cubano sobre la base de una cultura general, que le permita estar plenamente identificado con su nacionalidad, al conocer y entender su pasado, enfrentar su presente y su preparación futura adoptando conscientemente la opción del socialismo, para que garantice la defensa de las conquistas sociales y la continuidad de la obra de la Revolución, expresado en sus formas de sentir, pensar y actuar.

Con este propósito se trata de diseñar y desplegar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Historia de Cuba, en las Secundarias Básicas del municipio Venezuela en la provincia Ciego de Ávila, no solo con racionalidad sino con afectividad, a partir de lo vivencial y el desarrollo de la sensibilidad del estudiante, hacia diferentes aspectos y fuentes de la vida misma, lo que es esencial para la personalización de los valores y promover el desarrollo cultural pues como plantea Fidel Castro: “*Sin Historia no puede haber cultura General Integral*”. (Castro, 2000)

Un elemento importante en el logro de estas aspiraciones es el estudio de la historia, incluyendo la de la localidad, esta última constituye una fuente inagotable de cultura y de valores morales que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones. Todos los hechos y personajes que encierran un valor, además de brindar elementos importantes de la cultura general, educarán sin dudas,

el éxito estará en la constancia, perseverancia, dedicación y el espíritu de investigación que debe primar en los educadores.

El vínculo de la historia de la localidad con la Historia de Cuba les permitirá a los estudiantes relacionar sus conocimientos con la vida cotidiana, a identificarse con su entorno y a apreciar los valores históricos no solo de la historia del pueblo cubano sino también de su comunidad. De esta manera amplía sus conocimientos de la historia local, nacional y general y comprende su origen, su pasado, presente y futuro, además de fortalecer su identidad personal, social y nacional, y una conciencia patriótica y antimperialista. Ello exige la preparación y la actualización constante de los profesionales para el tratamiento a la Historia de Cuba.

Criterios y valoraciones de las estructuras de dirección del municipio y las escuelas, y de los estudiantes de noveno grado del nivel Secundaria Básica acerca del tratamiento de la historia local en dicho nivel, visitas de ayuda metodológica e inspección permiten corroborar la existencia de una problemática relacionada con las insuficiencias que presentan los profesionales de las estructuras de dirección de la Educación Secundaria Básica para la dirección del tratamiento de la historia local en el programa de Historia de Cuba de noveno grado.

Tomando en consideración la problemática antes mencionada el objetivo del presente artículo es: proponer una estrategia de capacitación para el perfeccionamiento de la preparación de las estructuras de dirección de la Educación Secundaria Básica en el tratamiento de la historia local en el programa de Historia de Cuba de noveno grado.

## DESARROLLO

es De Armas Ramírez, Lorence González & Perdomo Vázquez (2003), precisan algunas definiciones del término **estrategia** al concebirla como “*la manera de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos a largo, mediano y corto plazo y la adaptación de acciones y recursos necesarios para alcanzarlos son elementos claves para llevar a cabo la estrategia, definen que el propósito de toda estrategia es vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos, que ésta permite conocer qué hacer para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, metas, objetivos básicos a desarrollar en determinados plazos con recursos*

*mínimos y los métodos que aseguren el cumplimiento de dichos metas”.*

**En la conceptualización de estrategia de capacitación para perfeccionar la preparación de la estructura de dirección municipal de educación y de escuela en el tratamiento a la historia local en el programa de Historia de Cuba para noveno grado, se tuvieron en cuenta los criterios de autores de reconocido prestigio científico y profesional en la temática de estrategia (Castellanos Simons, 2001; De Armas & Gutiérrez, 2002, González, 2006).**

Se han seguido los criterios expuestos en el curso 85 del Congreso de Pedagogía 2003, donde se precisa que una estrategia debe tener una fundamentación, partir de un diagnóstico, plantearse un objetivo general del que se deriva la planeación estratégica, su instrumentación y evaluación (De Armas, 2003).

**Tomando en consideración los criterios de los citados autores se asume la estrategia de capacitación como:** *“sistema de acciones estrechamente relacionadas que permitirán satisfacer las necesidades de capacitación de la estructura de dirección municipal de educación y de escuela en el perfeccionamiento del tratamiento a la historia local en el programa de Historia de Cuba de noveno grado, que parte del diagnóstico de necesidades y la preparación de los mismos, determinación de un objetivo general, los plazos para su ejecución, y las acciones que la conforman, las que serán controladas y evaluadas sistemáticamente para transformar la realidad existente desde un estado real a uno deseado”.*

Se utilizó el **taller** como forma organizativa, que se caracteriza por ser una experiencia de pedagogía grupal que se integra a las ya existentes en la formación profesional y que pretende centrar el proceso en los sujetos, en su activo trabajo de solución de tareas profesionales de manera colectiva, para en ese proceso desarrollar las habilidades, hábitos, y capacidades fundamentales para el desempeño óptimo de la orientación profesional pedagógica.

Lo importante en el taller, es la organización del grupo en función de las tareas que tienen como objetivo central, debe existir un alto grado de participación de los integrantes y un ajuste del rol del profesor, que debe ir desde la posición clásica de dueño absoluto del aula, del programa, de los conocimientos, hacia la de coordinador, de guía de las relaciones entre lo dinámico y lo temático que se van estableciendo en la actividad.

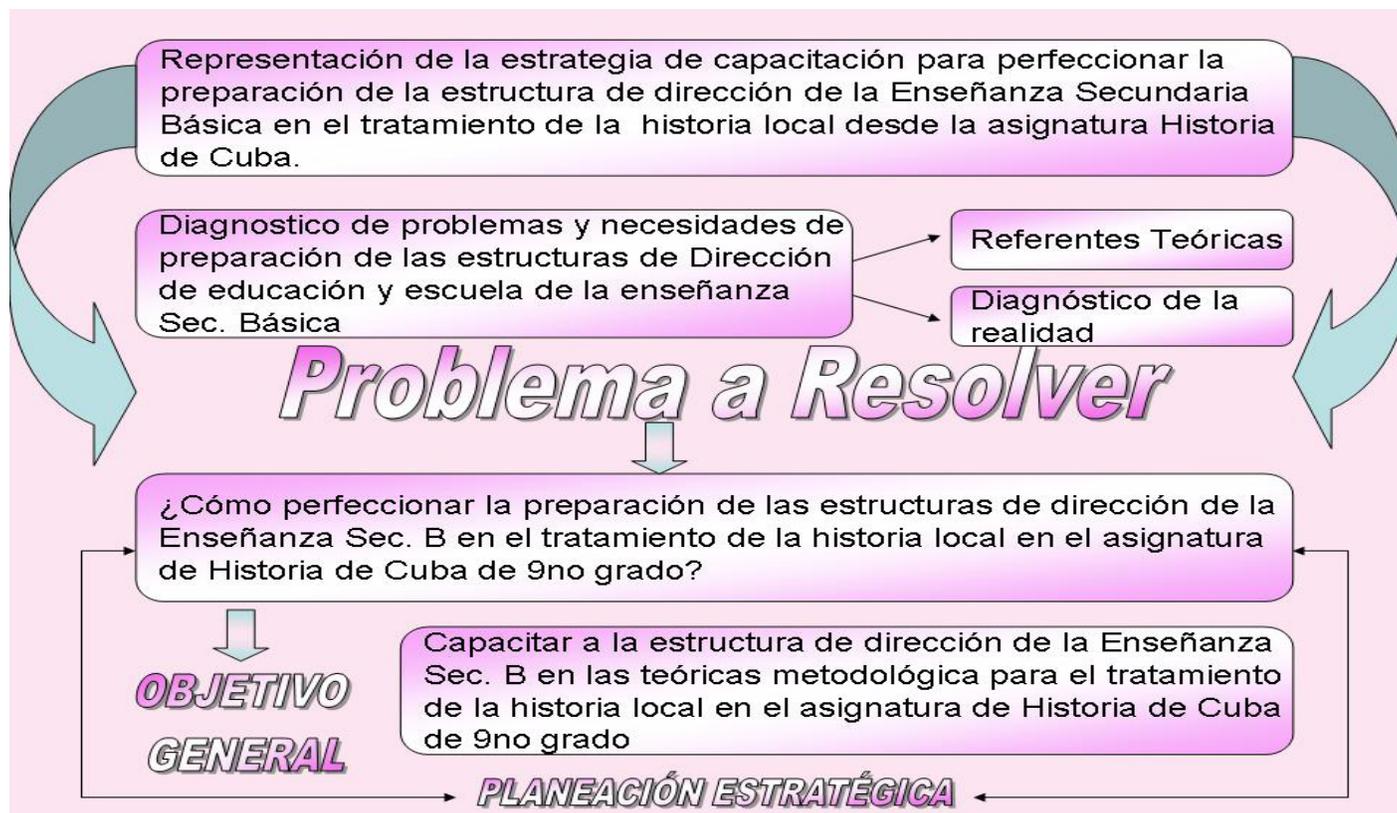
Los conocimientos en el taller se aprenden en la práctica, que implica la inserción en la realidad, en un proceso concreto, se procura la integración de la teoría investigativa y la práctica para discutir hechos reales y el profesor se transforma en un educador que tiene la función de orientar, guiar, de ayudar a aprender y aprender haciendo, a partir de respuestas y reflexiones del grupo, las cuales pueden ser tan valiosas como las del profesor.

Se define el **taller** *“como un tipo de forma organizativa que concuerda con la concepción problematizadora y desarrolladora de la educación en la medida en que en él se trata de salvar la dicotomía que se produce entre teoría y práctica, producción y transmisión de conocimientos, habilidades y hábitos e investigación y docencia”.* (Calzado, 1998)

El taller tiene una función integradora de conocimientos teóricos y prácticos, toma como punto de partida las vivencias que se van teniendo en la práctica, la reflexión y transformación colectiva de los problemas que en ella se presentan. Su estructura metodológica interna, contempla importantes aspectos para su efectivo desarrollo, como son el diagnóstico del dominio que tiene la estructura de dirección de municipio y de escuela sobre la problemática, sus vivencias en relación con el tema a desarrollar.

La autopreparación del profesor al seleccionar o diseñar las preguntas, problemas, contradicciones que puede llevar preparadas para introducir en caso necesario y en función de los objetivos que se propone, la planificación de las tareas necesarias para lograr la efectividad del proceso de preparación en el taller; los métodos, procedimientos y técnicas deben propiciar la reflexión, la interpretación, con el enriquecimiento en el intercambio y la sistematización de lo que cada cual ha interiorizado en la vinculación de la teoría y la práctica.

Para su aplicación requiere la mayor apertura crítica, flexibilidad y participación de los miembros, solo así podrá valorarse adecuadamente su pertinencia, uso, valor y necesidad en el proceso de formación profesional y se estarán formando con mayores posibilidades de lograr el éxito en el desempeño de su profesión con un pensamiento alternativo y creador.



*Planeación e implementación de la estrategia.*

La estrategia parte de un objetivo General y se estructura en cuatro etapas fundamentales como se observa en la representación gráfica. En cada una de ellas se propone un objetivo y distintas acciones que se pueden ejecutar, las mismas se desglosan para facilitar la puesta en práctica y su posterior evaluación.

**Primera Etapa**

**Objetivo:** Diagnosticar las necesidades de superación de las estructuras de dirección de la Educación Secundaria Básica en el tratamiento de la historia local en la asignatura Historia de Cuba de noveno grado.

**Acción 1-** Diagnóstico de las carencias y potencialidades que presentan las estructuras de dirección de la Educación Secundaria Básica en el tratamiento de la Historia Local en la asignatura Historia de Cuba de noveno grado.

1. Aplicar instrumentos a las estructuras de dirección de la Educación Secundaria Básica y Profesores generales integrales de noveno grado, (encuestas y entrevistas) para evaluar el modo de actuación en la dirección del tratamiento de la Historia Local.
2. Participar en visitas de ayuda metodológica, inspecciones y visitas a clases para evaluar el modo de

actuación de la estructura de dirección de Secundaria Básica en la dirección del tratamiento de la Historia Local.

3. Revisión de la estrategia metodológica de noveno grado, los planes individuales y los planes de clases de los profesores para comprobar cómo se concibe el tratamiento de la Historia Local en noveno grado.

**Fecha:** Septiembre – 2015

**Participan:** Todos los docentes que conforman la muestra.

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Acción 2 –** Determinar las necesidades de capacitación de las estructuras de dirección de Secundaria Básica en cuanto al tratamiento de la Historia Local en la asignatura Historia de Cuba de noveno grado.

**Fecha:** Octubre – 2015.

**Participan:** Todos los docentes que conforman la muestra y el Responsable de Asignatura Historia de Secundaria Básica

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Implementación:** Las acciones de esta etapa parten de la realización del diagnóstico para determinar las carencias y potencialidades que presentan las estructuras de

dirección de Secundaria Básica en cuanto al tratamiento de la Historia Local se tendrán en cuenta elementos teóricos referidos también al conocimiento histórico y además el trabajo metodológico a realizar en este sentido.

Se desarrollará en coordinación con el Subdirector de la Educación y de acuerdo a las necesidades de superación de cada docente que conforman la muestra, se le proyectan acciones en su plan individual, incidiendo esto en el resultado de su evaluación profesoral.

#### Segunda Etapa

**Objetivo:** Crear las bases orientadoras para operar con el contenido de la Historia Local, seleccionando además el sistema de conocimientos, las habilidades y las formas de organización para la ejecución de las acciones de capacitación dirigidas a las estructuras de dirección.

**Acción 1** - Determinación del dominio de los contenidos de la Historia de Cuba para el correcto tratamiento de la Historia Local.

1. Selección del claustro de tutores y colaboradores (Docentes licenciados en la Especialidad de Historia y miembros de la Unión de Historiadores de Cuba y la Asociación de Combatientes de la Revolución).
2. Analizar con los tutores y colaboradores los aspectos didácticos y organizativos que serán tenidos en cuenta en la ejecución de las acciones de la estrategia.

**Fecha:** Noviembre – 2015.

**Participan:** Todos los docentes que conforman la muestra y licenciados en la Especialidad de Historia, miembros de la Unión de Historiadores de Cuba y la Asociación de Combatientes de la Revolución.

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Acción 2** –Estimular al personal que se encuentra sujeto a esta capacitación, creando un estado motivacional – afectivo favorable para el desarrollo exitoso de esta estrategia e influir así a que alcancen buenos resultados en su preparación.

**Fecha:** Noviembre – 2015.

**Participan:** Todos los docentes que conforman la muestra.

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Acción 3** – Efectuar entrega de los certificados correspondiente una vez concluida la capacitación para acreditar su participación en una modalidad de superación postgraduada.

**Fecha:** Marzo – 2015.

**Participan:** Todos los docentes que conforman la muestra y Directora de la Sede Pedagógica.

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Implementación:** El éxito de esta etapa depende de su total coordinación y orientación precisa de todos los implicados en este proceso, creando un ambiente motivacional – afectivo favorable poniendo al personal sujeto a esta capacitación en posición de éxito, proceso que deben asumir con responsabilidad, seriedad, interés y disciplina, factores que influirán en la calidad del mismo.

#### Tercera Etapa

**Objetivo:** Perfeccionar los conocimientos teóricos metodológicos que tienen las estructuras de dirección de Secundaria Básica en cuanto al tratamiento de la historia local en la asignatura Historia de Cuba de noveno grado.

Acción 1 – Impartir talleres que permitan profundizar en los aspectos teóricos y metodológicos del tratamiento de la historia local.

#### Taller 1

##### Sistema de conocimientos

**Tema:** Características de la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Básica.

##### Contenidos

- Criterios a tener en cuenta para seleccionar el contenido histórico local.
- Características esenciales que deben reunir las clases de Historia para lograr su efectividad.

**Objetivo:** Caracterizar la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Básica.

#### Taller 2

##### Sistema de conocimientos

**Tema:** Formas de vinculación de la Historia Nacional y Local.

**Objetivo:** Explicar las formas de vinculación de la Historia Nacional y Local.

##### Contenido

- Lo local como lo nacional
- Lo local como reflejo de lo nacional
- Lo local como peculiaridad de lo nacional
- Lo local como inserción de lo nacional

#### Taller 3

##### Sistema de conocimientos

**Tema:** Formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba que posibilitan la vinculación con la localidad.

**Objetivo:** Ejemplificar las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba que posibilitan la vinculación con la localidad.

Contenido

- La clase
- Sobre el trabajo docente en el museo
- La excursión
- El trabajo con tarjas y monumentos
- Trabajo con la biblioteca
- Círculo de interés
- Seminario, debates y conversatorios

#### Taller 4

##### Sistema de conocimientos

**Tema:** Alternativas que pueden ser utilizadas por profesores de Historia de Cuba de noveno grado en su autopreparación para vincular la Historia de Cuba con la localidad.

**Objetivo:** Ejemplificar las alternativas que pueden ser utilizadas por los profesores generales integrales en su autopreparación para vincular la Historia de Cuba con la localidad.

Contenidos

- Confeccionar un inventario de fuentes históricas – locales.
- Elaboración de ejercicios para los sistemas de clases.
- Dosificación de la unidad.
- Elaboración de fichas.

**Fecha:** Diciembre – Enero 2015-2016 (Dos talleres por meses).

**Participan:** Todos los docentes que conforman la muestra.

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Implementación:** Los talleres constituirán una forma organizativa que posibilita el intercambio y la interacción profesional sobre el que se realiza la confrontación de ideas, de juicios, de operaciones, el ejercicio de la crítica así como la adquisición de conocimientos, para el desarrollo eficiente de esta modalidad es necesario propiciar el intercambio, la reflexión profesional en todo momento, preguntas que inicien y amplíen la discusión del contenido abordado aportando conocimientos en los que se profundizaron en la autopreparación. Se trabajará en estos talleres de manera individual y por equipos.

**Acción 2 –** Diseño de un programa de capacitación que contribuya a emplear los conocimientos teóricos y metodológicos de las estructuras de dirección de Secundaria Básica para dirigir el tratamiento de la historia local.

**Fecha:** Febrero - 2016

**Participan:** Autora de la investigación.

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Implementación:** Se elaboró un programa que contiene 6 unidades en las que se estudian los contenidos de carácter teórico y metodológico del tratamiento de la Historia Local en el programa de Historia de Cuba de noveno grado. Tiene una fundamentación, ocho objetivos generales, el sistema de habilidades, el plan temático, cada unidad posee sus objetivos específicos relacionados con los generales que se deben cumplir, los contenidos y el sistema de evaluación que será sistemática.

Cuenta con un total de 40 horas, de ellas 32 se dedican a abordar el contenido y ocho a la evaluación final.

En las recomendaciones metodológicas se precisa qué hacer, cómo hacerlo y para qué hacerlo.

Este programa es flexible, permite reajustes en dependencia de los resultados que se obtengan en la evaluación de su aplicación y de acuerdo con las necesidades individuales de capacitación.

El programa cuenta con un Software Educativo denominado **Nuestra localidad en la historia** el cual aborda los distintos períodos de la historia en la localidad desde la Comunidad Primitiva hasta el Triunfo de la Revolución con un enfoque cronológico, posee una amplia gama de imágenes, fotos y ejercicios elaborados teniendo en cuenta los niveles de desempeño.

**El software cuenta con 3 módulos:**

1. Módulo de contenido
2. Módulo de ejercicios
3. Módulo de biblioteca

El software brinda servicios informáticos de búsqueda, impresión, copia de textos imágenes y otras aplicaciones, es un sistema abierto que permite la actualización del contenido y la base de ejercicios.

Constituye el mismo un amplio material bibliográfico y un medio de enseñanza de valor científico el cual sirve de material complementario.

**Acción 3** -Realizar la conformación de la carpeta profesional.

**Fecha:** Diciembre - 2016

**Participan:** Todos los docentes que conforman la muestra.

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Implementación:** Se orienta la realización de la carpeta profesional en la que se recolectan trabajos, documentos, las tareas independientes orientadas, trabajos investigativos que potencien un desarrollo científico metodológico, memorias de los talleres y actividades realizadas que se consideren tienen valor para su desempeño profesional.

La cantidad y calidad de las actividades recogidas en la carpeta, así como su carácter sistemático son criterios a tener en cuenta para la evaluación.

**Acción 4** –Proyección de entrenamientos metodológicos conjuntos para evaluar el desempeño en la práctica.

**Fecha:** Enero - Marzo - 2016

**Participan:** Autora de la investigación.

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Implementación:** Debe constituir una acción de mucha utilidad para hacer el método y estilo de trabajo para lograr el desarrollo del trabajo metodológico y las acciones de optimización en el proceso pedagógico.

En la investigación permite actualizar el diagnóstico de las estructuras de dirección de Secundaria Básica para determinar y profundizar en las causas de los resultados y estimular a los mismos a que demuestren que tienen potencialidades para resolver los problemas y / o escalar estadios superiores en su preparación.

**Acción 5** – Propiciar sesiones científicas metodológicas en coordinación con las instituciones culturales del territorio y la Asociación de Combatientes de la Revolución para permitir el intercambio.

**Fecha:** Marzo - 2016

**Participan:** Todos los docentes que conforman la muestra y representantes de las instituciones culturales miembros de la Asociación de Combatiente de la Revolución.

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Implementación:** Se realizaran sesiones científicas metodológicas en coordinación con las instituciones culturales del territorio en las que participaran miembros de la Asociación de Combatiente de la Revolución para propiciar el intercambio de experiencia en el que los sujetos muestra de la investigación podrán aplicar los conocimientos adquiridos hasta este momento viendo la utilidad de las fuentes del conocimiento que brinda la localidad.

#### **Cuarta Etapa**

**Objetivo:** Evaluar la preparación de la estructura de dirección de la Educación Secundaria Básica a partir de la implementación.

**Acción 1** – Evaluación del nivel alcanzado por la estructura de dirección de Secundaria Básica en la dirección del tratamiento de la historia local en noveno grado.

1. Valorar sistemáticamente en las reuniones de departamento de la Subdirección de la Educación Secundaria Básica los resultados que se alcanzan en cada etapa de la estrategia.

**Fecha:** Abril - 2016

**Participan:** Todos los docentes que conforman la muestra.

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Implementación:** Se evaluarán los resultados individuales obtenidos por las estructuras de dirección de Secundaria Básica en la dirección del tratamiento de la Historia Local en Historia de Cuba de noveno grado, teniendo en cuenta los aciertos y desaciertos, lo que posibilitará el rediseño de las acciones de capacitación que conforman la estrategia. Se completará con el criterio de la investigadora y de los directivos y los resultados que se obtengan en el aprendizaje de los estudiantes en el conocimiento de la Historia Local. Esto se realizará mediante la evaluación y la coevaluación.

**Acción 2** – Aplicar instrumentos como la encuesta, la entrevista, visitas a clases, visitas a preparaciones metodológicas de noveno grado para observar el nivel de preparación alcanzado por las estructuras de dirección de Secundaria Básica en el tratamiento de la Historia Local en el programa de Historia de Cuba de noveno grado.

**Fecha:** Abril - 2016

**Participan:** Todos los docentes que conforman la muestra.

**Responsable:** Autora de la investigación.

**Implementación:** Se comprobará la asimilación por parte de las estructuras de dirección de los contenidos teóricos metodológicos recibidos a partir de la implementación de la estrategia de capacitación denotando su comprensión en el modo de actuación en la dirección del tratamiento de la historia local en el programa de Historia de Cuba de noveno grado.

Para la puesta en práctica de esta estrategia de capacitación se establecen las siguientes medidas organizativas:

- Deben encontrarse conscientemente involucrados y motivados los docentes que integran la muestra de la investigación.
- Concebir la sede Pedagógica como el lugar de superación y el escenario de la mayoría de las acciones

que se llevarán a cabo para la capacitación de las estructuras de dirección de Secundaria Básica.

- Ubicar dentro del plan de trabajo mensual de la Educación Secundaria Básica las acciones planificadas dentro de la estrategia, precisando: los implicados, día, hora, lugar y otros datos que garanticen la realización de dichas acciones.

#### *Evaluación cualitativa de los cambios ocurridos después de aplicada la estrategia.*

La aplicación de la estrategia de capacitación se considera efectiva teniendo en cuenta que aumentó el nivel de preparación de las estructuras de dirección en lo que se refiere a la dirección del tratamiento de la historia local desde la asignatura Historia de Cuba en noveno grado, los sujetos mostraron en todo momento motivación e interés en elevar la preparación, la que les permitió transformar paulatinamente sus modos de pensar, sentir y actuar.

Se considera que un elemento importante en el logro de los resultados superiores fue la variedad de actividades realizadas que no resultaron monótonas y la sistematicidad con que se trabajó, lo que a partir de las orientaciones estimuló la búsqueda y el estudio de los participantes.

#### CONCLUSIONES

El análisis de los fundamentos teórico-metodológicos demostró la necesidad y la importancia de la preparación de las estructuras de dirección de la Educación Secundaria Básica para el tratamiento de la Historia Local.

El diagnóstico del estado actual del tratamiento a la Historia Local desde el programa Historia de Cuba de noveno grado refleja que se ha realizado de forma espontánea, sin un enfoque integrador y multifactorial, lo que está relacionado con la limitada preparación de las estructuras de dirección de Secundaria Básica para direccionar este proceso.

La implementación de la estrategia en la práctica pedagógica del nivel Secundaria Básica del municipio Venezuela permitió constatar el perfeccionamiento de la preparación de las estructuras de dirección de la Educación Secundaria Básica en el tratamiento a la Historia Local en el programa de Historia de Cuba de noveno grado.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calzado, L. (1998). El taller. Una alternativa de forma de organización del profesional de la educación. (Tesis presentada en opción al título académico de Máster). La Habana: Instituto Superior pedagógico "Enrique José Varona".

Castellanos, B. (2003). La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación. *Pedagogía* 2003. La Habana: Educación cubana.

Castro, F. (2000). Discurso pronunciado por el 47 Aniversario del Asalto al Cuartel Moncada. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.

De Armas, N., Lorence, J., & Perdomo, M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. *Curso 85. Pedagogía* 2003. La Habana: Educación cubana.

González, K. (2006). Estrategia de capacitación de los directivos de educación del municipio Venezuela para la orientación de la orientación profesional pedagógica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas). Ciego de Ávila: Instituto Superior pedagógico "Manuel Ascunce Domenech".

Gutiérrez R., & de Armas, N. (2002) Precisiones metodológicas para el trabajo con los objetivos formativos. (Soporte Magnético). Santa Clara: ISP Félix Varela.

Rojas, C., Reinoso, C., Cerezal, J., & Sánchez, Y. (2008). Modelo de escuela Secundaria Básica. La Habana: Pueblo y Educación.

# 05

## ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN A LA FAMILIA EN NIÑOS DE LA INFANCIA PREESCOLAR, EN CUBA

### HISTORICAL ANALYSIS OF THE ORIENTATION TO THE FAMILY IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL CHILDHOOD, IN CUBA

Dra. C. Bárbara María Carvajal Hernández<sup>1</sup>

E-mail: [barbara.carvajal@reduc.edu.cu](mailto:barbara.carvajal@reduc.edu.cu)

MSc. Odaimi de la Caridad Castro Tapia<sup>1</sup>

E-mail: [odaimi.castro@reduc.edu.cu](mailto:odaimi.castro@reduc.edu.cu)

Dra. C. Rosalva Beatriz Aguilera Gómez<sup>1</sup>

E-mail: [rosalva.aguilera@reduc.edu.cu](mailto:rosalva.aguilera@reduc.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad de Camagüey. Ignacio Agramonte Loynaz. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Carvajal Hernández, B. M., Castro Tapia, O. C & Aguilera Gómez, R. B. (2017). Análisis histórico de la orientación a la familia en niños de la infancia preescolar, en Cuba. *Revista Conrado*, 14(62), 31-37. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En el artículo se realiza un análisis histórico tendencial a partir del Triunfo de la Revolución en Cuba. Para el estudio se precisaron los siguientes indicadores: factores implicados en la orientación a la familia; temáticas abordadas en la orientación a la familia y el rol de la institución educativa en la orientación a la familia para la lectura. Precisados a partir de la sistematización teórica efectuada y la entrevista realizada a maestras que ejercieron la profesión antes de 1959. El análisis es determinado en tres etapas e hitos que marcaron los cambios en cada una las que condujeron al aporte de las principales tendencias. Es por ello un propósito revelar la evolución de la orientación a la familia, los factores que en ello estuvieron involucrados hasta la actualidad y el papel que han desempeñado en lo particular los agentes educativos, de manera que, se identifiquen las falencias que limitan el desarrollo del gusto por la lectura en la infancia preescolar en el contexto cubano.

#### Palabras clave:

Orientación a la familia, infancia preescolar y agentes educativos.

#### ABSTRACT

Tendencial as from the Triumph of the Revolution in Cuba accomplishes a historic analysis itself in the article. They needed the following indicators for the study: Factors implicated in the orientation to the family; Subject matters discussed in the orientation to the family and the role of the educational institution in the orientation to the family for the reading. Specified as from the theoretic executed systematization and the interview accomplished to teachers that they exercised the profession before 1959. Analysis is determined in three stages and milestones that the ones that led to the contribution of the principal tendencies dialed the changes in each. A purpose is for it revealing the evolution of orientation to the family, the factors that they were in it implicated to the present time and the paper that they have performed in what's particular the educational agents, of way than, identify him the fallacies that they limit development the reading in the preschool infancy in the context Cuban.

#### Keywords:

Orientation to the family, preschool infancy and educational agents.

## INTRODUCCIÓN

La familia como institución social ha representado los valores de la sociedad y ha desempeñado un papel muy importante en la formación de las nuevas generaciones. Sus miembros han aportado al niño la manera de pensar, valores y actitudes, lo que se ha transmitido como reflejo de lo aprendido en sus respectivas familias desde la niñez a partir de lo cual se crea un ciclo en la vida que se repite (Castro, Castillo, Padrón, García & Gómez, 2009).

Es por ello que la familia ha representado para el niño el agente educativo de mayor valor afectivo y su primera escuela. El trabajo educativo que en ella se desarrolle sienta las bases para la formación de su personalidad y en correspondencia, es una necesidad que los miembros sepan cuidarlos, alimentarlos, educarlos, quererlos y amarlos. Los adultos deben tener claro, con el apoyo de la escuela, qué significado tiene hacerlo bien, cómo aplicar los conocimientos adquiridos y orientarlos convenientemente para la vida (Franco, 2008).

Al respecto se han desarrollado investigaciones dirigidas al perfeccionamiento de la orientación a la familia a favor de elevar la calidad del proceso educativo en la primera infancia y en este sentido se incrementan las temáticas abordadas. Los resultados obtenidos de tesis doctorales y de maestrías se socializan en el país, muestra de ello son los siguientes autores que han atendido áreas específicas como la prevención de alteraciones en el comportamiento, Sampayo (2016); acerca del “Programa Educa a tu Hijo” con un carácter intersectorial y esencialmente dirigido a la familia (Rivera, 2013), para potenciar el desarrollo infantil (Escalona, 2008).

Lo anteriormente expuesto permite comprender la importancia de su orientación desde la escuela y la necesidad de su estudio, para que eduquen mejor a sus hijos, a partir de considerar a la familia como la institución más importante y cercana en estas edades. Sin embargo, no se han evidenciado investigaciones que develen cómo orientar a la familia de los niños de la infancia preescolar para que desarrollen el gusto por la lectura, de allí que las autoras de este artículo se han trazado como objetivo analizar históricamente la orientación a la familia en Cuba, para ello se han utilizado los métodos análisis y la síntesis, histórico-lógico, la revisión documental y la entrevista a informantes claves. La sistematización teórica del objeto definido para la investigación permitió identificar como indicadores para el análisis: factores implicados en la orientación a la familia; temáticas abordadas en la orientación a la familia y el rol de la institución educativa en la orientación a la familia para el proceso de lectura. De igual manera se identificaron como hitos la creación de

los círculos infantiles, (1961); la institucionalización de la educación familiar (1984) y la iniciación del proceso de la lectura con niños de 5-6 años (1990).

## DESARROLLO

El testimonio de las maestras que impartieron el primer grado antes del triunfo revolucionario cubano: Isabel Fernández Acosta, Caridad Casas Morales y Élsida Martínez Pérez (inspectora regional en Camagüey) corrobora la existencia de un jardín de la infancia en Sibanicú, con poca matrícula. Ellas expresaron que la maestra desarrollaba la orientación a la familia de forma espontánea durante sus visitas a la casa, y priorizaba lo concerniente a la disciplina y a la situación académica del niño; de igual forma, informan que los recibían adaptados a la escuela, pero con una preparación insuficiente para recibir la lectura alfabética.

A partir del triunfo de la Revolución en Cuba, la educación inicial se convirtió en una de las principales preocupaciones del Estado en sus propósitos de lograr más calidad e integración con la Educación Primaria, aumentó la atención a los niños y a la familia en especial a la mujer, tarea que fue desempeñada fundamentalmente por Vilma Lucila Espín Guillois en el año 1961, y a partir de ese momento comenzó un proceso de perfeccionamiento educacional con el apoyo de las organizaciones sociales hasta la actualidad, lo que ha posibilitado elevar la eficacia del trabajo pedagógico en la infancia preescolar.

Es significativa la implementación de la Resolución Ministerial No. 141 del año 1984, (República de Cuba. Ministerio de Educación, 1984) en la que se responsabiliza a la familia con la educación de los niños unida a la escuela y se instaura la orientación familiar. De igual manera, lo es la concepción del segundo “Programa de Preescolar” en 1990, el cual revela la necesidad de perfeccionar la atención a estos niños, mediado por los miembros del hogar.

Lo antes expuesto posibilitó la determinación de los hitos históricos pedagógicos, los que permitieron el paso de una etapa a la otra. En correspondencia se definen tres etapas: Primera etapa: Organización de la orientación a la familia en la infancia preescolar<sup>1</sup> (1961- 1983); Segunda etapa: Institucionalización de la orientación a la familia en la infancia preescolar (1984 - 1989) y la Tercera etapa: Perfeccionamiento de la orientación a la familia en la infancia preescolar (1990- hasta la actualidad). En cada

<sup>1</sup> Infancia preescolar es la etapa de la niñez que involucra a los niños de 3-6 años para su formación y desarrollo de la personalidad infantil.

una de ella se realiza el análisis atendiendo a los indicadores declarados.

**Primera etapa:** Organización de la orientación a la familia en la infancia preescolar (1961- 1983).

En Cuba, la incorporación de la mujer al trabajo se fomenta desde inicios del triunfo revolucionario en 1959. En efecto, durante el acto de fundación de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) en 1960, Fidel Castro Ruz expresa la necesidad de crear un nuevo tipo de institución para el cuidado del hijo de la mujer trabajadora donde, además de alimentarlo y cuidarlo, este fuera educado (Franco & Siverio, 2006).

Como consecuencia de la creación del Instituto de la Infancia en (1961) respaldado en la Ley 1233 de 1971 del Consejo de Ministros y los señalamientos realizados a la infancia preescolar en el Primer Congreso de Educación y Cultura en ese mismo año, las familias se beneficiaron con la creación de los hogares infantiles y los hogares-cuna, en los que se atendían niños de 0-6 años, aunque subsanaban algunas deudas pendientes con la educación de los niños, estas instituciones no fueron suficientes.

Así queda demostrado que la atención a los niños fue prioridad del Estado desde el triunfo revolucionario. Ello dio paso a la creación de los círculos infantiles, tarea asumida por la Federación de Mujeres Cubanas en general y en lo personal por Vilma Espín, como secretaria general de esta organización. La educación de los pequeños se distinguió desde sus comienzos por su carácter humanista, democrático, martiano y participativo, lo cual impuso la aplicación de acciones que permitiera mantener a la familia orientada acerca de la forma de educar mejor a los niños y perfeccionar el desempeño de las féminas para atender la infancia preescolar. Lo cual derivó la creación de las Escuelas de Formación de Educadoras de Círculos Infantiles (EFECI); otra acción a destacar fue el apoyo de organizaciones estatales, entre las que se destacaron el Ministerio de Cultura, Salud Pública y el Instituto Cubano de Radio y Televisión (Franco & Siverio, 2006).

Todo ello posibilitó a los medios de comunicación masiva organizar programas de orientación a las madres que no trabajaban y sus niños no asistían al círculo infantil. Los factores anteriormente citados desarrollaron una labor fundamental en la época porque se informaba a la población en aspectos importantes sobre la salud, el tratamiento a la mentira, el miedo y las perretas, típicos del comportamiento de los niños en las primeras edades. Sin embargo, existían limitaciones en aquellos grupos sociales, que no recibían la información transmitida por no tener acceso a estos medios, en las orientaciones no se

especificaban las necesidades por edades y las particularidades del desarrollo infantil (Sampayo, 2016).

Por otra parte, la política editorial trazada favoreció la orientación educativa desde el círculo infantil con la publicación de revistas como la revista "Simientes", concebida, fundamentalmente, como un órgano metodológico asesor para el uso de las educadoras. En ella se ofrecía la posibilidad de consultar temas variados relacionados con la educación de los niños, con temas acerca de la salud y la alimentación y otros como lo relacionado con el desarrollo intelectual (López, León, Siverio & Martínez, 1991). En las revistas se ofrecían cuentos que favorecían a las educadoras el desarrollo de actividades para los niños.

Un hecho significativo en esta etapa fue la generalización de los círculos infantiles y la implementación de programas y planes de estudios que se perfeccionaron paulatinamente a partir de su aplicación, desde el año (1964). Al respecto, Benavides (2000); Fernández (2012); Sampayo & Lezcano (2015); Sampayo & Cuenca (2015) y expresan el avance alcanzado en Cuba para la atención a los niños de la infancia preescolar, la unidad en los criterios de los directivos a nivel nacional y la necesidad de orientar mejor a la familia con el apoyo de los factores sociales. Sin embargo, reconocen que en los documentos rectores para uso de la institución educativa, aún faltaban argumentos explícitos con respecto a la orientación familiar para potenciar el desarrollo infantil, los mismos no se agrupaban por temáticas y no estaban en correspondencia con las edades.

De forma general, es apreciable que a partir de la creación de los círculos infantiles se amplía la cobertura de atención institucionalizada a los niños de la infancia preescolar, lo cual se evidencia en los planes de estudio y orientaciones metodológicas encaminados a la educación integral. Es apreciable el apoyo de los medios de difusión masiva, la divulgación de folletos y revistas para la comprensión de los contenidos propuestos, la orientación a la familia en la infancia preescolar es atendida de forma general en relación con temas como la alimentación y la salud del niño, no se identifican hasta la fecha acciones que involucraran a otros agentes educativos como los bibliotecarios escolares para apoyar el proceso educacional. En esta etapa la mayor responsabilidad en la educación de los niños se le atribuía a la institución estatal y la lectura era protagonizada por la intervención del adulto.

En esta etapa la orientación a la familia ha sido protagonizada por las educadoras del círculo infantil, posteriormente la maestra de los niños de 5-6 años formó parte del proceso de orientación, en el que se abordaban temas en

relación con la salud y la moral, aunque estos no aparecían sustentado en ningún documento oficial.

**Segunda etapa:** Institucionalización de la orientación a la familia en la infancia preescolar (1984 - 1989).

Determinada por la aplicación de la política de atención a la familia y el cumplimiento de los presupuestos legales en Cuba, como objeto de análisis desde el Ministerio de Educación y la máxima dirección del país. Un hecho de trascendencia fue la aprobación de la Resolución Ministerial 141/1984, que regula la unidad del trabajo educativo entre la escuela y el hogar con un carácter psicopedagógico. Su implementación constituye un avance, ya que confiere recursos a la familia que le permite el mejor desarrollo de su función educativa, a diferencia de la etapa anterior en que la institución estatal era la máxima responsable del desarrollo infantil (Sampayo, 2016).

En esta dirección es revelador el valor socio educativo atribuido a la familia, la importancia de su papel en el logro del máximo desarrollo integral del niño, la necesidad del acompañamiento por el adulto, durante los seis primeros años de la vida y la unidad de las influencias educativas junto con la escuela. En esta etapa se incrementan los programas radiales y televisivos con temáticas que favorecían la orientación a la familia, dirigidas al cuidado de los niños, según las etapas del desarrollo infantil; estos programas eran asesorados por psicólogos que apoyaban la organización y dirección de las actividades encaminadas a las familias, a través de escuelas de padres, y las organizaciones de masas, que favorecían su preparación. No obstante, las orientaciones a la familia tenían un carácter psicológico y un enfoque general, que no siempre permitía la concientización de los mensajes para ejercer su función educativa en el contexto familiar. Entre los temas abordados se encontraban: el desarrollo cognitivo, el lenguaje, el juego y manifestaciones artísticas, los que coincidían con los expuestos en los programas y planes de estudio, elaborados (Sampayo, 2016; y Santí, 2011).

En esta etapa surge en la escuela un nuevo imperativo, dado en la introducción de programas para incentivar en los estudiantes el uso adecuado de la información y hábitos lectores, pero no declaraban objetivos y contenidos para niños de infancia preescolar, ni orientaciones a la familia. Aunque los miembros de ellas podían recibir sugerencias de libros que podían llevarse a la casa para leer o narrar a los niños, las historias contenidas en esos libros, de esa forma contribuían al desarrollo del gusto por la lectura (Petit, 2016; Tornquist, Ibañez & Rodríguez, 2017).

En la etapa la orientación a la familia avanzó en cuanto a su ejecución por momentos del desarrollo infantil desde

la institución educativa, se mantiene el apoyo de los medios de comunicación masiva, aún los temas son abordados con carácter general. Sin embargo, no se aprovecha las potencialidades de la escuela para desarrollar en los niños de 5-6 años el gusto por la lectura.

**Tercera etapa:** Perfeccionamiento de la orientación a la familia en la infancia preescolar (1990- hasta la actualidad).

El perfeccionamiento curricular trajo consigo la concepción del *Programa de Preescolar* (1990) que aún está vigente, el cual fue elaborado por pedagogos cubanos. Presenta orientaciones y fundamentos generales dirigidos al trabajo de la educadora en el proceso educativo, como uno de los principios a desarrollar. En él se aprecia un enfoque comunicativo, la vinculación de la familia con la institución educativa y una perspectiva dirigida a la formación pedagógica de los padres.

Es importante señalar los avances desde la institución educativa para la planificación de actividades de orientación a la familia, por parte de las educadoras y de maestras con temas específicos, la existencia de otras vías para su desarrollo como la reunión del consejo de círculo y de escuela, R/M 697/81 (Rodríguez, 2009).

Un hecho distintivo en el citado programa es que por primera vez para los niños de 5-6 años, se declaran objetivos y contenidos encaminados al desarrollo de habilidades en la pronunciación de los sonidos vocálicos y de algunas consonantes del idioma. Sin embargo, en las orientaciones a la familia no se aprecia con claridad ningún argumento relacionado con este aspecto; de igual manera, no se evidencian acciones que favorezcan el desarrollo del gusto por la lectura, su apoyo mediante otros agentes educativos y relaciones con la maestra.

En la etapa ocurre un auge en la actividad científica donde se evidencia la necesidad de orientar a la familia en áreas específicas del desarrollo infantil (Ríos, 2007). En consecuencia se introducen resultados de investigaciones educativas, las que han revelado vías para su desarrollo, es el caso de los mensajes educativos expuestos en la comunidad, la actividad conjunta con los padres en las instituciones educativas y la visita de los educadores a la casa, entre otras.

Un hecho distintivo es la generalización del *Programa Educa a tu Hijo* (1992), investigación rectorada por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, (ICCP) que contribuye a la atención de la totalidad de los niños de edades en la infancia preescolar mediante la actividad conjunta con los padres, este presenta un carácter intersectorial y se desarrolla por la vía no institucional. Su esencia es orientar a la familia en cómo conducir la

educación de los niños desde el contexto familiar, a lo que contribuyen las educadoras del círculo infantil como centro capacitador (Rivera, 2013).

En las instituciones educativas y en la vía no institucional atendida por los responsables de la implementación del *Programa Educa a tu Hijo*, la orientación se realiza fundamentalmente en las actividades conjuntas con los padres. En ambas modalidades de atención educativa se da tratamiento a la lectura cuando los niños inician el aprendizaje del análisis fónico. Durante el desarrollo de las actividades se enfatizan los aspectos cognitivos para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, no se aprecia que las educadoras propicien el tema del desarrollo del gusto por la lectura desde la orientación a la familia.

Como parte del incremento de la actividad científica y hacia el perfeccionamiento del proceso educativo que se desarrolla en la infancia preescolar, se evidencian investigaciones específicas, entre las que se encuentran la de Gómez & Núñez (2016), en niños con disfasia en el desarrollo; Sampayo (2016) en la prevención de las alteraciones en el comportamiento con niños de cuatro a cinco años; García (2012) cómo educar en la percepción estética; (Santí 2011) la conversación; (López, 2011) el desarrollo fonemático; (Díaz, 2010) la promotora que atiende a la familia; Rodríguez (2009), orientaciones para la visita al hogar; Pérez (2008) el tratamiento a la sexualidad. Escalona (2008); y Rodríguez (2003), el juego de roles.

Los aportes realizados por estos autores han sido reveladores para la formación integral de la personalidad de los niños de 5-6 años mediado por la familia. Aunque se aprecian avances, el desarrollo del gusto por la lectura no ha sido constatado y en los estudios existentes, no se ofrecen suficientes elementos teórico-metodológicos que permitan orientar a la familia convenientemente (Zamora, 2001; Montañó & Abello, 2010).

Otros investigadores como Berdeal, Torres & Llantá (2015), abordan la estimulación del gusto por la lectura a través de la educación familiar en la Educación Primaria, Árias (2010, 2008, 2005), reconoce el valor de la lectura desde la institución educativa, así como el importante papel del maestro y la familia para su desarrollo. Estos autores no enfatizan en acciones educativas dirigidas a la familia en niños de la primera infancia

Es reconocida la investigación de Rodríguez (2010, 2011), quien marca la importancia de poseer una biblioteca en el círculo infantil, con la finalidad de coleccionar textos los que sin dudas propician el desarrollo del gusto por la lectura, desde la primera infancia; sin embargo, no explica con suficiencia la forma de su concreción en el proceso educativo, no ofrece orientaciones a favor de la

familia, ni reconoce el vínculo de los agentes educativos a su favor (Benítez, 1991).

Es oportuno aprovechar los avances de ciencias como la semiótica y estudios realizados acerca del signo los que posibilitan considerar a la lectura para los niños de 5- 6 años, desde la comunicación, según la teoría expresada por Peirce, 1899 (citado por Rodríguez, 2003), Redondo (2006); y los estudios de León (2014). Estos y otros argumentos han sido asumidos por un colectivo de autores camagüeyanos entre los que se encuentran, Cuenca, et al. (2015), que contribuyen al perfeccionamiento del actual Programa de Preescolar.

En este sentido, es importante aclarar la transformación del programa actual, en cuanto a la presencia de contenidos relacionados con la lectura de símbolos, íconos e indicios. Aun así, es insuficiente la argumentación teórico-metodológica para la orientación a la familia en el desarrollo del gusto por la lectura, además de que persisten limitaciones en la relación entre los agentes educativos.

En la etapa se aprecia un auge en la actividad científica que aporta resultados teóricos y prácticos a favor de la orientación a la familia con temas específicos, según las particularidades de los niños y de las características de las familias que son evidencias del perfeccionamiento en la infancia preescolar. Se incrementa la calidad de las relaciones entre la familia la escuela y la comunidad. Se tienen en cuenta los estudios de la sociedad cubana que entre otras razones influyen en las transformaciones en el programa actual a favor de la lectura desde edades tempranas a partir de la comunicación que favorece ampliar la concepción de la lectura con los niños de 5-6 años, aunque continúa sin identificarse el desarrollo del gusto por la lectura mediado por la familia

#### *El análisis histórico realizado permitió determinar como tendencias las siguientes:*

Desde el triunfo de la Revolución en Cuba, la orientación a la familia ha transitado del protagonismo de las educadoras del círculo infantil, a la inserción de los medios de comunicación masiva, hasta la mediación de la maestra de los niños de 5-6 años.

La orientación a la familia desde sus inicios ha abordado temáticas generales relacionadas con la alimentación y el cuidado de los niños; temáticas específicas por etapas del desarrollo infantil, hasta la inclusión de la lectura mediante el análisis fónico, pero sin potenciar el desarrollo del gusto por la lectura.

El accionar de la institución educativa transita desde la atención espontánea a la familia, hasta la implementación de actividades en coordinación con la educadora o

la maestra para el apoyo al proceso educativo, que no incluye el desarrollo del gusto por la lectura.

El análisis histórico tendencial efectuado posibilitó determinar que la organización del proceso educativo que se desarrolla en Cuba, los contenidos, métodos y vías que se emplean en la orientación familiar no garantizan la concientización y apropiación de saberes, que le permitan a la familia solucionar o mitigar los problemas que presentan para desarrollar el gusto por la lectura. Este proceso es imprescindible para el logro del máximo desarrollo de la personalidad infantil, la familia es el agente educativo de mayor importancia, valor afectivo y ambiente propicio donde debe producirse, por primera vez, la interacción del niño con un texto.

## CONCLUSIONES

El análisis histórico tendencial realizado permitió revelar inconsistencias en la orientación a la familia para el desarrollo del gusto por la lectura. Lo abordado hasta ahora se ha enfocado en un enfoque cognitivo y estructuralista de la lectura, dirigido a la decodificación de los signos lingüísticos.

El estudio efectuado refleja la necesidad de orientar a la familia de niños 5-6 años para el desarrollo del gusto por la lectura. Solo así, podrá ejecutar actividades en los diferentes escenarios en que se desarrolla el niño.

La revisión de los documentos normativos de la infancia preescolar y la consulta de investigaciones recientes sobre la orientación a la familia, confirma que el desarrollo del gusto por la lectura en niños de 5-6 años no ha sido abordado hasta ahora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Árias, G. (2008). *Hablemos sobre promoción y animación a la lectura*. En Español 8. La Habana: Pueblo y Educación.
- Árias, G. (2005). *La lectura: una historia de encuentros*. En Español para todos (pp.167-191). La Habana: Pueblo y Educación.
- Árias, G. (2010). *Leer en familia*. Suplemento Especial Universidad para todos. Curso de Lectura y Comprensión. La Habana: Academia.
- Benavides, Z. (2000). *Trayectoria de la Educación Preescolar en Cuba a partir del triunfo de la Revolución hasta 1995*. (Tesis inédita de maestría). La Habana: Instituto pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Benítez, T. (1991). *La ludoteca, proyección social*. Evento Internacional Pedagogía 99. La Habana: MINED.
- Berdeal, J., Torres, H. & Llantá, G. (2015). *La escuela de educación familiar en función de estimular el gusto por la lectura*. Revista Conrado, 11(51), 50-55. Recuperado de <http://conrado.uct.edu.cu/>
- Castro, P., Castillo, S., Padrón, A., García, A. & Gómez, A. (2009). *Familia y educación de los hijos. Experiencias desde la escuela*. Curso 56. Congreso Internacional Pedagogía 2009. La Habana: Educación Cubana.
- Cuenca, M., et al. (2015). *Fundamentos del proyecto "Capacitación de los agentes educativos en la dimensión Educación y Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia*. Camagüey: Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz".
- Díaz, E. (2010). *Sistema de capacitación profesional para las promotoras del Programa "Educa a tu Hijo"*. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez.
- Escalona, I. (2008). *Dinámica de orientación de la comunicación educativa en el juego de roles*. (Tesis inédita de maestría). Santiago de Cuba: Instituto Superior "Frank País García".
- Fernández, E. (2012). *Memorias para un aniversario. Creación de los círculos infantiles*. La Habana: La Mujer.
- Franco, O. (2008). *¿Por qué es necesario leerle al niño en los primeros años de la vida?*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Franco, O., y Siverio, A. (2006). *Preparar para la lectura y la escritura en toda la etapa Preescolar: condición importante para su aprendizaje en la escuela*. Selección de artículos. En Lecturas para los educadores preescolares, III (pp.34-49). La Habana: Pueblo y Educación.
- García, M. (2012). *Estrategia de orientación familiar para educar la percepción estética en niños de cuatro a cinco años*. (Tesis inédita de doctorado). Camagüey: Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí".
- Gómez, E. & Núñez, O. L. (2016). La orientación a la familia del niño con disfasia del desarrollo. *Revista Transformación*, 12 (2), pp. 177-187. Recuperado de <http://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1472/pdf>
- León, M. (2014). La aplicación de la semiótica en las ciencias de la Educación. *Revista Varona*, (59), 29-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3606/360636905006/>

- López, Y. (2011). *Modelo pronóstico- pedagógico del proceso educativo para el desarrollo fonemático para niños de cuatro a cinco años*. (Tesis inédita de doctorado). Camagüey: Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí".
- López J., León, S., Siverio, A., & Martínez, F. (1991). Los procesos evolutivos del niño. Particularidades anatómo-fisiológicas y del desarrollo físico. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (1984). *Resolución Ministerial 141. Institucionalización de la educación familiar*. La Habana: MINED.
- Montaño, R. (2010). Aproximación a las tipologías textuales. En (Re)novando la *enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura* (pp. 17-42). La Habana: Pueblo y Educación.
- Pérez, C. (2008). *Estrategia de preparación para educadoras y maestras de Preescolar sobre la orientación familiar en la educación de la sexualidad de los niños y niñas Preescolares desde el círculo infantil*. (Tesis inédita de doctorado). Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive.
- Petit, M. (2016). *El gusto por la lectura se transmite a los niños cuando el adulto goza con la situación*. Recuperado de <http://www.uab.cat/web/sala-de-prensa/detalle-noticia/el-gusto-por-la-lectura-se-transmite-a-los-ninos-cuando-el-adulto-goza-con-la-situacion-1345667994339.html?noticiaid=1345712270473>
- Redondo, I. (2006). La comunicación de Charles S. Peirce: análisis de sus textos fundamentales. (Trabajo de investigación), Universidad de Navarra, Pamplona, España. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TrabajoInvestigacionRedondo.pdf>
- Ríos, I. (2007). *Propuesta de fundamentos científicos para la Educación Preescolar cubana*. El grado Preescolar. La Habana: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Rivera, I. (2013). *Proceso de implementación del "Programa Educa a tu Hijo" en la práctica educativa*. (Tesis inédita de doctorado). La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Rodríguez, A. (2009). *Manual de orientaciones para la visita al hogar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, A. (2009). *El desempeño educativo del consejo de círculo infantil en la atención a la familia del niño en situación de desventaja social*. (Tesis inédita de doctorado). La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Rodríguez, D. (2003). La teoría de los signos de Charles Sanders Peirce: Semiótica filosófica. (Tesis de licenciatura). Buenos Aires: Universidad Católica de Argentina. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TesisDoctorales/TesisMRodriguez.pdf>
- Rodríguez, M. (2010). *La biblioteca. Objetivos. Funciones*. En La literatura infantil en la primera infancia. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, M. (2011). Literatura infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, N. (2003). *Metodología para la preparación de las familias para potenciar el desarrollo de los niños y niñas Preescolares*. (Tesis inédita de maestría). Santa Clara: Instituto Superior pedagógico Félix Varela.
- Sampayo, I. (2016). *Orientación familiar para prevenir las alteraciones del comportamiento en los niños de infancia Preescolar*. (Tesis inédita de doctorado). Camagüey: Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz".
- Sampayo, I. y Cuenca, M. (2015). *Orientación familiar para la prevención de las alteraciones del comportamiento*. Revista Did@scalia: didáctica y Educación. 6(2), pp. 129-132. Recuperado de: [http://www.revistas.ojs.es/index.php/n\\_didascalia/issue/current/](http://www.revistas.ojs.es/index.php/n_didascalia/issue/current/).
- Sampayo, I., & Lezcano, G. (2015). *Acciones de orientación familiar para prevenir la carencia afectiva en los niños mediante la comunicación*. Revista Razón y Palabra, 18(88). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199532731033.pdf>
- Santí, D. (2011). *Modelo educativo de orientación a la familia para el desarrollo de la conversación con niñas/os atendidos en el programa "Educa a tu Hijo" de la Educación Preescolar*. (Tesis inédita de doctorado) Camagüey: Universidad de Ciencias Pedagógicas "José Martí".
- Tornquist, I., Ibañez, A. & Rodríguez, C. (2017). *Importancia de leerles a los niños*. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n4/1004Tornquist>
- Zamora, D. (2001). *Lectura en imágenes para Preescolares*. San José de Costa Rica: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.waece.com/>

# 06

## INADAPTABILIDAD DE LOS DOCENTES AL MANEJO DE PLATAFORMAS VIRTUALES: CASO EDUCARECUADOR

### INADAPTABILITY OF TEACHERS TO THE MANAGEMENT OF VIRTUAL PLATFORMS: EDUCARECUADOR CASE

MSc. Eugenio Rafael Mora Zambrano<sup>1</sup>

E-mail: [geniomora@hotmail.com](mailto:geniomora@hotmail.com)

MSc. Diego Mauricio Bonilla Jurado<sup>2</sup>

E-mail: [administracion@bhconsultores.com](mailto:administracion@bhconsultores.com)

Luis Alfonso Núñez Freire<sup>3</sup>

E-mail: [luis.nunez@utelvt.edu.ec](mailto:luis.nunez@utelvt.edu.ec)

Juan Carlos Sarmiento Saavedra<sup>3</sup>

E-mail: [juan.sarmiento@utelvt.edu.ec](mailto:juan.sarmiento@utelvt.edu.ec)

<sup>1</sup> Instituto Tecnológico Superior Japón. República del Ecuador.

<sup>2</sup> BH Consultores. República del Ecuador.

<sup>3</sup> Universidad Técnica Luis Vargas Torres. Esmeraldas. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Mora Zambrano, E. R., Bonilla Jurado, D. M., Núñez Freire, L. A., & Sarmiento Saavedra, J. C. (2018). Inadaptabilidad de los docentes al manejo de plataformas virtuales: caso EducarEcuador. *Revista Conrado*, 14(62), 38-42. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La inadaptación corresponde a la incapacidad de una persona a una situación o una cosa a otra, en el presente estudio se refiere a la resistencia al cambio influye en la motivación del uso de las plataformas virtuales en este caso de estudio la plataforma EDUCARECUADOR, una plataforma educativa desarrollada por el Ministerio de Educación y Cultura ecuatoriano. De igual manera, reciben la colaboración de empresas e instituciones públicas y privadas que ofrecen servicios para estudiantes, docentes, autoridades educativas, padres de familia y comunidad en general que forman parte del sistema educativo fiscal, en particular, fiscomisional o municipal, facilitan el seguimiento y el control de la gestión educativa que contribuye al mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Se ha realizado un estudio descriptivo con la técnica de la encuesta a una muestra de 132 docentes que trabajan en la Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados en Santo Domingo de los Tsáchilas.

#### Palabras clave:

Calidad educativa, Educación virtual, Entorno Virtual de Aprendizaje, sistemas dinámicos, plataformas educativas, educación basada en competencias, innovación educativa.

#### ABSTRACT

The maladaptation corresponds to the inability of a person to a situation or a thing to another, in the present study refers to the resistance to change influences the motivation of the use of virtual platforms in this case study EducarEcuador platform, a platform educational program developed by the Ecuadorian Ministry of Education and Culture. In the same way, they receive the collaboration of companies and public and private institutions that offer services for students, teachers, educational authorities, parents and the community in general that are part of the fiscal education system, in particular, fiscomisional or municipal, they facilitate the follow-up and the control of educational management that contributes to the continuous improvement of the quality of education. Has been carried out a descriptive study with the technique of the survey to a sample of 132 teachers who work in the Educational Unit Santo Domingo de los Colorados in Santo Domingo de los Tsáchilas.

#### Keywords:

Educational quality, Virtual education, Virtual Learning Environment, dynamic systems, educational platforms, competency-based education, educational innovation.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación en el Ecuador se encuentra en un estado de transición ya que exigen nuevas metodologías de estudio y aprendizaje, es por esto que los docentes necesitan generar nuevos cambios (Durán, Estay-niculcar, & Álvarez, 2015). De esta manera se puede denominar a la tecnología como un factor esencial con relación al contexto del uso de plataformas virtuales ya que en países desarrollados han sido usadas como una herramienta efectiva en la educación ya que vincula al docente con el desarrollo de cualidades investigativas (Montagud & Gandía, 2014).

Es así que el Ministerio de Educación, por medio de la Subsecretaría de Calidad y Equidad Educativa se va a mejorar el aprendizaje digital, el objetivo de obtener el mayor provecho de las tecnologías de información y comunicación o también denominadas TIC, de esta forma, en el año 2009 fue desarrollado el portal educativo "EducarEcuador", que es denominada como un instrumento tecnológico que brinda acceso a través de internet almacenando una innumerable cantidad de recursos donde el docente se convertirá en una fuente de análisis y consulta para el sector educativo con la finalidad de mejorar la calidad de la educación en el país (González, 2012).

Es así que la investigación se centraliza en estudiar las experiencias del uso de la plataforma "EducarEcuador" para evaluar la situación actual en el que los docentes tienden a motivarse o desmotivarse.

## DESARROLLO

En el internet podemos encontrar un sin número de beneficios de una manera fácil y con una rapidez impresionante, las plataformas virtuales ayudan a que el procesamiento de datos sea de una manera más organizada e integrada para grupos que manejen transferencia de información (Hamidian, Soto, & Poriet, 2015) se ha considerado teorías de aprendizaje que permitan orientar el uso de plataformas virtuales como estrategia de aprendizaje innovadoras entre las cuales se encuentran, teoría conductista de Robert Gagne, teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, teoría constructivista y diseño instruccional.

**Teoría Conductista de Robert.** - se basa en la teoría del procesamiento de información como método para la introducción para la teoría del aprendizaje y así poder explicar diversas condiciones internas que se atraviesan.

**Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.** – esta teoría formula que el alumno dependerá de la estructura cognitiva que posee y esta se fusionará con la nueva información mejorando así el conocimiento.

**Teoría constructivista.** - Vigotsky publica la acción mental de los individuos en escenarios culturales e históricos e institucionales desde un punto de vista en el cual el individuo es el resultado del proceso histórico donde el lenguaje desempeña un papel esencial y el conocimiento constituye un proceso de interacción entre el sujeto – medio.

Es importante que los esfuerzos de cada institución sean enfocados a crear una estrategia de integración con los sistemas de información y el personal académico – docente. Desarrollar una medida de disponibilidad de capital humano debe ser parte de un proceso integrador de habilidades, talento y know how de los docentes para llevar a cabo los esfuerzos internos fundamentales para el éxito de la estrategia de buenas prácticas de manejo y utilización de plataformas virtuales, es por ello que se debe identificar los requisitos de los docentes que los factores por los cuales actualmente ocupan la plataforma.

Suñe, Bravo, Mundet & Herrera (2012), destacan que los esfuerzos de las instituciones educativas se deben concentrar en a) sensibilizar a los docentes sobre la importancia de implementar tecnologías dentro de su metodología pedagógica, b) estructurar un equipo profesional que responda a las complejidades inherentes a la implementación tecnológica desarrollando estrategias en cuatro componentes:



Figura 1. Componentes de la implementación tecnológica.

El componente organizacional es el encargado de desarrollar las gestiones necesarias para permitir un adecuado manejo de las plataformas virtuales, el componente pedagógico acompaña el diseño de las matrices curriculares de los docentes, el componente tecnológico es el que se concentra en el mantenimiento y administración de la plataforma y finalmente el componente comunicativo se ocupa de establecer lineamientos para el diseño y

producción de contenidos educativos, incorporando diversos medios y TIC.

### Establecimiento de perfiles de competencia

En las instituciones se debe identificar el personal académico que ayuden al éxito estratégico para ello los requerimientos actuales de los puestos de docencia deben cumplir con abundante detalle, una tarea que a menudo se conoce como la fijación del perfil del puesto de trabajo o perfil competencial. Aquí las TIC son el centro de todo requerimiento para luego describir los conocimientos, habilidades y valores que necesita el puesto de trabajo



Figura 2. Modelo de perfil de competencias.

Fuente: BH CONSULTORES

La nueva revolución de los perfiles de competencia debe tener un factor principal de importancia y peso al momento de entrevistar a una persona y que pueda la misma comprender que el uso de las plataformas virtuales en el ámbito académico – educativo es obligatorio dado que toda la estructura académica se direcciona al E-Learning y a los MOOC (Massive Open On-line Course).

Ochoa, et al. (2016), en la educación tradicional plantean que el objetivo central del proceso de enseñanza y aprendizaje es la transmisión de contenidos, el profesor es el centro del proceso, el que posee y transmite los conocimientos, y el alumno desempeña un rol pasivo de simple receptor. Como se explicaba en el tema anterior el futuro de la educación está en la contra posición a esta, el alumno es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y se procura que aprenda a aprender, a resolver problemas y adaptarse a los cambios de su entorno, siendo el objetivo principal lograr un aprendizaje que integre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar, pero todo esto llevado de la mano con los componentes de la implementación tecnológica explicados en la figura 1.

Ballesteros, López & Torres (2015), son del criterio que en la revolución tecnológica en la que nos encontramos inmersos actualmente, encabeza la introducción de nuevas tecnologías de la comunicación, esto nos afecta a todos de una u otra forma ya que es parte de nuestras propias actitudes ante ellas, es indudable y casi inevitable, el impacto que los procesos informativos y comunicativos está teniendo sobre las denominadas nuevas tecnologías, con un alcance generalizado sobre todas las actividades y ámbitos del ser humano.

Los modelos actuales que surgen en los nuevos cambios en la educación tienden a liberar el conocimiento de una manera abierta y más amplia para que salga del entorno meramente universitario y la metodología que acompaña a este sistema pedagógico son las plataformas virtuales (Marcos & Alcolado, 2014).

Para corroborar con la hipótesis planteada acerca del uso de la plataforma “EDUCARECUADOR” motiva al docente a llevar mayores prácticas en su gestión académica, se aplicó un enfoque cuali-cuantitativo con una modalidad bibliográfica y de campo, el alcance es descriptivo, en mínimo porcentaje fue exploratorio ya que no hubo mucha información y esta es una de las primeras investigaciones en él acerca de los análisis de utilización de la plataforma “EDUCARECUADOR” por parte de los docentes.

Como unidad de estudio, se trabajó con los 132 docentes de la Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas y se determinó en la siguiente tabla:

Tabla 1. Población.

POBLACIÓN	FRECUENCIA
Autoridades	3
Docentes del inicial	7
Docentes de la media básica	33
Docentes de la básica superior	30
Docentes de bachillerato	45
Docentes de la sección nocturna	14
TOTAL	132

Fuente: Departamento de Talento Humano - Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados.

De esta manera la encuesta fue diseñada con preguntas cerradas dirigida a los docentes de la institución manejando un margen de error del  $\pm$  del 5% y un nivel de confianza del 95%, debido a que la población es finita se trabajó con la totalidad de la población.

Las variables de estudio que fueron utilizadas en el presente caso fue la resiliencia y manejo de plataformas que a su vez se encuentran definidas a través de una

encuesta. La colaboración fue medida en una escala de 13 ítems que fueron adaptados por (Lopes & Gómez, 2013), de esta manera la variable de resiliencia fue medida en 9 preguntas clave y sus adaptaciones fueron de (Hernández, 2016)

¿Conoce usted el funcionamiento completo que le brinda la plataforma EDUCARECUADOR?

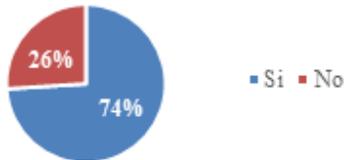


Figura 3. Funcionamiento de la plataforma.

En este tiempo de transformación de la educación superior se deben aprovechar los recursos tecnológicos para poder adaptar estructuras funcionales en el proceso de gestión de la información. Se trata de experimentar acciones que ayuden a la optimización de tiempo y a la mejora de resultados partiendo, de la palabra clave “*adaptación*”, es decir, romper la resistencia con el conocimiento y capacitación del adecuado uso de las pestañas, herramientas, navegador, sistema de calificaciones y asignación de tareas para entender que los resultados mejoran con el uso de las tecnologías de la información y comunicación, encontrándose al alcance de todos abriéndose a fomentar los entornos digitales educativos formales, obteniendo ventaja en tiempo y espacio académico.

¿Cómo fue su experiencia al usar la plataforma "EDUCARECUADOR"?

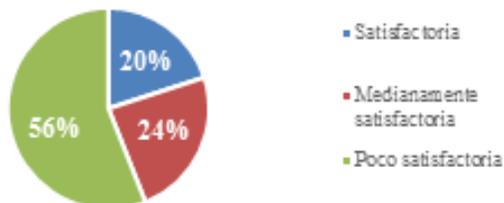


Figura 4. Experiencia de utilización de plataforma.

Más allá de lo que los docentes piensen del manejo de la plataforma, es importante comprobar si en realidad conoce el funcionamiento completo de la plataforma, su modo de uso, sus características, los beneficios de almacenar datos académicos y registros de calificaciones estudiantiles que se manejan en cada una de sus clases, y lo más importante la facilidad de procesar, organizar, y plasmar de una manera clara, concisa y rápida de toda esta información en los informes requeridos en todo lo largo del año lectivo. El 74% manifiesta que conoce el funcionamiento de la plataforma, aquí nada más queda

abierto una brecha cualitativa donde se validará con otro instrumento cuantitativo que evalúe el conocimiento del manejo de la plataforma con cada docente y por otro lado el 26% manifiesta no conocer el manejo de la plataforma, lo que conlleva la poca preocupación que tienen por una parte los docentes en buscar aprender y por otro lado la dirección académica encargada en evaluar el manejo de la plataforma de la institución.

Por varias razones los docentes que han sido capacitados pueden demostrar un manejo eficiente de la plataforma, desempeñando de mejor manera la transferencia de la gestión. lo que pudo determinar también es que existe una mayor individualización en el manejo de las plataformas, es decir, los docentes prefieren no compartir experiencias, ni tips informáticos para socializar un mejor manejo de las plataformas virtuales.

La experiencia que tuvo el 56% al utilizar la plataforma fue de satisfacción, es decir, estos sujetos de estudio tienen una fuerte inclinación actitudinal favorable hacia los aspectos importantes y también a los detalles mínimos que aparentemente aparecen en la plataforma cumpliendo el proceso de las etapas del ingreso de información después de sus labores académicas o extra curriculares, esto también quiere decir que hubo más de la mitad de sujetos que tuvieron una excelente transferencia de la capacitación, esto quiere decir que existió una aplicación efectiva del correcto uso de las herramientas propiedad que integran la plataforma.

Los directores académicos encargados en diseñar los programas de capacitación tienen que demostrar que sus programas producen “resultados netos”. La Unidad Educativa Santo Domingo de los Colorados, debe medir su capacitación en TIC, en términos en retorno sobre la inversión (ROI), en otras palabras, la utilidad que obtiene el Ministerio de Educación por la cantidad de dinero que invirtió en la capacitación inicial de la plataforma. El ROI educativo los constituyen los beneficios derivados de la capacitación en relación con los costos en que se incurrió en aplicarla y corresponde a los directores la responsabilidad de calcularlos y presentarle al rector de la institución.

Los beneficios en la utilidad de la productividad y calidad de la plataforma tienen un efecto en la disminución del tiempo utilizado del docente en el área de gestión académica y por otro lado el aumento de la satisfacción de los estudiantes y directivos al tener resultados rápidos, confiables que contribuirán en una toma efectiva de decisiones.

## CONCLUSIONES

Elaborar una prueba de los conocimientos y habilidades del manejo de la plataforma EDUCARECUADOR con instrumentos proporcionados por el ministerio de educación en conjunto con los programadores de la plataforma, así tener datos exactos de los docentes que realmente están manejando la plataforma aun nivel eficiente.

Diseñar programas de capacitación a la base estándar de los docentes que no manejen las funciones en el nivel eficiente y está a la misma vez pueda medirse otra vez después de la capacitación para determinar la mejora así obtener el dato cuantitativo en estándares paralelos en personas de un grupo de control y compararlos con los de quienes recibieron la capacitación para asegurarse de que la mejora es resultado de la capacitación y no de otro factor.

El grupo de control debe estar formado por docentes que no manejen la plataforma divididos en subgrupos de año escolar y temáticas de clase, así medir la gestión por año lectivo y materias dictadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballesteros, C., López, E., & Torres, L. M. (2015). Las plataformas virtuales : escenarios alternativos para la formación Las plataformas virtuales : escenarios alternativos para la formación. *ResearchGate*, 10.
- Durán, R., Estay-niculcar, C., & Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, 43(2), 77–86. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/333291611/Adopcion-de-Buenaspracticas-en-La-Educacion-Virtual-en-EsGonzález>, S. C. (2012). Entornos personales de aprendizaje en red : relación y reflexión dialéctico-didáctica a partir de plataformas virtuales, 60, 173–190.
- Hamidian, B., Soto, G., & Poriet, Y. (2015). Plataformas virtuales de aprendizaje: una estrategia innovadora en procesos educativos de recursos humanos. Recuperado de [http://www.academia.edu/5399761/PLATAFORMAS\\_VIRTUALES\\_DE\\_APRENDIZAJE\\_UNA\\_ESTRATEGIA\\_INNOVADORA\\_EN\\_PROCESOS\\_EDUCATIVOS\\_DE\\_RECURSOS\\_HUMANOS](http://www.academia.edu/5399761/PLATAFORMAS_VIRTUALES_DE_APRENDIZAJE_UNA_ESTRATEGIA_INNOVADORA_EN_PROCESOS_EDUCATIVOS_DE_RECURSOS_HUMANOS)  
Autores
- Hernández, J. (2016). El gerente de proyectos y la logística. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/305992416\\_EL\\_GERENTE\\_DE\\_PROYECTOS\\_Y\\_LA\\_LOGISTICA](https://www.researchgate.net/publication/305992416_EL_GERENTE_DE_PROYECTOS_Y_LA_LOGISTICA) The Projects manager and the logistics
- López, I., & Gómez, M. (2013). Auditoría logística para inventarios en empresas evaluar assess el nivel de gestión of de the logistics auditory to management in companies the level inventory, 34(1), 108–118. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-59362013000100011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362013000100011)
- Marcos, J., & Alcolado, J. (2014). Modelo integrador para la formación de profesionales de la comunicación en entornos virtuales: preparando emprendedores. investigación bibliotecológica: bibliometría, archivonomía e información, 28(64), 75–100. Recuperado de <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/57797/51582>
- Montagudo, M. D., & Gandía, J. (2014). entorno virtual de aprendizaje y resultados académicos : evidencia empírica para la enseñanza. *Revista de Contabilidad – Spanish Accounting Review*, 17 (2), 108–115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3597/359733647002.pdf>
- Ochoa Sangrador, C., Villaizán Pérez, C., González De Dios, J., Hijano Bandera, F., & Málaga Guerrero, S. (2016). continuum , la plataforma de formación basada en competencias. *Anales de Pediatría*, 84(4), 238–238. Recuperado de <http://www.analesdepediatría.org/es/continuum-plataforma-formacion-basada-competencias/articulo/S1695403315005500/>
- Suñe, A., Bravo, E., Mundet, J., & Herrera, L. (2012). Buenas prácticas de innovación : un estudio exploratorio de empresas tecnológicas en el sector audiovisual español, 18(2), 139–147. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135252312700047>

# 107

## UNA MIRADA ESTUDIANTIL CALIFICADORA AL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

### A QUALIFYING STUDENT LOOK AT THE TEACHERS OF THE UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

MSc. Nasly Paquita Tinoco Cuenca<sup>1</sup>

E-mail: [ntinoco@utmachala.edu.ec](mailto:ntinoco@utmachala.edu.ec)

MSc. Wilson Eladio Tinoco Izquierdo<sup>1</sup>

E-mail: [wtinoco@utmachala.edu.ec](mailto:wtinoco@utmachala.edu.ec)

MSc. Carlos Carchi Cuenca<sup>1</sup>

E-mail: [ccarchi@utmachala.edu.ec](mailto:ccarchi@utmachala.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Tinoco Cuenca, N. P., Tinoco Izquierdo, W. E., & Carchi Cuenca, C. (2017). Una mirada estudiantil calificadora al profesorado de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 14(62), 43-50. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Este estudio se realizó en la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala con el propósito de identificar los criterios de los estudiantes en relación a la labor docente desplegada por sus profesores y socializar estas creencias. La estrategia metodológica asumida responde al paradigma cuanti-cualitativo, se basa en los métodos: fenomenológico, revisión bibliográfica, analítico-sintético y estadístico; la información se obtuvo a través de las técnicas de entrevista en profundidad y el cuestionario, aplicadas a los 138 matriculados en esta carrera que permitieron concluir que en general los profesores se caracterizan por la organización de sus clases, la paciencia mostrada durante la explicación del contenido, la claridad de sus explicaciones y respuestas a las interrogantes de los educandos, la atención a las dificultades del estudiante, la utilidad de las tareas didácticas que asigna y el dominio de los contenidos.

#### Palabras clave:

Satisfacción, labor docente, estudiantes.

#### ABSTRACT

This study was carried out in the Basic Education career of the Technical University of Machala with the purpose of identifying the criteria of the students in relation to the teaching work deployed by their teachers and socializing these beliefs. The methodological strategy adopted responds to the quantitative-qualitative paradigm, based on the methods: phenomenological, bibliographic review, analytical-synthetic and statistical; The information was obtained through in-depth interview techniques and the questionnaire, applied to the 138 enrolled in this race that allowed to conclude that in general the teachers are characterized by the organization of their classes, the patience shown during the explanation of the content, The clarity of their explanations and answers to the questions of the students, the attention to the student's difficulties, the usefulness of the didactic tasks assigned and the mastery of the contents.

#### Keywords:

Satisfaction, teaching, students.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo alcanzado por la sociedad contemporánea caracterizada por el avance de la ciencia y la tecnología impone al docente nuevos retos en el cumplimiento de su encargo social. Los profesionales de la educación deben estar cada vez más preparados didáctica y metodológicamente, con una elevada capacidad de adaptación a los cambios que constantemente se producen gracias a dicho desarrollo, capaces de buscar procedimientos y alternativas para una buena enseñanza y un buen aprendizaje (Freile, 2013).

Considerando que la buena enseñanza es la que suscita el aprendizaje consciente de los estudiantes, la calidad de la enseñanza dependerá, en gran medida, del compromiso del docente en desarrollar su labor desde las nuevas posiciones estratégicas que le asignan los actuales paradigmas de enseñanza, donde su función es proveer de herramientas al estudiante para la construcción de saberes, hábitos y habilidades de manera autónoma, atendiendo a características y particularidades cognitivas, o sea propiciar los ambientes constructivos necesarios para que realmente el docente sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (De Juanas, 2010; De Juanas & Beltrán, 2014).

Estas demandas se concretan en el desarrollo de novedosas formas para enseñar y aprender, la utilización de las tecnologías, la gestión de aprendizajes, la tutoría y la atención a las diferencias individuales, entre otras (Haigh, 2010).

Múltiples son los autores que han abordado desde diversas perspectivas las cualidades que deben caracterizar al docente de estos tiempos, basta mencionar los estudios realizados por: Blanco (2001); De Miguel (2005); De Juanas (2010); Haigh (2010); Zapata (2011); Ayala (2011); González (2011); Duarte (2013); Freile (2013); Küster, Vila & Avilés (2013); Alcalde (2015); y Losada, Muñoz & Espiñeira (2015). Las cualidades sintetizadas por ellos le permiten al docente desplegar las funciones que deben caracterizar su labor en el siglo XXI, entre las cuales se encuentran:

- Función docente metodológica: actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante, la cooperación general de la sociedad, como los medios de difusión, las organizaciones políticas, etc., todas las que favorecen el cumplimiento de la tarea educativa.
- Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción

de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del maestro.

Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el auto conocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido, esta función incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción (Blanco, 2001; Losada, Muñoz & Espiñeira, 2015). Teniendo presente estos postulados se realizó la indagación entre los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala (UTMach) con el propósito de conocer cuál es el sentimiento que tienen en relación a la labor docente desplegada por sus profesores y socializar estas creencias.

## DESARROLLO

La estrategia metodológica asumida responde al paradigma cuanti-cualitativo, se basa en los métodos: fenomenológico, revisión bibliográfica, analítico-sintético y estadístico; el fenomenológico permitió el estudio y análisis de las opiniones de los estudiantes sobre la labor del docente, desde sus propias perspectivas, significados, creencias y experiencias; a través del analítico-sintético y la revisión bibliográfica se estudiaron y resumieron los materiales bibliográficos consultados para llevar a cabo el diseño de la investigación y determinación de los presupuestos teóricos en que se fundamenta la averiguación realizada. El método estadístico se empleó en la planificación, recolección, procesamiento y análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista en profundidad el cuestionario aplicado a los 138 estudiantes de la carrera de Educación Básica con que cuenta la UTMach. Los datos resultantes se resumen y muestran a través de frecuencias absolutas y relativas en gráficos descriptivos. La complementariedad entre los métodos cuantitativos y cualitativos permitió la triangulación de la información alcanzada a través de los instrumentos aplicados.

El test aplicado en cuestión, estuvo integrado por las siguientes preguntas:

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?

A través de la entrevista en profundidad se pudo conocer las opiniones de los estudiantes sobre las áreas donde el profesor mostró mayor pericia y conocimientos y aquellas donde debe mejorar su labor.

Al cuestionar 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 se obtuvieron los resultados que se resumen en la figura 1.

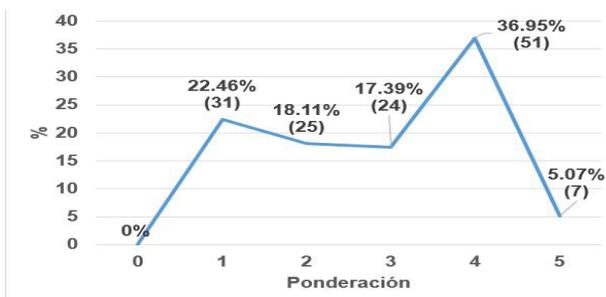


Figura 1. ¿Qué tan probable es que usted recomendaría su profesor a otro estudiante? Estudiantes Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UTMach. Período Académico 2017-2018.

Los criterios respecto al dominio del conocimiento que mostró el docente de las temáticas impartidas son sintetizados en el gráfico 2.



Figura 2. ¿Cuánto conocía su profesor de la temática que impartía? Estudiantes Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UTMach. Período Académico 2017-2018.

A la pregunta ¿Qué tan claramente explicó su profesor el material del curso?, los docentes dieron respuestas diversas que se sintetizan en la figura 3.

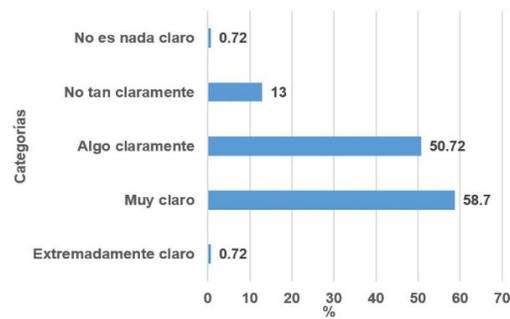


Figura 3. ¿Qué tan claramente explicó su profesor el material del curso? Estudiantes Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UTMach. Período Académico 2017-2018.

La figura 4 recoge las creencias de los estudiantes sobre el interés y preocupación mostrados por el profesor respecto al aprendizaje de sus educandos.



Figura 4. ¿Qué tan preocupado estaba su profesor de que los estudiantes estuvieran aprendiendo el material? Estudiantes Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UTMach. Período Académico 2017-2018.

Los criterios de los docentes sobre la organización de la clase se recogen la figura 5, donde se observa variedad de opiniones.



Figura 5. ¿Qué tan organizado para la clase fue su profesor? Estudiantes Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UTMach. Período Académico 2017-2018.

La figura 6 recoge las valoraciones de los estudiantes respecto al conocimiento mostrado por el profesor a la hora de responder las preguntas de sus discípulos.

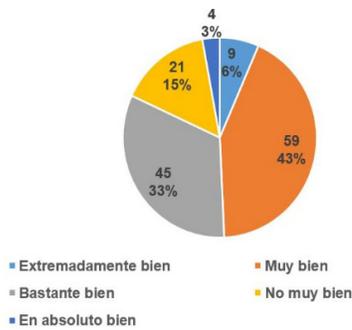


Figura 6. ¿Qué tan bien respondió su profesor a las preguntas de los estudiantes? Estudiantes Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UTMach. Período Académico 2017-2018.

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 figura 7.

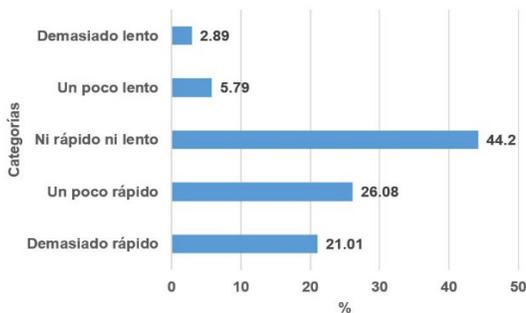


Figura 7. ¿Es muy rápido su profesor para presentar el material del curso o demasiado lento? Estudiantes Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UTMach. Período Académico 2017-2018.

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 figura 8.

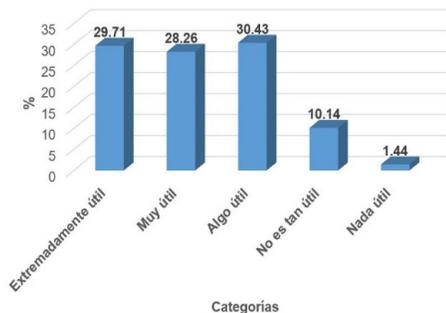


Figura 8. ¿Qué tan útiles fueron las tareas asignadas por su profesor para la comprensión del material? Estudiantes Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UTMach. Período Académico 2017-2018.

Los datos resumidos en la figura 9 muestran los criterios de los estudiantes respecto a la posibilidad de contactar al docente fuera de la clase.



Figura 9. ¿Qué tan fácil o difícil fue ponerse en contacto con su profesor fuera de la clase? Estudiantes Unidad Académica de Ciencias Sociales de la UTMach. Período Académico 2017-2018.

En la técnica de la entrevista en profundidad los 138 estudiantes entrevistados coinciden en ciertos aspectos como:

Las áreas donde el profesor mostró mayor dominio fueron:

- Presentar la clase de manera organizada
- Mostrar paciencia durante la explicación del contenido y atención a las dificultades del estudiante.
- Dominar los contenidos

Algunos de los entrevistados opinaron que determinados profesores suelen ejemplificar las actividades de manera correcta, lo que les facilita la comprensión de la materia de estudio.

Además, consideran que el profesor debe mejorar: en el dominio del manejo de las tecnologías, en las relaciones con los estudiantes, aspecto de mayor coincidencia de criterios y en el dominio de las metodologías de enseñanza, pues se les hace muy complicado comprender ciertos aspectos de la ciencia si no tienen un asesoramiento adecuado.

Asimismo, opinan que los profesores no deben limitarse a presentar los contenidos de manera lineal como se encuentran en los textos, es necesario que contextualicen los contenidos para lograr una mejor comprensión.

El análisis de la figura 1 permite aseverar que el 36,96% (51) de los estudiantes otorga una evaluación de 4 en el rango de 0 a 5 puntos a la probabilidad de recomendar su profesor a otro condiscípulo y el 5,07% (7) la máxima puntuación de la escala; el 17,39% (24) le asignan 3 puntos, el 18,11% (25) 2 puntos y 22,46% (31) le otorgan la puntuación de 1.

Es significativo que 56 (41%) de los estudiantes evalúen entre 1 y 2 esta posibilidad, lo cual sugiere pensar que existe algún tipo de insuficiencia en la labor del docente. Estos criterios están en correspondencia con los aspectos que se tratan a continuación.

Al estudiar la figura 2 respecto al dominio del conocimiento que mostró el docente de las temáticas impartidas el 47% (65) es del criterio que está “algo bien informado”, el 32% (45) lo considera “muy bien informado”, el 4% (5) “extremadamente bien informado”; mientras que el 14% (19) considera que el profesor está “no tan bien informado” y el 3% (4) “No, en absoluto bien informado”; aunque el conocimiento del profesorado puede en general considerarse como adecuado es susceptible de ser mejorado aproximadamente el 21% cree que su profesor no está bien preparado en este aspecto.

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.

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 (Fundación UNAM, 2013). El profesor de estos tiempos debe reunir entre las cualidades profesionales que lo distinguen, el dominio del contenido que imparte.

La información brindada por la figura 3 devela que el 0,72% (1) de los estudiantes considera que su profesor es “extremadamente claro” en su explicación; el 58,70% (81) estima que explica “muy claro” y el 50,72% (37) afirma que lo hace “algo claramente”. Por otro lado, el 13% (18) es de la opinión que el profesor explica “no tan claramente” y el 0,72% (1) es del criterio que “no es nada claro” en su explicación”. Aunque la mayoría de los cuestionados consideran de alguna manera existe claridad en las explicaciones del profesor, aún en algunos profesores falta maestría en la capacidad comunicativa y de transferencia 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 figura 4 se muestra la información sobre la preocupación de los profesores respecto al aprendizaje de la materia impartida. Solo el 9%(13) considera que “no

están tan preocupados”, el resto de alguna manera estima existe cierta preocupación: el 20% (27) lo considera “extremadamente preocupado”, el 47% (65) “muy preocupado” y el 24% (33) “algo preocupado”.

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, deben conocer sus personalidades, potencialidades, ritmo y estilo de aprendizaje, diferencias individuales e intereses (Duarte, 2013).

A la pregunta ¿qué tan organizado para la clase fue su profesor? Los estudiantes ofrecieron variadas respuestas, compendiadas en la figura 5: para el 2,17% (3) fue “nada organizado”, el 10,86% (15) “no tan organizado”; por el contrario, más del 86% (120) manifiesta algún estado de organización de la labor del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el 33,3% (46) estima fue “algo organizado”, el 41,3% (57) percibió la clase “muy organizada” y el 12,31% (3) la describe como “extremadamente organizada”.

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 figura 6, donde se recogen los datos aportados por los educandos respecto a las respuestas del profesor a sus preguntas, se puede observar que más del 81% (113) de los dicentes tienen la percepción que el docente de alguna forma lo hace bien; para el 6%(9) es “extremadamente bien”, el 43 % (59) opina procede “muy bien” y para el 33% (45) “bastante bien”. Sin embargo, el 15% (21) es del criterio que “no muy bien” y el 3% (4) “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). 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 figura 7, permite que el 2,89% (4) de los dicentes considera que el profesor presenta la materia “demasiado lento”, el

5,79% (8) es del criterio que lo hace “un poco lento”, para el 26,08% (36) “un poco rápido” y para el 21,01% (29) “demasiado rápido”. El 44,20% (61) 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.

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, 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 (Brito, Castillo & Domenech, 2000).

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 figura 8.

El 29,71% (41) es de la opinión que la tarea resultó “extremadamente útil”, el 28,26% (39) “muy útil” y para el 30,43% (42) “algo útil”. Mientras que para el 10,14% (14) “no es tan útil” y el 1,44% (2) la califica de “nada útil”.

En este sentido López (2007), 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. 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 figura 9. El 15% (21) de los educandos considera se torna “difícil” y para el 6% (8) “extremadamente difícil”. El 66% (91) estima que “ni fácil, ni difícil; Únicamente para el 9% (12) contactar con la docente resulta “fácil”. 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.

Para Zapata (2011), una de las particularidades de los docentes contemporáneos es la relación mediada por la comunicación, que establece con sus discípulos, generadas en el proceso de construcción del conocimientos y habilidades, donde reine un ambiente de cooperación y colaboración siempre en el marco del respeto mutuo, con el objetivo de transmitir a sus educandos el amor por la

materia que imparte, por la investigación, por la riqueza de las relaciones con los demás y por la construcción de sí mismos (Rivera, 2011).

Para una buena enseñanza se necesita un buen profesor, alguien que no solo instruya, también debe saber escuchar, que comprenda a los estudiantes y los apoye en los diferentes problemas que presente en su vida académica, social o familiar.

Mediante la técnica de la entrevista en profundidad aplicada a los 138 estudiantes se pudo arribar al criterio de que la labor del docente de la UTMach se caracteriza por la organización de la clase, por la paciencia mostrada durante la explicación del contenido, por la atención a las dificultades del estudiante y dominar los contenidos. Sin embargo, son de la opinión que los profesores necesitan dominar las tecnologías, para ponerlas al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr así una mayor calidad en la formación de los educandos.

La realidad de la educación mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) impone un reto ineludible al docente: su capacitación y preparación metodológica necesarias, que garanticen un óptimo desempeño en la formación de las nuevas generaciones, dotándolos de habilidades y capacidades para la búsqueda y apropiación de saberes (González, 2011; Beteta, 2012; Marí, 2013; y Marchesi, 2008).

De aquí la impostergable 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, ello constituye la variable fundamental para garantizar el éxito del esfuerzo emprendido en la enseñanza en un contexto mediado por estas tecnologías (Marchesi, 2008 y Valverde, Garrido & Fernández, 2010). También, consideran que deben superarse en el dominio de metodologías de enseñanza que faciliten el aprendizaje y ganar en maestría para saber contextualizar los contenidos y lograr así una mejor comprensión.

En el plano educativo se puede afirmar que posee competencia profesional el docente que dispone de la sapiencia, metodología, dominio de la ciencia que imparte y maestría pedagógica manifiesta a través de destrezas y aptitudes necesarios para educar e instruir, resolver los problemas relacionados con la docencia de forma autónoma y flexible, y estar capacitado para colaborar en su entorno escolar y en la organización del proceso educativo (De Miguel, 2005; y Esteban & Menjívar, 2011).

A la hora de cualificar el desempeño profesoral es definitiva la competencia demostrada, entendida como “un

conjunto de elementos: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, que se integran en cada sujeto según sus características personales (capacidades, rasgos, motivos, valores...) y experiencias profesionales, las cuales se ponen de manifiesto a la hora de abordar o resolver situaciones que se plantean en contextos laborales”, lo que no es más que la maestría pedagógica (De Miguel, 2005; Küster, Vila & Avilés, 2013; y Alcalde, 2015).

Otro aspecto que sugieren debe ser mejorado son las relaciones con los estudiantes, donde prime la colaboración en un clima de respeto mutuo, criterio que es compartido por Zapata (2011), quien expresa que el docente contemporáneo debe caracterizarse por “la riqueza de las relaciones con los demás”, en particular con sus educandos en el ámbito de la construcción de los saberes, hábitos y habilidades.

En esta misma línea de análisis Ayala (2011), apunta que las competencias necesarias para un profesional de la educación deben contemplar cuatro dimensiones principales:

- “Conocimiento de la materia que van a impartir y de la cultura actual (competencia cultural).
- Competencias pedagógicas: habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación-acción, conocimientos psicológicos y sociales (resolver conflictos, dinamizar grupos, tratar la diversidad.)
- Habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes: tecnologías de la información y la comunicación, lenguajes audiovisual e hipertextual.
- Características personales: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía.

## CONCLUSIONES

Mediante del análisis de los instrumentos aplicados (cuestionario y entrevista) a los 138 estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala se pudo concluir que en general los profesores se caracterizan por: la organización de sus clases, la paciencia mostrada durante la explicación del contenido, la claridad de sus explicaciones y respuestas a las interrogantes de los educandos, la atención a las dificultades del estudiante, la utilidad de las tareas didácticas que asigna y el dominio de los contenidos.

No obstante, existen limitaciones en cuanto a las relaciones con los educandos, el dominio de las tecnologías y el conocimiento y puesta en práctica de metodologías de enseñanza que permitan lograr mayor calidad en la formación de los educandos, lo que se refleja en el criterio de estos al manifestar la posibilidad de recomendarlos a otros condiscípulos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde, I. (2015). Docentes del siglo XXI: retos y habilidades clave. Recuperado de <https://www.linkedin.com/pulse/docentes-del-siglo-xxi-retos-y-habilidades-clave-ignasi-alcalde>
- Ayala, M. (2011). Responsabilidad social universitaria. Recuperado de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/91/1/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf>.
- Beteta, M. (2012). ¿Profesor TIC o profesor TAC?. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Recuperado de <https://docs.google.com/a/nyit.edu/file>
- Blanco, A. (2001). Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Brito, F., Castillo C., & Domenech, D. (2000). Aspectos metodológicos para la formación, desarrollo y evaluación de las habilidades de una asignatura. La Habana: ISPEJV.
- De Juanas Á. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. Foro de Educación, 8(12), 69-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4475/447544587005.pdf>
- De Juanas Á., & J. Beltrán (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. Educación XX1, 17 (1), 57-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70629509003.pdf>
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior Exigencias que conlleva. Cuadernos de Integración Europea, 2, 16-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420707>
- 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>
- Esteban, R. M., & Menjívar, S. V. (2011). Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Barcelona: Octaedro.
- Freile, C. (2013). Hitos de la historia de la educación en el Ecuador (siglos XVI-XX). Para el aula. Recuperado de [https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para\\_el\\_aula/Documents/para\\_el\\_aula\\_13/pea\\_013\\_0004.pdf](https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pea_013_0004.pdf)

- Fundación UNAM. (2013). El rol del maestro en el siglo XXI, un cambio radical de actitud. UNAM. Recuperado de <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/el-rol-del-maestro-en-el-s-xxi-un-cambio-radical-de-actitud/>
- 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-esencias-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, C. (2011). Tic Tac. Formas de enseñar vs. Maneras de aprender. Los docentes y las TIC. Recuperado de <http://docentesytic.wordpress.com/2011/05/03/tic-tac-formas-de-ensear-vs-maneras-de-aprender/>
- Haigh, A. (2010). Enseñar bien es un arte. Madrid: Narcea.
- Küster, I., Vila, N., & Avilés, E. (2013). Las características personales del docente y la orientación al mercado. Revista de investigación Ciencia, 3. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/CARACTERISTICAS-PERSONALES-DEL-DOCENTE.pdf>
- López, J. (2007). La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En Gilberto García Batista (Comp). Compendio de Pedagogía (2ª ed.) (pp.102-108). La Habana: Pueblo y Educación.
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M., & Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 60, 59-76. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/284819204\\_Losada\\_Puente\\_L\\_Munoz\\_Cantero\\_JM\\_y\\_Espineira\\_Bellon\\_EM\\_2015\\_Perfil\\_funciones\\_y\\_competencias\\_del\\_educador\\_social\\_a\\_debate\\_Analisis\\_de\\_la\\_trayectoria\\_de\\_la\\_formacion\\_de\\_profesionales\\_de\\_la\\_educacion\\_soc](https://www.researchgate.net/publication/284819204_Losada_Puente_L_Munoz_Cantero_JM_y_Espineira_Bellon_EM_2015_Perfil_funciones_y_competencias_del_educador_social_a_debate_Analisis_de_la_trayectoria_de_la_formacion_de_profesionales_de_la_educacion_soc)
- Marchesi, A. (2008). Preámbulo En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Comps.), Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: OEI.
- Marí, R. (2013). La actualidad de los lenguajes educativos en la universidad y de su impacto en las prácticas docentes y académicas. Athenea Digital, 13(1), 179-196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/537/53725662013.pdf>
- Rivera, A. (2011). Formación del docente para el uso de las TIC. Trabajo presentado en el Congreso internacional EDUTEC. Pechuga Hidalgo. México.
- Valverde, J., Garrido, M. C., & Fernández, 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 [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/72834/1/ENSENAR\\_Y\\_APRENDER\\_CON\\_TECNOLOGIAS\\_UN\\_MO.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/72834/1/ENSENAR_Y_APRENDER_CON_TECNOLOGIAS_UN_MO.pdf)
- Zapata, M. (2011). Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. Universidad de Alcalá (Madrid). RED. Revista de Educación a Distancia, 1, 1-34. Recuperado de [https://www.um.es/ead/reddusc/1/eval\\_compet.pdf](https://www.um.es/ead/reddusc/1/eval_compet.pdf)

# 08

## CÁNCER DE COLON, SECUENCIA ADENOMA CARCINOMA Y PÓLIPO ASERRADO

### COLON CANCER, ADENOMA CARCINOMA SEQUENCE AND SERRATED POLYP

MSc. Juan Carlos Calderón Reza<sup>1</sup>

E-mail: [dr.juan.carlos.calderon@outlook.com](mailto:dr.juan.carlos.calderon@outlook.com)

MSc. José Wilson Bravo Pin<sup>1</sup>

E-mail: [Joseph\\_ksh\\_116@hotmail.com](mailto:Joseph_ksh_116@hotmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Espíritu Santo. Guayaquil. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Calderón Reza, J. C., & Bravo Pin, J. W. (2018). Cáncer de colon, secuencia adenoma carcinoma y pólipo aserrado. *Revista Conrado*, 14(62), 51-55. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Los pólipos adenomatosos son muy frecuentes y presentan gran potencial de malignización. De entre ellos el vellosos es el de mayor potencial maligno, pero todos los tipos histológicos presentan componente vellosos en mayor o menor proporción, por lo que todos se pueden considerar premalignos, este proceso degenerativo conocido como secuencia adenoma carcinoma explicó efectivamente un 85 % de los cánceres colorrectales por décadas. Hoy en día gracias a los avances tecnológicos, se conoce que no todos los cánceres colorrectales presentan la mencionada secuencia, el 10 a 15% restantes, están incluidos dentro del denominado "Serrated neoplasia pathway" cuya característica es la inestabilidad de microsatélites, caracterizada por la inactivación de los genes reparadores del ADN por cambios epigenéticos como la hipermetilación del promotor del gen MLH1 observado en el Síndrome de Lynch.

#### Palabras clave:

Pólipos, Adenomas, Pólipo aserrado, malignidad, vigilancia.

#### ABSTRACT

Adenomatous polyps are very common and pose great potential for malignant transformation. Between them the villous is the of greater potential malignant, but all them types histological presented component villous in greater or lesser proportion, by what all is can consider premalignant, this process degenerative known as sequence adenoma carcinoma explained effectively a 85% of them cancers colorectal by decades. Today thanks to technological advances, is known that not all colorectal cancers are the above sequence, the remaining 10-15%, are included within the so-called "Serrated neoplasia pathway whose characteristic is microsatellite instability, characterized by the inactivation of the DNA repair genes by epigenetic changes as the promoter hypermethylation of the MLH1 gene observed in the syndrome of Lynch.

#### Keywords:

Polyps, Adenomas, serrated polyp, malignancy, surveillance

## INTRODUCCIÓN

Los pólipos son una de las lesiones más frecuentes del colon, es la proyección o elevación de epitelio anómalo hacia la luz colónica, se origina en la mucosa. Siendo su número muy variable de un paciente a otro, cuando presenta un número elevado se lo denomina Poliposis colónica, mientras que en número reducido se denomina pólipo esporádico (Pagliere, 2014).

Por su potencial maligno se clasifican en Pólipos no neoplásicos o benignos: Hiperplásicos, inflamatorios y hamartomatosos y Pólipos Neoplásicos, dentro de este grupo de encuentran los pólipos adenomatosos (Bacchiddu, Álvarez-Urturri & Bessa Caserras, 2012).

Los adenomas son la forma más común de pólipo y presentan gran potencial maligno, representando el 50 a 67% de los mismos, se los considera lesiones displásicas de bajo grado. La OMS los ha clasificado por su aspecto histológico:

- Tubular 87%
- Velloso 5%
- Tubulovelloso 8%

El adenoma tubular que es el más frecuente entre los mencionados, contiene un 20 % de componente velloso, mientras que el adenoma velloso que representaba solo un 5 % del total de los adenomas, contiene un 50 a 75% de componente velloso, lo que justifica no solo su denominación, sino que también es expresión de su potencial malignización (Ferrari, Masúo Maruta & Averbach, 2013).

Por lo antes mencionado, en todo adenoma puede ocurrir un cáncer ya que cada tipo histológico posee componente velloso en mayor o menor proporción (Andreu García & Fernández Arenas, 2011).

Revisión sistemática de textos de cirugía general, coloproctología, imagenología aplicada.

## DESARROLLO

La Organización Mundial de la Salud, los ha clasificado por su aspecto histológico:

Tubular, velloso y tubulovelloso.

Por su aspecto macroscópico podemos clasificarlos como: Pedunculados y sésiles

Por su número: único o Múltiples.

Por su grado de displasia:

- Bajo
- Moderada o intermedio

Alto

Por la macroscopía y repercusión clínica:

Normales: asintomáticos, detectados solo por screening.

Largos: Hematoquezia, anemia, positividad de sangre oculta en heces.

Muy largos: Diarreas, alteraciones electrolíticas, intususcepción, pueden prolapsar (Beck, 2011).

Según su distribución anatómica:

- Ciego 8%
- Colon derecho 9%
- Flexura hepática 5%
- Transverso 10%
- Flexura esplénica 4%
- Colon Izquierdo 14%
- Sigma 43%
- Recto 8% (Beck, 2011)

### Secuencia Adenoma- Carcinoma:

Esta secuencia explica como un pólipo adenomatoso presentará un curso maligno tras hacerse seguimiento a su evolución natural.

A continuación se describen las evidencias que sustentan este proceso.

El tamaño del adenoma se relaciona con la incidencia de cáncer colorrectal, es decir existe relación directa.

Presencia de tejido adenomatoso benigno en biopsias de cánceres.

Estudios prospectivos de pólipos no resecados, con evolución a cáncer colorrectal tras su seguimiento.

Pacientes con pólipos tiene mayor riesgo de cáncer colon.

Pacientes con cáncer de colon suelen presentar pólipos en otras áreas del colon.

El tratamiento de un pólipo detectado por screening reduce la incidencia de cáncer colorrectal.

Incidencia máxima de pólipo adenomatoso a la edad de 50 años, incidencia máxima de cáncer de colon a los 60 años (Beck, 2011; Courtney, Townsend, Beauchamp & Evers, 2013; Bacchiddu, et al., 2012).

El estudio de la secuencia adenoma-carcinoma comprende las siguientes bases genéticas para explicar el 80 - 85% de cánceres colorrectales y fue estudiado en individuos con (FAP) Poliposis Adenomatoso familiar.

Inicia con una alteración en el epitelio del colon, en la que se inactiva el Adenomatous polyposis coli (APC) que regula el crecimiento celular y la apoptosis, a renglón seguido se dan alteraciones del K-ras, ocasionando un crecimiento exofítico de las células con alteración del APC y evolución a displasia de grado intermedio.

Luego la displasia se torna de grado avanzado ante la alteración del gen DCC (deleted in colon cancer gene) que es responsable de la adhesión molecular y facilitar la apoptosis y la correspondiente supresión tumoral, seguido de mutación del gen p53, el cual regula la reparación del ADN.

Como se mencionó previamente, no todos los cánceres colorrectales presentan esta secuencia, el 10 a 15% restantes, están incluidos dentro del denominado "Serrated neoplasia pathway" cuya característica es la inestabilidad de microsatélites caracterizada por la inactivación de los genes reparadores del ADN por alteraciones como la hipermetilación del promotor del gen MLH1 observado en el Síndrome de Lynch, HNPCC (cáncer colorectal no polipósico hereditario).

#### *Diagnóstico:*

La colonoscopia es el gold estándar para el diagnóstico de los pólipos, útil para localización, descripción de número y tamaño, además de permitir biopsia e incluso exéresis, pudiendo decidirse una remoción completa, puede emplear electrocauterio para garantizar una correcta hemostasia.

También puede requerirse una resección del segmento anatómico cuando hay imposibilidad de elevar el pólipo empleando infiltración, también cuando los pólipos están ulcerados o friables.

Así también los criterios de mal pronóstico como resección parcial de un pólipo, carcinoma pobremente diferenciado, afectación linfovascular o lesiones a menos de 2 mm del margen resecado también serán tributarias de intervención quirúrgica.

#### *Indicaciones higiénicas dietéticas:*

Evitar el sedentarismo, dieta rica en vegetales y productos lácteos obteniendo una mejoría en el IMC.

Moderar la ingesta de carnes rojas, procesadas, una reducción del consumo de alcohol, tabaco.

El uso de folatos, ácido acetil salicílico, inhibidores COX2 (sopesando riesgos cardiovasculares), disminuyen el riesgo del cáncer colorrectal al prevenir la formación de pólipos.

#### *Métodos de Screening:*

Por su potencial neoplásico, se emplean diferentes métodos de screening como la colonoscopia, tomografía computada, en busca de lograr una detección y remoción temprana de los pólipos evitando así un cáncer colorrectal.

El screening más empleado es la colonoscopia, ya que permite la identificación rápida y toma de muestra para estudios histológicos, la evidencia indica una reducción mayor al 90% en la incidencia de cáncer colorrectal en los pacientes a quienes se realizó polipectomía inicial.

#### *Dificultades técnicas en el screening:*

Debiendo superar dificultades al realizar el procedimiento en mención, como son los pólipos menores o iguales a 1 centímetro, pólipos de 6 a 9 milímetros y los menores a 5 milímetros con un porcentaje de falla en detección por colonoscopia del 5, 10 y 30% respectivamente.

Grupo de bajo riesgo: 1% de incidencia de cáncer.

Presencia de 1 pólipo, pacientes menores de 60 años.

Grupo de alto riesgo: 10 al 20% de incidencia de cáncer.

Presencia de 3 o más pólipos, pacientes mayores de 60 años e historia familiar de cáncer colorrectal.

Un screening negativo representa menos de 1% de incidencia de cáncer (Bacchiddu, et al., 2012; Van Schaeybroeck, et al., 2014)

#### *Riesgo de malignidad y grado de displasia:*

Si bien el riesgo de malignidad del pólipo se incrementa con la edad del paciente, el grado de displasia y el tamaño del pólipo, estudios avalan el riesgo de extensión a distancia de células tumorales según la clasificación de Haggitt

Haggitt 1, 2, 3 presentan un riesgo de metástasis < 1%.

Haggitt 4 tiene un riesgo del 12 al 25 % de metástasis independientemente de si es sésil o pedunculado

#### *Clasificación de Kudo.*

**Nos indica el grado de invasión a la submucosa.**

SM1: Invasión al tercio superior de la submucosa.

SM2: Invasión al tercio medio de la submucosa.

SM3: Invasión al tercio inferior de la submucosa.

Haggitt 1, 2 y 3 se consideran equivalentes a SM1 de Kudo, mientras que un Haggitt 4 puede interpretarse como un SM1, SM2 o SM3.

SM3 presenta una gran probabilidad de metástasis en relación a SM1, SM2 de Kudo.

Un margen positivo para células tumorales, indica un inadecuado manejo para un pólipo maligno, y se encuentra ampliamente relacionado gran morbimortalidad.

El margen de seguridad de al menos 2 mm del punto más profundo de invasión para poder considerarlo un margen de resección oncológicamente aceptable.

Aquellos casos en que el margen fue < 2 mm, presencia de invasión linfovascular, más aun en pólipos sésiles SM3, se considera que se encuentra por debajo de los parámetros de una resección oncológicamente aceptable (Andreu García, et al., 2011; Sciallero, Bonelli & Aste, 1999).

Por el riesgo de recurrencia de esta lesión, es recomendable el seguimiento del sitio de la polipectomía en 2 a 3 meses de presentarse indicios de malignidad (Ferrari, et al., 2013; Potack, 2016).

## CONCLUSIONES

Siendo que el Screening puede resultar dificultoso como en el caso de los pólipos menores a 1 cm, pólipos de 6 a 9 mm y los menores a 5 mm con un porcentaje de falla en detección por colonoscopia del 5%, 10% y 30%, respectivamente, los cuales quedarían a su evolución natural llegando al cáncer colorrectal ineludiblemente.

Además se han correlacionado los grupos etarios conociéndose al momento grupos de bajo riesgo con 1% de incidencia de cáncer (Presencia de 1 pólipo en sujetos menores de 60 años de edad) y grupos de alto riesgo con un 10% al 20% de incidencia de cáncer (Presencia de 3 o más pólipos en sujetos mayores de 60 años y antecedente familiar de cáncer colorrectal). Aun con un screening negativo se han reportado incidencias del 1% de cáncer en sujetos con seguimiento a largo plazo.

Al momento de la detección de un pólipo y su resección, se requiere de una distancia de seguridad de mínimo 2 mm del punto más profundo de invasión para poder considerarlo un margen de resección negativo, incluido los casos de pólipos sésiles, un margen diferente al descrito se considera por debajo de los parámetros de una resección oncológicamente aceptable.

Por las dificultades técnicas que se puedan presentar en el screening, dificultad para respetar el margen de seguridad al realizar la toma de muestra de biopsia, lo subclínico de la patología y la secuencia pólipo-cáncer (sea desde el punto adenoma o pólipo aserrado), consideramos que debería omitirse el término benigno en la clasificación de los pólipos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreu García, M., & Fernández Arenas, A. (2011). Pólipos colorrectales y poliposis intestinal. Asociación Española de Gastroenterología, 345-357.

Bacchiddu, S., Álvarez-Urturri, A. C., & Bessa Caserras, X. (2012). Pólipos colorrectales. Formación Médica Continuada en Atención Primaria, 19(8), 472-480. Recuperado de <http://www.fmc.es/es/polipos-colorrectales/articulo/X1134207212550865/>

Beck, D. (2011). The ASCRS Textbook of Colon and Rectal Surgery. New York: Springer.

Courtney, M., Townsend, R., Beauchamp, D., & Evers, M. (2013). Sabiston Tratado de Cirugía, fundamentos biológicos de la práctica quirúrgica moderna. Barcelona: Elsevier.

Ferrari, A. P., Masúo Maruta, L., & Averbach, M. (2013). Endoscopia Digestiva Terapéutica. Rio de Janeiro: Amolca.

Pagliere, D. N. (2014). Pólipos Colónicos Difíciles. Recuperado de [http://www.osecac.org.ar/documentos/guias\\_medicas/GPC%202008/Gastroenterologia/Gastro-10%20Polipos%20Colonicos%20Dificiles\\_v0-14.pdf](http://www.osecac.org.ar/documentos/guias_medicas/GPC%202008/Gastroenterologia/Gastro-10%20Polipos%20Colonicos%20Dificiles_v0-14.pdf)

Potack, J. (2016). Colonic polyps and polyposis syndromes. Philadelphia: Elsevier Saunders.

Sciallero, S., et al. (1999). Do patients with rectosigmoid adenomas 5 mm or less in diameter need total colonoscopy? *Gastrointestinal Endosc*, 50(3), 314-321. Recuperado de <https://moh-it.pure.elsevier.com/en/publications/do-patients-with-rectosigmoid-adenomas-5-mm-or-less-in-diameter-n>

Van Schaebybroeck, S., et al. (2014). Colorectal cancer. Philadelphia: Elsevier. Schuhmann, R. J. (2010). Engineering Leadership Education: The Search for Definition and a Curricular Approach. *Journal of STEM Education: Innovations & Research*, 11 (3), 61-69. Retrieved from <https://www.asee.org/public/conferences/56/papers/13725/download>

Sheppard, S. D., Pellegrino, J. W., & Olds, B. M. (2008). On Becoming a 21<sup>st</sup> Century Engineer. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 231-232. Retrieved from <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/47789/2010CTTEYearbook.pdf;sequence=1>

Vest, C. M. (2008). Context and Challenge for Twenty-First century Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, 97 (3), 235-236. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2168-9830.2008.tb00973.x/abstract>

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, *34*(1), 89-126. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/d65c/aca5313e-2b7febd6e40feae88d65a2c3472.pdf>

09

## PROPUESTA PARA PROYECTO DE TECNOLOGÍAS LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA EN LOS INSTITUTOS SUPERIORES TECNOLÓGICOS DE MANABÍ

PROPOSAL FOR PROJECT OF TECHNOLOGIES INFORMATION AND COMMUNICATIONS FOR CONTINUING TRAINING IN THE TECHNOLOGICAL SUPERIOR INSTITUTES OF MANABÍ

MSc. Cristhian Gustavo Minaya Vera<sup>1</sup>

E-mail: [cristhian.minaya@uleam.edu.ec](mailto:cristhian.minaya@uleam.edu.ec)

Dr. C. Holger José Muñoz Ponce<sup>1</sup>

E-mail: [holger.munoz@uleam.edu.ec](mailto:holger.munoz@uleam.edu.ec)

MSc. Bella Aurora Barreiro Vera<sup>1</sup>

E-mail [aurora.barreiro@uleam.edu.ec](mailto:aurora.barreiro@uleam.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad Laica Eloy Alfaro. Manabí. República del Ecuador.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Minaya Vera, C. G., Muñoz Ponce, H. J., & Barreiro Vera, B. A. (2018). Propuesta para proyecto de Tecnologías de Información y Comunicación para la formación continua en los institutos superiores tecnológicos de Manabí. *Revista Conrado*, 14(62), 56-59. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

El propósito de la presente investigación es utilizar las Tecnologías la Información y las Comunicaciones para aplicar formación continua, buscando que tipos de herramientas serían las óptimas para su ejecución, si bien este es un tema de mucho auge se lo justifica con el hecho de que no existe un trabajo similar durante el siglo XXI, se buscara fundamentación teórica para sustentar y resolver los problemas encontrados. Se utilizará varias método técnicas y procedimientos científicos para lograr el cumplimiento de los objetivos desde una revisión bibliográfica hasta la utilización de métodos experimentales para llegar así utilizar o desarrollar la plataforma o sistema informático óptimo para el cumplimiento de requisitos técnicos, esperando obtener resultados que nos puedan servir para generar documentos de alto impacto.

### Palabras clave:

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, formación continua, Institutos Tecnológicos.

### ABSTRACT

The purpose of this research in itself is to use the information and communication technologies to apply continuous training, seeking that types of tools would be optimal for their execution, although this is a very booming issue justifies it with the fact that there is no similar work during the 21st century, we will seek theoretical foundation to support and solve the problems encountered. Several technical methods and scientific procedures will be used to achieve the fulfilment of the objectives from a bibliographical review to the use of experimental approaches in order to use or develop the platform or computer system Optimal for the fulfillment of technical requirements, hoping to obtain results that can serve us to generate high impact documents.

### Keywords:

Information and Communication Technologies, continuous training, technological institutes.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituye uno de los factores clave para comprender y explicar las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las dos últimas décadas (Liguori, 2000). En consecuencia, estas tecnologías durante el siglo XXI siguen siendo las herramientas necesarias para la construcción y mejora de las sociedades. Además con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se evidencia la necesidad de poseer estrategias socio-cognitivas y tecnológicas para optimizar esta mediación tecnológica y fortalecer posibilidades educativas equitativas de gestión del conocimiento (Meza Intriago, Barreiro Vera & Minaya Vera, 2017).

En las últimas décadas hemos podido observar un aumento tanto cualitativo como cuantitativo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en nuestra sociedad, lo que está dando lugar a una transformación de esta (Hinojo Lucena, Fernández Martín, & Aznar Díaz, 2002). Trabajar en entornos “reales” a través de herramientas tecnológicas de simulación permite tomar decisiones sobre situaciones en el mismo momento que se producen (Gisbert Cervera, Cela-Ranill & Isus Barado, 2010).

En base a lo expresado al uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se puede considerar que su uso está generando grandes impactos a nivel mundial en todos los actores y sectores de los gobiernos, construyendo sociedades basadas en el conocimiento logrando productividad con la ciencia. El presente proyecto de investigación tendrá usos específicos de nuevas e innovadoras Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en concreto para el desarrollo del sistema que información que actuará como medio para la formación continua.

El impacto u objeto donde tendrá auge la integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones durante del presente proyecto de investigación es la formación continua, esta ha experimentado un enorme desarrollo gracias a la aparición de políticas públicas específicas he han impulsado su extensión en el conjunto del tejido empresarial (Sarramona i López & Pineda, 2006).

En trabajos de Fernández Morante & Mella Núñez (2016), mencionan que la formación continua como la herramienta estratégica permite desarrollar las competencias deseadas utilizando las tics como un recurso que garantice una formación flexible y permita mejorar la calidad y facilitar el acceso a las acciones de formación. Para Tejada & Ferrández (2012), se puede afirmar que la Formación Continua está en la dirección del desarrollo

de las competencias profesionales que contribuyen a la ejecución más eficaz de la profesión. Conforme a lo expresado la formación continua incrementa el potencial de la organización mediante el perfeccionamiento y actualización profesional y personal de sus profesionales.

El presente trabajo de investigación permite proponer establecer técnicas, métodos y procedimientos para el uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la formación continua en los institutos superiores tecnológicos de Manabí, la cual es conveniente ya que en nuestro medio no existe otro tipo de investigación relacionados con la temática la misma que se puede considerar como un proyecto prototipo para aplicarlos a gran escala.

La propuesta del proyecto de investigación sería de relevancia social ya que pretendería mejorar la formación tecnológica de los Institutos Superiores tecnológicos de Manabí mediante la Formación Continua con el uso de las tecnologías de información y comunicación, las cuales directamente serían beneficiados los docentes e indirectamente los estudiantes de los institutos antes mencionados.

Mediante el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se puede crear nuevas herramientas que permiten fortalecer el desarrollo profesional con la creación y aplicación de programas de formación continua y en su efecto ayuda y propone la utilización que entornos prácticos.

Con la investigación se pretendería crear varias teorías relacionadas a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones aplicadas a la formación continua y con los resultados obtenidas se pretenden crear producción regional y generar conocimiento, para así sugerir ideas, recomendaciones cumplir con hipótesis y dejar interrogantes abiertas para otros estudios.

Con la metodología empleada se lograría crear varias definiciones específicas relacionadas a las variables de estudio y con el uso del chi-cuadrado determinar y comprobar la relación entre ellas. Los resultados obtenidos se considerarían para relacionarla con otras variables como la siempre institucional mejor continua y así determinar que otro de tipo de población se puede incluir.

## DESARROLLO

La adopción de las tecnologías de información y comunicación, y del comercio electrónico, en particular, beneficia a las empresas en la medida que posibilita la reducción de los costos de transacción y el incremento de la velocidad y eficiencia de los procesos y las operaciones organizacionales (Jones, Motta, & Alderete, 2016). En

estudios de Jones, Motta & Alderete (2016), se puede afirmar que existe interés en la comunidad científica en cómo llevar a cabo la adopción de prácticas organizativas y la implementación de las tecnologías en las organizaciones.

El uso de las tecnologías de información es inminente para poder cumplir con todas las etapas del proyecto de investigación entre ellas la creación del sistema de información que permitirá gestionar la formación continua las cuales según Hernández Trasobares (2003), podemos plantear los siguientes objetivos:

- Apoyar los objetivos de las instituciones.
- Proporcionar información para el control de la totalidad de las instituciones.
- Adaptar las necesidades de información a la evolución de las instituciones.
- Interactuar con los diferentes agentes de la organización de las instituciones.

Para tener bien claro en sistemas de información, un sistema de información consiste en tres componentes sistemas humanos, tareas y aplicación (González, 2017). Un sistema de información como su palabra lo manifiesta sirve para generar información, en el caso del presente proyecto de información y con el estudio teórico a realizarse se determinará qué tipo y plataforma de sistema de información será adecuado para poder implicar la formación continua.

El proceso de formación continua como lo expresa Lidón Moliner (2010), debe basarse en el trabajo colaborativo, en la indagación y experimentación, la reflexión crítica sobre la propia cultura y práctica de la escuela, y estar dirigido hacia las comunidades más que hacia los maestros de forma individual. En si los programas de formación continua se inclinan al perfeccionamiento profesional y en caso del proyecto de investigación se puede inclinar hasta el proceso pedagógico.

En la presente propuesta se pretende tener como resultado ciertos criterios que nos permiten establecer técnicas, métodos y procedimientos para el uso de Tecnologías la Información y las Comunicaciones en la formación continua en los Institutos Superiores Tecnológicos de Manabí, las cuales consisten en las siguientes:

#### Sociales

Mejorar la calidad académica de los Institutos Superiores tecnológicos de Manabí mediante la Formación Continua con el uso de las tecnologías de información y comunicación.

#### Económicos

Al exportar un mejorado talento humano los Institutos Superiores tecnológicos de Manabí aportarán con la mejora de la matriz productiva del Ecuador.

#### Tecnológicos

Se aplicarán nuevas Tecnologías la Información y las Comunicaciones en el desarrollo de sistemas de información.

#### Académicos

Se promocionará el uso continuo de Tecnologías la Información y las Comunicaciones para el desarrollo de la formación continua en otros Institutos de Educación reconocidos por el CEAACES.

Cabe expresar en los criterios cuantitativo se pretende obtener la siguiente cantidad de productos:

- 3 Trabajos de titulación de tercer nivel en la carrera de Ingeniería en sistemas.
- 4 Ponencia de resultados del proyecto en un evento científico, (congreso, taller, conferencia).
- 4 Publicación de artículos regionales.
- 1 publicación científicas de alto impacto.

#### CONCLUSIONES

Las Tecnologías la Información y las Comunicaciones son de prioridad alta durante el siglo XXI, por esta razón su uso es eminente y es utilizada para muchas situaciones y la formación continua es un elemento compatible para aplicar sus características.

La formación continua es un proceso que pocas instituciones emplean a mediano y largo plazo y solo se enfocan en pequeñas charlas que casi poco o nada ayudan a la mejora continua a las cuales representan.

La propuesta del para proyecto de Tecnologías la Información y las Comunicaciones para la formación continua en los Institutos Superiores Tecnológicos de Manabí, es un plan que se puede aplicar ya que económicamente es factible.

La propuesta del presente proyecto hace referencia a un análisis previo, para detectar falencias y así crear programas de formación continua para así aplicarlos por el medio del uso de las tecnologías de información y comunicación.

La propuesta del presente proyecto de investigación que puede considerar como prototipo para después tratarle aplicar a mayor escala para una población más

numerosa, pero cabe mencionar que ese cambio de población podría implicar cambios técnicos al momento de concebir un sistema informático para su propósito.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández Morante, C., & Mella Núñez, I. (2016). Percepción y uso de las TIC en la formación continua en las spin-off de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). *Revista de Medios y Educación*, 49, 9-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36846509002.pdf>
- Gisbert Cervera, M., Cela-Ranill, J. M., & Isus Barado, S. (2010). Las simulaciones en entornos TIC como herramienta para la formación en competencias transversales de los estudiantes universitarios. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 352-370. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6309/6322](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6309/6322)
- González, F. (2017). Introducción a los sistemas de información: fundamentos. *Metabase recursos educativos*. Recuperado de <http://metabase.uaem.mx/handle/123456789/2471>
- Hernández Trasobares, A. (2003). Los sistemas de información: evolución y desarrollo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (10-11), 149-165. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=793097>
- Hinojo Lucena, F. J., Fernández Martín, F. D., & Aznar Díaz, I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5(5), 253-270. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498346&info=resumen&idioma=SPA>
- Jones, C., Motta, J., & Alderete, M. (2016). Gestión estratégica de Tecnologías la Información y las Comunicaciones y adopción del comercio electrónico en Mipymes de Córdoba, Argentina. *Estudios gerenciales*, 32 (138), 4-13. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592316000048>
- Lidón Moliner M, U. I. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-44. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/32797/36477.pdf?sequence=1>
- Liguori, L. (2000). Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos. *Tecnología Educativa*, 1-18. Recuperado de [http://cursa.ihmc.us/rid=1304906911562\\_1271457301\\_25975/30LIGUORI-Laura-Las-nuevas-tecnologias.pdf](http://cursa.ihmc.us/rid=1304906911562_1271457301_25975/30LIGUORI-Laura-Las-nuevas-tecnologias.pdf)
- Meza Intriago, F., Barreiro Vera, A., & Minaya Vera, C. (2017). Recursos tecnológicos de los docentes y su influencia en la formación profesional. *Guayaquil: Grupo Compas*. Recuperado de [https://docs.wixstatic.com/ugd/6ae0cd\\_74119656eb134ab6a5aae230abb73749.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/6ae0cd_74119656eb134ab6a5aae230abb73749.pdf)
- Sarramona i López, J., & Pineda, P. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de educación*, (341), 705-736. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2165310%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165310&orden=93223&info=link>
- Tejada, J., & Fernández, E. (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4362Tejada.pdf>

# 10

## EDUCATION AS A LEADING FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SOCIETY

### LA EDUCACIÓN COMO FACTOR LÍDER EN EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD

Ph. D. Anna V. Gubareva<sup>1</sup>

E-mail: [ashipova@mail.ru](mailto:ashipova@mail.ru)

Ph. D. Kseniya E. Kovalenko<sup>2</sup>

E-mail: [kovalenko1288@mail.ru](mailto:kovalenko1288@mail.ru)

MSc. Natalia E. Kovalenko<sup>2</sup>

E-mail: [kke@email.asu.ru](mailto:kke@email.asu.ru)

<sup>1</sup>Ural State Law University. Yekaterinburg. Russian Federation.

<sup>2</sup>Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

#### Suggested citation (APA, sixth edition)

Gubareva, A. V., Kovalenko, K. E., & Kovalenko, N. E. (2017). Education as a leading factor in the development of society. *Revista Conrado*, 14(62), 60-62. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### ABSTRACT

At present, the universities of Russia have accumulated a vast experience in teaching various disciplines. However, this experience is often not beyond separate educational institutions and departments. And many young teachers are keenly lack the scientific and methodical lessons and the need for accumulation of methodological experience. The purpose of the educational activity consists in both assimilation selected knowledge, experience that mankind has developed, and in improving knowledge, skills and habits. In order to rationalize the methods of educational activity, to find the best ways to solve educational problems, innovative methods of teaching developed. Educational game is one of the methods of active learning and is widely used in the educational process. Nevertheless, the practice of using educational games in teaching at the law faculty is rare at the time when domestic and foreign pedagogy indicate that active learning technologies, including educational games, contribute to the formation of cognitive and professional motives and interests of trainees.

#### Keywords:

Technologies of the education, playing method, educational game, business activity, innovation method.

#### RESUMEN

En la actualidad, las universidades de Rusia han acumulado una vasta experiencia en la enseñanza de diversas disciplinas. Sin embargo, esta experiencia a menudo no está más allá de las instituciones y departamentos educativos separados. Y muchos profesores jóvenes carecen de las lecciones científicas y metódicas y de la necesidad de acumular experiencia metodológica. El propósito de la actividad educativa consiste tanto en la asimilación del conocimiento seleccionado, la experiencia que la humanidad ha desarrollado y en la mejora de los conocimientos, las habilidades y los hábitos. Con el fin de racionalizar los métodos de la actividad educativa, para encontrar las mejores formas de resolver los problemas educativos, se desarrollaron métodos innovadores de enseñanza. El juego educativo es uno de los métodos de aprendizaje activo y se usa ampliamente en el proceso educativo. Sin embargo, la práctica de utilizar juegos educativos en la facultad de derecho es rara en el momento en que la pedagogía doméstica y extranjera indica que las tecnologías de aprendizaje activo, incluidos los juegos educativos, contribuyen a la formación de motivos cognitivos y profesionales y los intereses de los alumnos.

#### Palabras clave:

tecnologías de la educación, método de juego, juego educativo, actividad empresarial, método de innovación.

## INTRODUCTION

Of course, the beginning of informatization of the society could not by pass the system of education. Education is now becoming a leading factor in the development of society, its productive forces. 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. With confidence, we can say that education in Russia in the coming years should become much different. The new, "information" society no longer requires the old system of education. In this connection, the conceptual issues of the strategy and tactics of the development of education that adequately reflect the needs of the Russian society in the conditions of socioeconomic transformations, its transition to the information stage of its development acquire a special poignancy.

The system of education in our country has entered a period of fundamental changes characterized by a new understanding of the goals and values of education, awareness of the need to move to continuous education, new conceptual approaches to the development and use of teaching technologies, etc. Realization of many of the tasks facing the education system at the present stage of tasks is impossible without the use of methods and means of informatization. On the other hand, the very formulation of such tasks (the transition to continuous education, the realization of the personality-oriented model of learning, etc.) creates the conditions for the most complete and effective disclosure of the potential possibilities of the informatization of education.

## DEVELOPMENT

For maximum effectiveness, it is necessary to create, both at the stage of preparation and at the stage of the educational 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:

1. To conduct an analysis of training video films made in real halls of the court session, the State Duma, etc.
2. View the video archive of educational games;
3. To study the real procedural documents that are in the archive of the department;
4. To study civil cases prepared by students and prepare procedural documents in a special room (in the legal clinic "Themis");
5. 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 educational game.

Practical skills related to participation in the court session are achieved by students by conducting trainings and educational games while conducting classes in a legal clinic, where students have a real opportunity to participate in the current court process related to the protection of the interests of clients of the 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 treat 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 on their own.

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.

Immediately before the application of educational games at the seminars in higher education, the instructor should familiarize himself with the algorithm of conducting educational games.

At the preparatory stage, the following operations can be distinguished:

1. Select the topic and diagnose the initial 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.
2. 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 arrange accents and formulate goals at each stage or operation.
3. Definition of the structure. The structure is determined taking into account the goals, objectives, theme, composition of participants.
4. Diagnostics of participants in educational game. Conducting classes in game forms will be more effective if the actions of the teacher are not addressed to an abstract student, but to a "specific" 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.

5. Diagnosis of objective circumstances. In this case, we consider the question of where, how, when, under what conditions and with what subjects will the educational game take place, i.e. its external attributes are evaluated.

Borisova prefer that the educational game can be considered as a “branch of pedagogy” and as a “branch of simulation”. This duality defines the advantages of educational game as a “tool” for learning. The fact is that, like any game, educational 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, in terms of their substantive content, not differing from those carried out in the framework of other forms of the educational process (analyzing, selecting data, posing and solving problems, etc.) 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:

1. The game should be a logical continuation and completion of a particular 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.
2. Maximum closeness to real production conditions.
3. Creating an atmosphere of search and ease.
4. Thorough preparation of educational and methodological documentation.
5. Clearly formulated tasks, conditions and rules of the game.
6. Identification of options for possible solutions to this problem.
7. Availability of necessary equipment.

At the main stage, the teacher conducts educational game of the appropriate subject, taking into account all requirements, rules, techniques and algorithms.

## CONCLUSIONS

At the final stage, the analysis of the data obtained as a result of the educational 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 educational 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 educational

games to improve the progress of students in the process of teaching.

Educational games are a method of teaching that is closest to the actual professional activity of students. The advantage of educational games is that, while being a model of a real organization, they simultaneously enable you to significantly reduce the operational cycle and thereby demonstrate to participants what the final results will result in their decisions and actions. In the conditions of educational games, extremely favorable opportunities are created for the creative and emotional inclusion of participants in relations similar to actual relations in production. In the game there is a rapid replenishment of knowledge, supplementing them to the necessary minimum, practical mastering of the skills of conducting experiments and making decisions in conditions of real interaction with partners.

Educational games are one of the recognized methods of collective learning. They are research, production and training. The main purpose and meaning of the latter is the training of specialists, their training, development of professional skills and skills to the highest possible level.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Borisova, N.V. (2011). Pedagogical conditions necessary for application of training games in the course of preparation of heads of supernumerary rescue formations. Moscow.
- Neverskovich, S.D. (1995). Game Methods of Training: Textbook. Moscow.

# 11

## ANÁLISIS CLÍNICO DE CARILLAS CERÁMICAS CEMENTADAS EN LA CLÍNICA UCSG DEL SEMESTRE A 2016-B 2016

### CLINICAL ANALYSIS OF CEMENTED CERAMIC VENEERS IN THE UCSG CLINIC OF THE SEMESTER A 2016-B 2016

Jorge Ponce Pérez<sup>1</sup>  
Dra. Paola Palomeque Calle<sup>1</sup>  
E-mail: [dra\\_adripaoc@hotmail.com](mailto:dra_adripaoc@hotmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Ponce Pérez, J., & Palomeque Calle, P. (2018). Análisis clínico de carillas cerámicas cementadas en la clínica UCSG del semestre A 2016-B 2016. *Revista Conrado*, 14(62), 63-66. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El incremento de los estándares estéticos en odontología ha dado lugar a las carillas de porcelana debido a su atractiva estética, así como su durabilidad y biocompatibilidad, las carillas de porcelana se han convertido en el tratamiento estándar para los dientes anteriores. Este estudio tuvo como objetivo investigar el resultado clínico y la tasa de supervivencia de las carillas cementadas en la clínica UCSG en el año 2016. El estudio clínico observacional y transversal se examinaron 33 pacientes atendidos en la Clínica de la UCSG en el semestre A-B 2016, 102 carillas en total fueron evaluadas bajo los parámetros establecidos por el Servicio de Salud Pública de Estados Unidos. En el estudio se observaron resultados igual al de Fradeani en el cual se vio que el sellado marginal y la integridad de la carilla seguían en óptimo estado con un 80% de éxito. Las carillas son una buena opción de restauraciones mínimamente invasiva con buenos pronósticos a futuro como lo pudo demostrar el estudio, al ver que ninguna de las carillas analizadas se fracturan y que todas las carillas tuvieron un muy buen porcentaje en la coincidencia de color y un buen sellado marginal, y solo el 14% de los pacientes presentaron sensibilidad post operatoria.

#### Palabras clave:

Carillas, color, sensibilidad, fractura, textura.

#### ABSTRACT

The increase in aesthetic standards in dentistry has led to porcelain veneers due to their attractive aesthetics, as well as their durability and biocompatibility, porcelain veneers have become the standard treatment for anterior teeth. This study had as objective to investigate the clinical result and the survival rate of the cemented veneers in the UCSG clinic in the year 2016. It was an observational clinical study and transversal were examined 33 patients attended in the Clinic of the UCSG in the semester AB 2016, 102 veneers in total were evaluated under the parameters established by the United States Public Health Service. In the study results were observed equal to that of Fradeani in which it was observed that the marginal sealing and the integrity of the veneer remained in optimum state with an 80% success. The veneers are a good option of minimally invasive restorations with good forecasts for the future as the study could demonstrate, seeing that none of the veneers analyzed fracture and that all veneers had a very good percentage in the color matching and a good marginal sealing, and only 14% of patients presented post-operative sensitivity.

#### Keywords:

Veneers, color, sensitivity, fracture, texture.

## INTRODUCCIÓN

El incremento de los estándares estéticos en odontología ha dado lugar a las carillas de porcelana debido a su atractiva estética, así como su durabilidad y biocompatibilidad, las carillas de porcelana se han convertido en el tratamiento estándar para los dientes anteriores (Aldegheishem, Loannidis, Att & Haralampos, 2017). Las carillas de porcelana tienen diversas indicaciones como corregir la posición y formas de los dientes, cerrar o corregir diastemas para corregir espacios, reemplazar restauraciones de resinas antiguas, restaurar dientes y en casos de algún defecto del esmalte, un punto a favor de estas restauraciones es que son una alternativa conservadora a las coronas de cobertura completa ya que se evita la preparación agresiva del sustrato dental, manteniendo más de la integridad de la estructura (Wolfart, Weyer & Kern, 2012).

Muchos estudios clínicos sobre carillas a corto y medio plazo han demostrado un resultado favorable en cuanto al desempeño clínico de las carillas de porcelana, pero no solo la longevidad sino la satisfacción del paciente frente a estas restauraciones es alta y no hubo efectos adversos con tejidos adyacentes (Murgueitio & Bernal, 2012), la mayoría de los estudios reportaron bajo índice de fracaso (Smales & Etemadi, 2004; Fradeani, Redemagni & Corrado, 2005; Toman & Toksavul, 2015).

Las carillas de resina usualmente se usan como una alternativa a las carillas de porcelana; Sin embargo, su longevidad es limitada diversos a varios factores, por ejemplo son susceptibles a la decoloración, al desgaste, a las fracturas, a la tinción superficial y al acumulo de placa, lo cual a largo plazo afecta su resultado estético. Por el contrario, las carillas de porcelana son aceptadas como un tratamiento conservador y de durabilidad que promete resultados estéticos a largo plazo (Dumfahrt & Schäffer, 2000; Fradeani, Redemagni & Corrado, 2005; Öztürk & Bolay, 2014). La elección de la porcelana permite que las cualidades estéticas estables se combinen con la biocompatibilidad, la resistencia a la abrasión, la translucidez apropiada, el color y la estabilidad del contorno. Magne & Douglas (1999), demuestran que la flexibilidad local media de los dientes se duplica con la eliminación del esmalte y que la rigidez del diente restablece completamente después de la unión de las carillas de porcelana, reconociendo así que las restauraciones podían imitar las propiedades biomecánicas y la integridad estructural del diente original, confirmando el comportamiento biomimético de la porcelana. Un estudio similar concluyó que la rigidez del diente no puede ser restaurada a través de carillas de resina.

Una carilla de porcelana es una fina restauración cerámica unida que se utiliza para restaurar la superficie facial y parte de las superficies proximales de los dientes. Las carillas permiten el manejo conservador de la desalineación dental, forma y forma estética y decoloración.

Las carillas de porcelana fueron descritas por primera vez por Simonsen y Calamia en 1983, ellos publicaron un estudio de laboratorio que describía las carillas de porcelana feldespática. Esta carilla retenida por la técnica de grabado ácido que mejoraba la cara interna de las carillas al aumentar su energía superficial y al añadir un grado de micro retención en la superficie de la misma (Yen-Wei & Raigrodski, 2008).

## DESARROLLO

Fue un estudio clínico de tipo clínico transversal, descriptivo y observacional. La muestra fue de 33 pacientes los cuales fueron examinados en la clínica odontológica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Dentro de los criterios de inclusión se tomaron en cuenta pacientes que se atendieron en la clínica de la UCSG, carillas totalmente cerámicas y paciente que firme el consentimiento informado. Entre los criterios de exclusión tuvimos a los pacientes con carillas de resinas, tratamientos de carillas no realizados dentro de la clínica UCSG y Paciente que no firme el consentimiento informado, se realizó la selección de historias clínicas de los paciente atendidos en el periodo establecido (A-B 2016) y se los citó para la revisión en la clínica UCSG, luego los pacientes firmaron un consentimiento informado donde se explica el objetivo y el alcance del estudio en el cual participan. Se usaron los parámetros del Servicio de Salud Pública de Estados Unidos se tomaron los datos de los pacientes y se les realizó una exploración intraoral. Para evaluar el sellado marginal y la superficie de la porcelana, se necesitó un explorador e inspección visual de las carillas cementadas. Para evaluar la coincidencia de color y el grado de fractura se usó solo inspección visual, se realizó todos los procedimientos como recomiendan los parámetros establecidos por el USPHS, el último punto, la sensibilidad post operatoria fue en base a una pregunta a cada participante, Los datos fueron recolectados en una hoja de registro y luego se hizo un análisis estadístico utilizando Microsoft Office Excel\* 2010

Los resultados que se obtuvieron de la muestra, luego de analizar las 102 carillas fue, en cuanto a la superficie de la porcelana un 59% tuvieron la superficie igual a las características del esmalte y un 41% tuvo una superficie texturizada, poco abrasionada, en este parámetro el resultado fue satisfactorio ya que están dentro de los rangos

de éxito clínico. Otra de las variables en nuestro estudio fue el sellado marginal en el cual un 88% de las carillas presento un resultado óptimo y solo el 12% presento un ligero defecto de la integridad marginal como se muestra en la Figura 1.

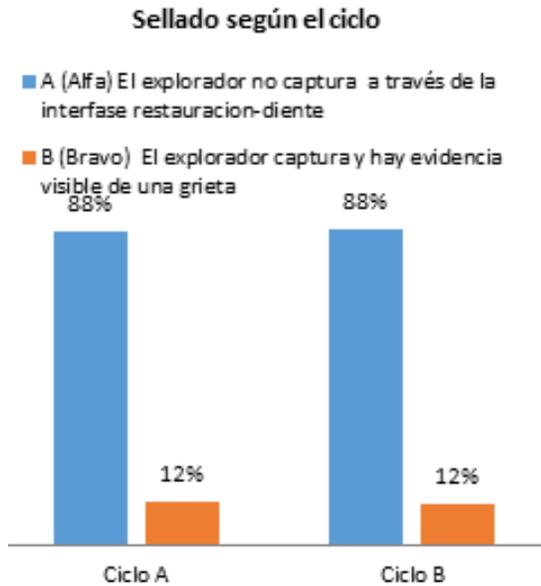


Figura 1. Porcentajes de sellado marginal de cada carilla en grafico de barras.

Fuente: elaborada por los autores.

Con respecto a la coincidencia de color de la carilla con el resto de tejidos dentales adyacentes un 73% tenía una coincidencia de tonalidades y translucidez al resto de la arcada y un 27% tenía una discrepancia de color en cuanto a los tejidos adyacentes como se indica en la tabla 1.

Tabla 1. Datos estadísticos de la coincidencia de color según el ciclo.

Ciclo	COINCIDENCIA DEL COLOR		Total general	Valor P
	A	B		
Ciclo A	34	16	50	
Ciclo B	40	12	52	
Total general	74	28	102	0,31

Fuente: elaborada por los autores.

Otro de los parámetros evaluados fue la sensibilidad post operatoria en el cual solo el 14% de los pacientes presento sensibilidad post operatoria en las piezas con las carillas cementadas como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2. Índice de sensibilidad postoperatoria según el ciclo.

Ciclo	SENSIBILIDAD POSTOPERATORIA		Total general	Valor P
	SI	NO		
Ciclo A	6	44	50	
Ciclo B	8	44	52	
Total general	14	88	102	0,62

Fuente: elaborada por los autores.

Por último tenemos la frecuencia de fractura o daño de la integridad de las carillas en el cual no se observó ninguna clase de fractura en ninguna de las carillas evaluadas

Varios estudios han analizado las carillas con respecto a su longevidad, en los cuales se ha observado que los controles periódicos son buenos para detectar fracasos o molestias a futuro (Peuman, et al., 2004; Javaheri, 2007; Öztürk & Bolay, 2014). Los parámetros del Servicio de Salud Pública de Estados Unidos fueron usados en muchos estudios de este tipo, estos parámetros preestablecidos. Fradeani en su estudio en el año 2012, revisa diversas carillas a un plazo de 6 años, en el cual usa los criterios de la US public Health and Service, en el cual se vio que el sellado marginal y la integridad de la carilla seguían en óptimo estado lo cual se asemeja a los resultados de nuestro estudio (Gürel, 2003).30 31

En el estudio de Pedretis, et al., se analizaron 62 carillas y se demostró que luego de 5 años de seguimiento solo el 9% de las carillas mostró un desperfecto en el sellado marginal. El 2% de las carillas se fracturaron no en su totalidad y el 1 % se despegó, comparándolo con nuestro estudio el bajo índice de fracaso con las carillas concuerda, proponiendo que con el buen manejo de protocolo de adhesión y tejidos, podemos tener resultados satisfactorios a largo plazo (Friedman, 2001).

Nuestro parámetro de sensibilidad post operatoria es muy importante ya que es un problema que tenemos que tener en cuenta luego de cementar la carilla, este puede ocurrir por diversos factores como: un tallado excesivo, poca refrigeración de la fresa, una carga bacteriana alta, deshidratación del sustrato dentinario, o al momento de confeccionar los provisionales (Gürel, 2017).

Muchos estudios investigaban la textura superficial de la porcelana y la coincidencia de color, para evaluar la estética de la restauración, en este estudio de Fradeani en el 2005 se menciona que las carillas de porcelana poseen una estética alta estable a largo plazo. Ya que de la

evaluación de 177 carillas el 96.61% tuvo una coincidencia de color óptima a los tejidos adyacentes (Studart, et al., 2014).

## CONCLUSIONES

El índice de fracturas de las carillas de porcelana fue nula en un periodo de 1 año.

Las carillas de porcelana en cuanto a la coincidencia de color en su mayoría fue satisfactoria con un 73%.

El sellado marginal de las carillas de porcelana evaluadas mantuvo su integridad en un 88% de las muestras evaluadas.

En cuanto a la sensibilidad post operatoria tuvo un índice bajo con un 12% resultado en relación con las fallas en el sellado marginal también con un 12%.

Por último tenemos la textura, un 59% era parecido a un esmalte pulido y un 41% estaba texturizado, en cuanto al éxito clínico ambas estuvieron en valores óptimos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldegheshem, A., Loannidis, G., Att, W., & Haralampos P. (2017). Success and Survival of Various Types of All-Ceramic Single Crowns: A Critical Review and Analysis of Studies with a Mean Follow-Up of 5 Years or Longer. *Int J Prosthodont*, 30(2), 168–181.

Dumfahrt, H., & Schäffer, H. (2000). Porcelain Laminate Veneers. A Retrospective Evaluation After 1 to 10 Years of Service: Part II— Clinical Results. *Int J Prosthodont*, 13, 9–18.

Fradeani, M., Redemagni, M., & Corrado, M. (2005). Porcelain Laminate Veneers: 6- to 12-Year Clinical Evaluation— A Retrospective Study. *Int J Periodontics Restorative Dent*, 25, 9–17.

Friedman, M. (2001). Porcelain Veener Restorations: A clinician's opinión about a disturbing trend. *Journal of Esthetic and Restorative Dentistry*, 13(5).

Gürel, G. (2003). Predictable and precise tooth preparation techniques for porcelain laminate veneers in complex cases. *International Dentistry SA*, 9(1).

Gürel, G. (2017). Permanent diagnostic provisionals: Predictable outcomes using porcelain laminate veneers. *QDT*

Javaheri, D. (2007). Considerations for planning esthetic treatment with veneers involving no or minimal preparation. *JADA*, 138(3), 331-337.

Layton, D., & Walton, T. (2007). An Up to 16-Year Prospective Study of 304 Porcelain Veneers. *Int J Prosthodont*, 20, 389–396.

Magne, P., & Douglas, W. (1999). Porcelain Veneers: Dentin Bonding Optimization and Biomimetic Recovery of the Crown. *Int Prosthodont*, 12(2), 111-1.

Morimoto, S., et al. (2016). Main Clinical Outcomes of Feldspathic Porcelain and Glass-Ceramic Laminate Veneers: A Systematic Review and Meta-Analysis of Survival and Complication Rates. *Int J Prosthodont.*, 29(1), 38–49.

Murgueitio, R., & Bernal, G. (2012). Three-Year Clinical Follow-Up of Posterior Teeth Restored with Leucite-Reinforced IPS Empress Onlays and Partial Veneer Crowns. *Journal of Prosthodontics*, 21 (1).

Öztürk, E., & Bolay, S. (2014). Survival of Porcelain Laminate Veneers with Different Degrees of Dentin Exposure: 2-year Clinical Results. *J Adhes Dent.*, 16(5), 481–489.

Peuman, M., et al. (2004). A Prospective Ten-year Clinical Trial of Porcelain Veneers. *J Adhes Dent.*, 6, 65–76.

Shetty, A., et al. (2011). Survival rates of porcelain laminate restoration based on different incisal preparation designs: An analysis. *Journal of Conservative Dentistry*, 14(1).

Smales, R., & Etemadi, S. (2004). Long-Term Survival of Porcelain Laminate Veneers Using Two Preparation Designs: A Retrospective Study. *Int J Prosthodont*, 17.

Studart, M., et al. (2014). Reestablishment of esthetics with minimum thickness veneers: A one-year follow-up case report. *Quintessence Int.*, 45(7), 593–597.

Toman, M., & Toksavul, S. (2015). Clinical evaluation of 121 lithium disilicate all-ceramic crowns up to 9 years. *Quintessence Int.*, 46(3), 189–197.

Wolfart, S., Weyer, N., & Kern, M. (2012). Patient Attendance in a Recall Program After Prosthodontic Rehabilitation. *Int J Prosthodont.*, 25(5), 491–496.

Yen-Wei, C., & Raigrodski, A. A. (2008). Conservative Approach for Treating Young Adult Patients with Porcelain Laminate Veneers. *J Esthet Restor Dent.*, 20, 223–238.

# 12

## GUÍA DIDÁCTICA ESTRATÉGICA DIRIGIDA AL DOCENTE QUE LABORA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL CON NIÑOS DE CINCO AÑOS QUE PRESENTAN DEFICIENCIA AUDITIVA

### STRATEGIC DIDACTIC GUIDE AIMED AT THE TEACHER THAT WORKS IN PRE-SCHOOL EDUCATION TO CHILDREN FIVE YEARS THAT HAVE HEARING IMPAIRMENT

Dra. C. Marigina del Carmen Guzmán<sup>1</sup>

E-mail: [mariginaguzman@gmail.com](mailto:mariginaguzman@gmail.com)

<sup>1</sup>Universidad Metropolitana. Ciudad de Quito, Ecuador

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Guzmán, M. C. (2017). Guía didáctica estratégica dirigida al docente que labora en la educación infantil con niños de cinco años que presentan deficiencia auditiva. *Revista Conrado*, 14(62), 67-73. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El propósito de este artículo está dirigido a difundir la importancia de la inclusión de niños con discapacidades diferentes, a través de la implementación de una guía didáctica estratégica dentro de los planteles educativos, para brindar herramientas con actividades y recursos didácticos, a los docentes, promoviendo de esta manera que la inclusión de niños con deficiencia auditiva sea eficaz. Metodológicamente el estudio estuvo enmarcado en una investigación de campo, de nivel descriptivo de corte transversal. La población estuvo representada por 12 docentes que laboran en la institución objeto de estudio. La recolección de la información se realizó a través de la técnica de la encuesta y el instrumento fue un cuestionario conformado por 20 ítems. Los resultados arrojaron debilidades en los docentes en cuanto al manejo de estrategias para la inclusión de los niños que presentan discapacidades.

#### Palabras clave:

Inclusión, discapacidad auditiva, guía didáctica.

#### ABSTRACT

The purpose of this research is aimed at spreading the importance of the inclusion of children with different disabilities, through the implementation of a strategic educational guide within the schools, to provide tools with activities and teaching resources, teachers, promoting in this way the inclusion of children with hearing impairment to be effective. Methodologically, the study was framed in a cross-sectional descriptive level, field investigation. The population was represented by 12 teachers who work at the institution under study. The data collection was carried out through the survey technique and the instrument was a questionnaire consisting of 20 items. Results showed weaknesses in teachers in terms of management strategies for the inclusion of children with disabilities.

#### Keywords:

Inclusion, hearing impairment, teaching guide.

## INTRODUCCIÓN

La inclusión es un proceso mediante el cual existe como único fin introducir a todos los miembros de la comunidad escolar, tratando así que todos se sientan integrantes activos de las instituciones, Grossman (2008), afirma que este pretende reconocer el derecho de los niños con necesidades educativas especiales para que pertenezcan a un centro regular, pues lo esencial es dar un cambio gradual del currículo, que será el que asegure la participación de todos los miembros del Centro Educativo, reduciendo de esta manera la exclusión en la educación. El objetivo de la inclusión implica el compromiso de educar a todos los niños, jóvenes y adultos, sin distinción de su etnia, condición o capacidad en todos los niveles propuestos, hasta la terminación total de los mismos, tanto en la escuela, colegio o talleres de autonomía funcional, donde se ofrece servicios de apoyo. Por ello, cuando se habla de inclusión se refiere a cambios y modificaciones en los contenidos, estrategias, recursos didácticos, de igual manera se debe dar importancia a la formación de valores como el respeto, solidaridad y tolerancia, así se puede lograr hacer un mundo lleno de inclusiones en donde lo normal sea aceptar a las personas con su diversidad.

La inclusión es un proceso en el cual los padres, docentes y sociedad en general deben centrarse en promover la participación de todos, y crear seres activos e independientes que desarrollen habilidades, destrezas, aptitudes y sean capaces de enfrentar retos que se presenten en la vida.

En la actualidad Ecuador ha dado mayor prioridad a la educación inclusiva para lograr una sociedad equitativa, en la cual se respete la diversidad existente, razón por la cual los docentes deben realizar un arduo trabajo al manejar grupos con necesidades educativas especiales. La realidad educativa en este país es muy compleja, al manejar grupos diversos los docentes adaptan el currículo dependiendo de la necesidad educativa que requiera cada niño, así como deben conocer las distintas técnicas y metodologías a utilizar para lograr los aprendizajes requeridos con el fin de alcanzar los estándares de calidad exigidos. En el Centro Educativo *Demetrio San Pedro* del Distrito Metropolitano de Quito, estudia un niño de 5 con deficiencia auditiva, la maestra utiliza varias técnicas para ayudar al niño a desarrollar sus aptitudes, pero aún se presentan debilidades por parte del docente para que el niño pueda lograr los aprendizajes requeridos y alcanzar los estándares de calidad exigidos.

Ante esta situación problemática se plantea la siguiente interrogante ¿Es necesario ofrecer al docente que labora

en educación infantil una guía estratégica para laborar con niños de cinco años de edad que presentan deficiencia auditiva?

### *Objetivo del Artículo*

Publicar de manera precisa los resultados de la investigación sobre la Guía Didáctica Estratégica dirigida al docente que labora en la educación infantil con niños de cinco años que presentan deficiencia auditiva.

## DESARROLLO

La educación inicial es un proceso evolutivo mediante el cual los niños van desarrollando sus capacidades e inteligencias que le permiten potenciar competencias para la vida. Es inclusiva, solidaria y equánime porque se presta atención a la diversidad y necesidades educativas de los niños. Supone un enfoque que permite a los niños a través de sus capacidades, desarrollar sus competencias asegurando un ambiente óptimo que garantice sus derechos. La relación entre educación y desarrollo es el punto de partida de la educación preescolar; esto se manifiesta en el objetivo supremo de las instituciones educacionales el cual concibe la preparación de los niños para su ingreso a la escuela a partir del desarrollo de todas las posibilidades.

Con respecto a la Educación Especial, se puede decir que es un procedimiento por el cual se brinda recursos técnicos y humanos especializados que permiten a las personas con necesidades educativas especiales obtener un aprendizaje completo, respetando sus diferencias y condición; la educación especial pretende ayudar a los niños con necesidades educativas especiales a independizarse y a valerse por sí mismos al llegar a la edad adulta.

La Declaración de Salamanca, referida en Aincow (2008), documento político que defiende los principios de una educación inclusiva, propone que todos los alumnos tienen el derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y a desarrollar las competencias que les permitan participar en sociedad. Para alcanzar este objetivo, el sistema escolar tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos. Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva.

Lamentablemente en Ecuador el índice de pobreza, vinculados en los casos de discapacidad, tienen menos

probabilidades de recibir estimulación temprana, en la mayoría de los casos se hace extensiva esta problemática por varios factores socio-económicos y culturales. Así mismo estos niños por su condición son más proclives a ser excluidos por la sociedad. Sin embargo, desde el año 2001 existe en este país la ley sobre las discapacidades que intenta hacer valer los derechos de las personas discapacitadas.

Afirma Aicow (2008), que para la mayoría de los niños con discapacidad auditiva, integrarse a la educación regular constituye un proceso complejo, puesto que su entorno educativo generalmente está formado por niños oyentes, lo que para ellos incluir a un niño sordo no es de fácil asimilación, ya que lo miran diferente por su condición, con el diario convivir los niños oyentes van aceptando e incluyendo a la vida social educativa al niño sordo, puesto que finalmente lo ven como un niño igual que los demás, con las mismas capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes.

La audición es la función que permite la adquisición del lenguaje y la comunicación oral; el lenguaje es de suma importancia en el desarrollo de los aprendizajes, la afectividad y la sociabilidad con sus semejantes. Domínguez (2009), refiere que la adquisición del lenguaje se da entre los 5 primeros años de vida; por este motivo el principal problema que se presenta en los niños sordos es el lenguaje.

Los niños con deficiencia auditiva, afirma la fuente antes citada, no tienen la misma capacidad de aprendizaje es por este motivo que al hablar de educación con inclusión es necesario que los docentes se capaciten; conozca el tipo de métodos, técnicas y recursos que se debe emplear con niños con este tipo de deficiencia para acrecentar cada una de sus áreas de aprendizaje, los niños y jóvenes con deficiencia auditiva son personas muy inteligentes, mientras podamos aflorar y explotar cada una de sus áreas el resultado que tendremos será excelente es por este motivo es que se debe estimular desde temprana edad el desarrollo de cada una de estas áreas para lograr un aprendizaje favorable para ellos.

### Metodología

El tipo de investigación seleccionada para este trabajo fue la investigación de campo, la cual se caracteriza, según Arias (2010), *“como aquella que los problemas que estudian surgen de la realidad y la información requerida debe obtenerse directamente de ella”*. El nivel de investigación seleccionado para realizar el presente estudio es el descriptivo, conceptualizado por Hernández, Fernández & Baptista (2010, como aquel que *está dirigido*

*a responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales”*. (p.127) Dado su carácter descriptivo, no se manipularon ni controlaron las variables, simplemente se describió la información recabada, la cual sirvió de base para formular algunos criterios, ideas y conclusiones que permitieron la elaboración de la Guía Didáctica Estratégica dirigida al docente que labora en la educación infantil con niños de cinco años que presentan deficiencia auditiva. La población estuvo representada por 12 docentes que laboran en la institución objeto de estudio. La información se recolectó a través de la técnica de la encuesta y el instrumento fue un cuestionario estructurado en 15 preguntas. Los datos se registraron en tablas de frecuencia absoluta expresados en porcentajes y con gráficas. Por cada ítem se empleó el análisis cuantitativo de porcentajes simple y cualitativo tomando en cuenta los resultados obtenidos en él. Dicho análisis se presentó tomando en cuenta las respuestas dadas por cada uno de los sujetos que conformaron la muestra en estudio, a los cuales, se les aplicó el instrumento, llegando a conclusiones que permitieron dar las recomendaciones que se consideraron convenientes o pertinentes en cuanto al problema planteado.

### CONCLUSIONES

El análisis de los resultados (anexo 1) permitió evidenciar los siguientes aspectos:

Los docentes de la institución objeto de estudio en un porcentaje significativo (59%) desconocen la Ley de Discapacidades y en qué consiste la educación con inclusión, así como también reconocen no tener la capacitación adecuada para educar a niños con deficiencia auditiva. Todos coinciden en que la educación con inclusión es posible siempre y cuando se capacite a los maestros de educación continua para que puedan ayudar a los niños con deficiencia auditiva, y se empleen más e involucrar a los padres, su apoyo es fundamental.

Por otra parte se pudo evidenciar que estos profesionales de la docencia manifiestan conocer que es la discapacidad auditiva, pero desconocen qué tipo de dispositivos existe para mejorar la vida de los niños con esta deficiencia.

Tienden a afirmar estos sujetos encuestados que los niños con deficiencia auditiva tienen la capacidad de aprender y desarrollar integralmente en todas sus áreas de conocimiento puesto que todo depende de la enseñanza que adquiera en su hogar y escuela, y si tiene ayuda extra de una terapia de lenguaje será muy acertado su desarrollo.

Afirman los docentes que sería de gran ayuda la implementación de un proyecto en el cual se capacite a los

maestros de Educación Inicial porque al contar con estrategias, técnicas y recursos la labor del maestro será menos monótona y el aprendizaje del niño será efectivo.

El 75% de los docentes afirman, que no es suficiente contar con el recurso de una guía didáctica estratégica para que los docentes desarrollen en los niños, con deficiencia auditiva, sus destrezas, para poder lograr un aprendizaje integral lo que se requiere es capacitación, el apoyo de los padres y contar con maestros especializados.

Atendiendo a estas conclusiones se elaboró la guía didáctica estratégica dirigida al docente que labora en la Educación Infantil con niños de cinco años que presentan deficiencia auditiva.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aincow, B. (2008). *Educación Inclusiva*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 46.

Arias, F. (2010). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.

Domínguez, A. B. (2009). *Educación para la inclusión de alumnos sordos*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(3). Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion\\_para\\_la\\_inclusion\\_de\\_alum\\_sordos.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf)

Grossman, D. L. (2008). *Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: Un enfoque multidimensional*. Dossier: Perspectivas, 38(1). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178084s.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. 5ta .Edición. México: Mc. Graw Hill Interamericana.

República del Ecuador. Congreso Nacional. (2001). *Ley sobre las discapacidades*. Registro oficial N° 301. Quito: Congreso Nacional

**ANEXOS**

*Anexo 1*

1. ¿Conoce usted la ley de discapacidades?

Tabla 1. Conocimiento de la ley de discapacidades.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	5	41
NO	7	59
Total	12	100

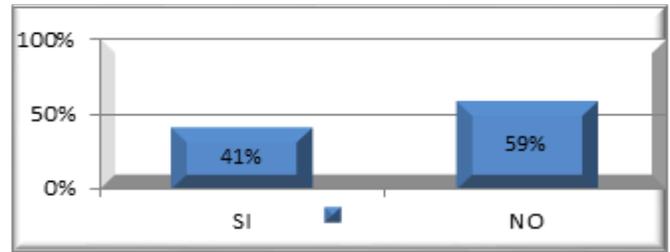


Figura 1. Conocimiento de la ley de discapacidades.

2. Sabe usted de qué trata la educación con inclusión?

Tabla 2. Educación con Inclusión.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	7	59
NO	5	41
Total	12	100

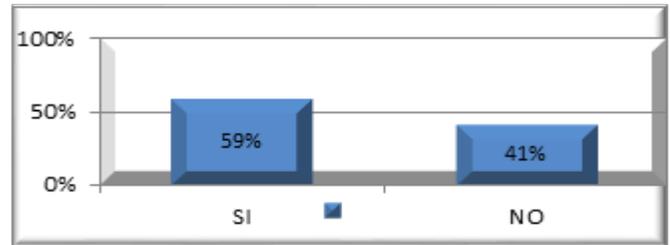


Figura 2. Educación con inclusión.

3. La educación con inclusión es un hecho hoy en día, ¿usted está capacitado para educar a niños con deficiencia auditiva?

Tabla 3. Capacitación para docentes que trabajan con niños sordos.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	1	8
NO	11	92
Total	12	100

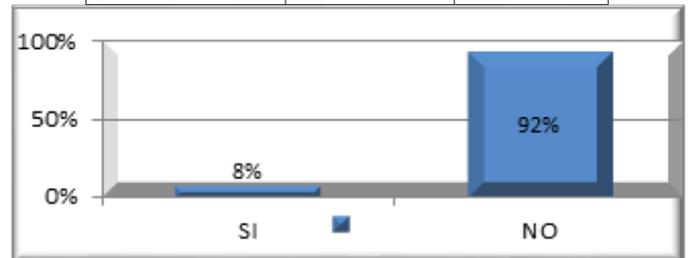


Figura 3. Capacitación para docentes que trabajan con niños sordos.

4. ¿Está de acuerdo en que el gobierno debería emplear más recursos para la capacitación de los maestros en la educación con inclusión?

Tabla 4. Empleo del gobierno en recurso para capacitación.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	12	100
NO	0	0
Total	12	100



Figura 4. Empleo del gobierno en recurso para capacitación.

5. ¿Cree usted que el gobierno debería capacitar a los docentes de educación continua para que puedan ayudar a los niños con deficiencia auditiva y exista una verdadera educación con inclusión?

Tabla 5. Docentes capacitados en deficiencia auditiva.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	12	100
NO	0	0
Total	8	100

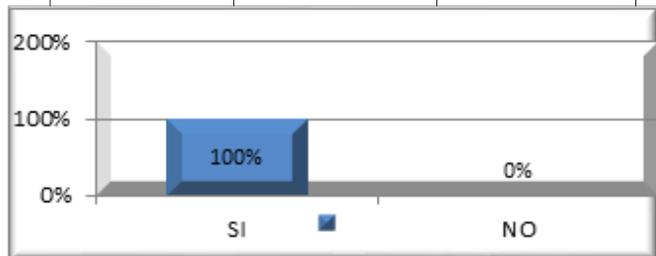


Figura 5. Docentes capacitados en deficiencia auditiva.

6. ¿Conoce usted los derechos de los niños con capacidades diferentes?

Tabla 6. Conocimiento de los Derechos de los niños con capacidades diferentes.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	3	25%
NO	9	75%
Total	12	100

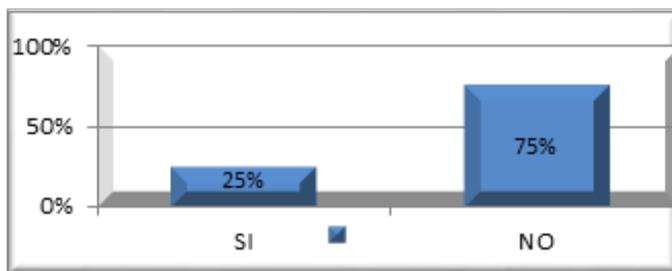


Figura 6. Docentes capacitados en deficiencia auditiva.

7. ¿Cree usted que la educación con inclusión es posible?

Tabla 7. Posibilidad Educación con inclusión.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	12	100
NO	0	0
Total	12	100

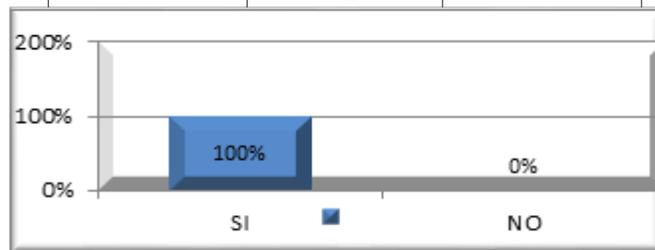


Figura 7. Posibilidad Educación con inclusión.

8. ¿Conoce usted acerca de la deficiencia auditiva?

Tabla 8. Conocimiento acerca de Discapacidad Auditiva.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	6	50
NO	6	50
Total	12	100

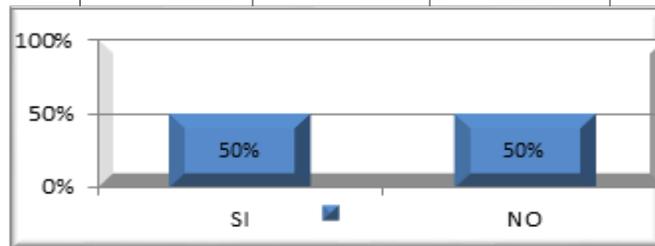


Figura 8. Conocimiento acerca de discapacidad auditiva.

9. ¿Conoce qué tipo de dispositivos existe para mejorar la vida de los niños con deficiencia auditiva?

Tabla 9 Tipo de dispositivos auditivos.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	5	41
NO	7	59
Total	12	100

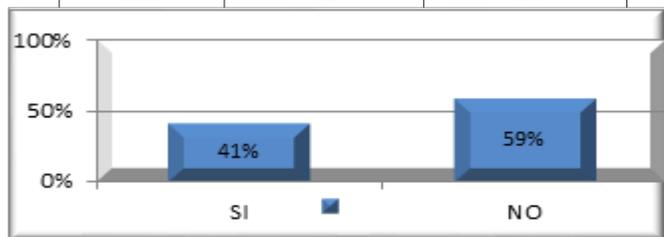


Figura 9. Tipo de dispositivos auditivos.

10. ¿Cree que un niño con discapacidad auditiva es capaz de aprender y desarrollar todas sus áreas de conocimiento igual que el resto de sus compañeros?

Tabla 10. Desarrollo aprendizaje en niños sordos.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	12	100
NO	0	0
Total	12	100

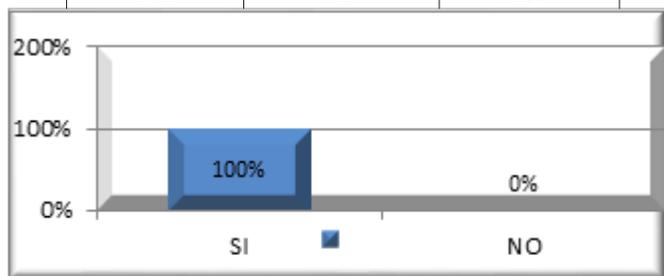


Figura 10. Desarrollo aprendizaje en niños sordos.

11. ¿Usted piensa que sería adecuado implementar un proyecto en el cual se capacite a los maestros de Educación Inicial y de esa manera puedan ayudar a los niños con deficiencia auditiva para su aprendizaje?

Tabla 11. Proyectos para capacitar a maestros.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	12	100
NO	0	0
Total	12	100



Figura 11. Proyectos para capacitar a maestros.

12. ¿Cree que es factible que se elabore una guía didáctica estratégica para la capacitación de los docentes con estrategias, que ayuden a la enseñanza de los niños con deficiencia auditiva?

Tabla 12. Factibilidad Guía Estratégica.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	12	100
NO	0	0
Total	12	100

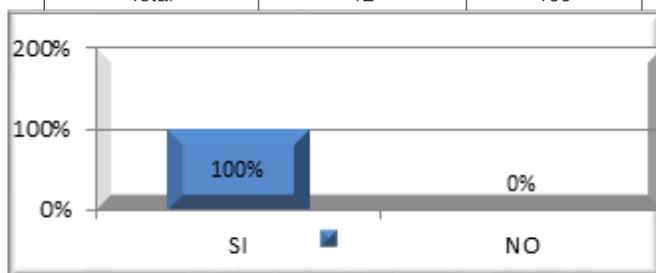


Figura 12. Factibilidad Guía Estratégica.

13. ¿Cree usted que bastará la guía práctica para que los docentes desarrollen en los niños, con deficiencia auditiva, sus destrezas?

Tabla 13. Guía didáctica para la enseñanza de niños sordos.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	9	75
NO	3	25
Total	12	100

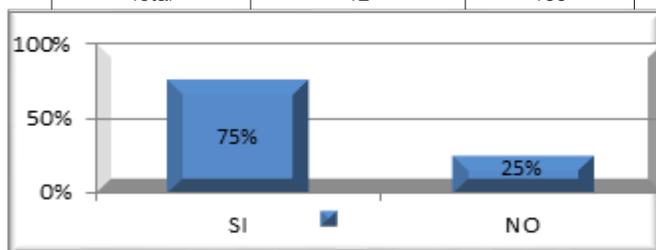


Figura 12. Guía didáctica para la enseñanza de niños sordos.

14. ¿Una guía didáctica estratégica para docentes con estrategias apropiadas es una buena herramienta para ayudarlo en su enseñanza?

Tabla 14. Guía didáctica para la enseñanza de niños sordos.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	9	75
NO	3	25
Total	12	100

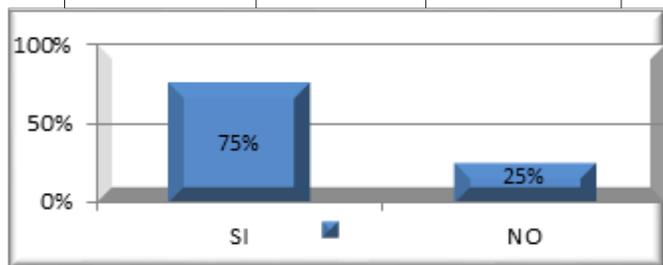


Figura 14. Guía didáctica para la enseñanza de niños sordos.

15. Si tuviera la oportunidad de contar con una guía didáctica estratégica dirigida al docente que labora en la educación infantil con niños de cinco años que presentan deficiencia auditiva ¿lo utilizaría?

Tabla 15. Utilización de la guía didáctica estratégica.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
SI	12	100
NO	0	0
Total	12	100

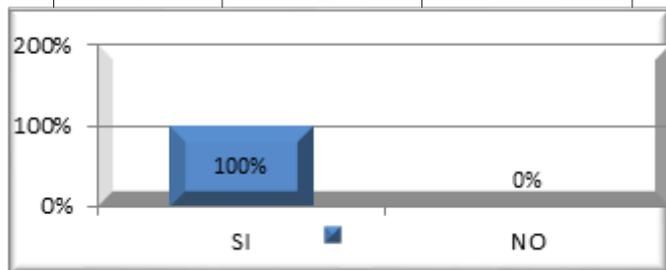


Figura 15. Utilización de la guía didáctica estratégica.

# 13

## LA CREATIVIDAD DEL DOCENTE PARA LA FORMACIÓN DE VIVENCIAS AFECTIVAS POSITIVAS HACIA EL APRENDIZAJE

### TEACHER'S CREATIVITY FOR THE FORMATION OF POSITIVE AFFECTIVE TOWARDS LEARNING

Dra. C. Noemí Suárez Monzón<sup>1</sup>

E-mail: [icruz8908@gmail.com](mailto:icruz8908@gmail.com)

Lic. Vanessa Gómez Suárez<sup>2</sup>

MSc. Tania Morales Molina<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Tecnológica Indoamericana. Ambato. República del Ecuador.

<sup>2</sup> Instituto Cambridge School Languages. Ambato. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Suárez Monzón, N., Gómez Suárez, V., & Morales Molina, T. (2017). La creatividad del docente para la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(62), 74-83. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La educación y creatividad son herramientas de liberación del ser humano en la formación de personas autónomas y valiosas, y en el desarrollo de las naciones en todo ámbito. La estimulación creativa podría decrecer en las Universidades; se estima necesaria una investigación en donde se indague qué actitudes, concepciones y experiencias existen entre los profesores actores fundamentales de la educación en torno al desarrollo de su creatividad para motivar al estudiante hacia el aprendizaje. La búsqueda de un equilibrio entre la creatividad del docente y la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, se ve necesitada de diversos elementos, entre ellos: el poder de preparación de educandos y educadores dentro del proceso, la comprensión entre ambos y la necesidad de comunicación. En tal sentido esta investigación pretende contribuir a fomentar la creatividad del docente para la creación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje a través de una estrategia que contribuya a erradicar tal problemática existente en la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica Indoamericana.

#### Palabras clave:

Creatividad, proceso de enseñanza, aprendizaje.

#### ABSTRACT

Education and creativity are tools of liberation of the human being in the formation of autonomous and valuable people, and in the development of nations in all spheres. Creative stimulation could decrease in universities; it is considered necessary to investigate what attitudes, conceptions and experiences exist among teachers fundamental actors of education around the development of their creativity to motivate the student towards learning. The search for a balance between the creativity of the teacher and the formation of positive affective experiences towards the learning of the students during the teaching-learning process, is necessary of diverse elements, among them: the power of preparation of students and educators within the process, understanding between both and the need for communication. In this sense, this research aims to contribute to foster the creativity of the teacher for the creation of positive affective experiences towards learning through a strategy that contributes to eradicate such an existing problem in the Industrial Engineering career of the University Technological Indoamericana.

#### Keywords:

Creativity, teaching process, learning.

## INTRODUCCIÓN

Las emociones, los sentimientos y los estados afectivos que se producen entre docentes, estudiantes y hacia las distintas materias que estos imparten en la Educación Superior es quizás, uno de los aspectos menos estudiados, pues la afectividad ha sido objeto de estudio en las primeras edades, entendiéndose que estas influyen de manera directa en el aprendizaje. Los estudios de Olson & Wyett (2000) (citados en García, 2009), en supervisores, directores y maestros citados por García (2009) así lo demuestran.

Prevalecen estudios que toman como indicadores de análisis la autenticidad, el respeto, la empatía. La creación de un clima afectivo, basado en la comunicación, proximidad física y psicológica con los estudiantes, gestos de agrado, el tono afectivo son algunos de los aspectos estudiados por Mehrabian (1981); y retomados por Ginsberg (2007), citados por García (2009).

La Educación Superior es esencial para el desarrollo íntegro del ser humano, por lo general se piensa que en este nivel educativo al ser adultos no se precisa establecer los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes, sin embargo, en este, como en cualquier otro las relaciones entre docentes y estudiantes no se eligen voluntariamente e implican la necesidad de cumplimentar metas de ambas partes, razón que sustenta la necesidad de encontrar formas de construcción de una relación verdaderamente genuina, de confianza, respetuosa y de crecimiento personal para docentes y estudiantes.

En el contexto universitario ecuatoriano, se rediseñan las carreras, según la nueva organización de los aprendizajes. La universidad se convierte en el lugar en donde más se desarrolla el aprendizaje ya que los estudiantes están en la institución al menos 40 horas semanales por seis semestres, implicando el establecimiento de relaciones y vínculos permanentes con sus docentes.

Una de las cuestiones que limita la formación de vivencias positivas hacia el aprendizaje, según las indagaciones teóricas y empíricas realizadas por la autora en la Universidad Tecnológica Indoamericana es la preparación del personal docente para la implementación en la práctica del currículo con énfasis en las evaluaciones. Por lo general la nota máxima promedio de los estudiantes de Ingeniería Industrial es ocho puntos, provocando rechazo de los estudiantes, pues muchas veces es motivo de que pasen los periodos de descanso entre semestre estudiando y realizando exámenes extraordinarios, eso sin tener en cuenta que existe un 5% de repitencia.

En diversos países del mundo están incorporando sistemas de evaluación del aprendizaje de los alumnos que se basan en pruebas estandarizadas de rendimiento. Según García (2009), *“los pobres resultados alcanzados en algunos países, han traído como consecuencia una preocupación por las habilidades docentes, particularmente las habilidades cognitivas, prevalece la tendencia de que el dominio de las asignaturas y formas de evaluación son prioridad por encima de las habilidades pedagógicas para impartir los contenidos así como mejores destrezas para evaluarlos. Sin embargo, “menos atención se ha prestado a los componentes afectivos de la docencia”.* (García, 2009, p. 8)

Vale la pena preguntarse entonces: ¿Cómo contribuir a fomentar la creación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje? Para lograrlo en este estudio se apuesta por el énfasis en tener en las aulas universitarias docentes preparados y creativos que proyecten metas y estímulos en torno al aprendizaje de su asignatura y los pasos a dar para alcanzarlos, aun cuando se enfrentan a la incertidumbre de la práctica del nuevo currículo.

De ahí que en primera instancia se abordará el tema desde la teoría y luego se realiza una propuesta mediante la cual se pretende motivar la creatividad del docente para la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje en los estudiantes. Tomando como objeto de estudio a los estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica Indoamericana. Toda la carrera se encuentra organizada a través de 4 campos fundamentales:

- Formación Básica: Dirigida a garantizar las bases teóricas y metodológicas en la organización del conocimiento
- Formación Humana: Orientado a la formación de valores sociales, éticos y morales que define el plan estratégico de la Universidad Tecnológica Indoamericana.
- Formación Profesional: Este campo de formación integra conocimientos teóricos-metodológicos y técnicos instrumentales de la formación profesional, caracterizan la carrera e incluye las prácticas pre profesionales, los sistemas de supervisión y sistematización de las mismas. Uno de sus núcleos es el de Calidad y Mejora Continua, otro es el de Tecnología de la Instrumentación, Mecánicas e Industriales y de materiales, la gestión del mantenimiento y de sistemas. Concluye con el núcleo de Bienestar Laboral y Ambiental.
- Formación investigativa: Destinado a la formación de habilidades investigativas para el trabajo de titulación.

Los estudiantes en la Educación Superior representan una aspiración importante porque se convierten en

ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaz de analizar los problemas, buscar soluciones y asumir responsabilidades sociales. Para alcanzar estos objetivos se requiere, por parte de los docentes grandes esfuerzos, deben ser capaces de reformular el método de estudio, y facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo.

¿Qué es la creatividad en el proceso de enseñanza – aprendizaje?

El aprendizaje no se circunscribe solo a las instituciones educativas; pues el estudiante está en contacto con el medio social, del cual también se aprende durante toda la vida, pero la institución educativa cumple el rol social de la enseñanza aprendizaje de modo formal. Los continuos cambios que se suceden en el nivel universitario conllevan nuevas demandas profesionales y personales.

La enseñanza en la universidad debe capacitar a las personas para ese aprendizaje permanente. Los avances de la ciencia y la tecnología imponen la necesidad de actualización y auto perfeccionamiento. Al decir de García (2009) en la sociedad del conocimiento, *“cada persona ha de asimilar una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces; tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida; hacerlo desde criterios razonables y susceptibles de crítica; ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo”*. (García, 2009, p. 14)

Los aprendizajes necesarios para la sociedad del conocimiento, al decir de varios autores se han de construir sobre los siguientes pilares: A) Aprender a conocer, B) Aprender a querer y sentir, C) Aprender a hacer, D) Aprender a convivir, E) Aprender a ser, F) Aprender sobre el conocer, el querer, el sentir (Delors, 1996; García, 2006).

En correspondencia con estas demandas de tipos de aprendizajes, los docentes deben desarrollar las competencias, según sus conocimientos y preparación sobre el mundo natural y sociocultural, las disciplinas del currículo y las competencias cognitivas del estudiante. Debe tener en consideración un conjunto de procedimientos y estrategias que sean motivadoras creando un compromiso y esfuerzo que potencie habilidades en los estudiantes para trabajar y relacionarse de manera positiva. Se requiere, además, de las competencias comunicativas con

un nivel de responsabilidad ética ante los alumnos, familias y la sociedad (Delors, 1996; García, 2006).

Las exigencias anteriores demandan que el docente sea creativo, tenga una visión prospectiva para afrontar los obstáculos y problemas que puedan encontrarse en la cotidianidad del aula, ofreciendo herramientas para la innovación. El desarrollo de la creatividad a través del proceso educativo, favorece potencialidades y consigue una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La concepción acerca de una educación creativa parte del planteamiento de que la creatividad está ligada a todas las esferas de la actividad humana y resulta del desarrollo histórico social.

La idea anterior acerca de una educación creativa puede concretarse en las concepciones de la educación popular y humanista. La metodología de Paulo Freire sobre Educación Popular (Freire, 1982) no se debe perder de vista que es un método de cultura popular, de ética, educación y política. Siendo estas dimensiones fundamentales de los procesos de construcción social de poder: la educación es política toda vez que elabora conflictos mediante una opción ética; política porque promueve un análisis grupal y ética porque propone los valores que se concretan en procesos dialógicos de aprendizaje y desaprendizaje colectivo que inducen a la transformación social.

Asumiendo las herramientas teórico-metodológicas que posibilitan la transformación social a partir del clima afectivo que sea capaz de formar el docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se basan en la acción y reflexión crítica que han generado múltiples aportes y prácticas de Educación Popular. *“Para Freire se trata de transformar la sociedad a partir de sus propias bases. El poder debe comenzar en las luchas cotidianas y en cada uno de los espacios sociales y educativos”*. (Rebellato, 1997, p.11)

Sus presupuestos éticos-políticos y su concepción de las Ciencias Sociales tratan de armonizar el conflicto con la práctica institucional. Así, el docente reproduce y normaliza un mismo saber con el poder de transmitir nuevos conocimientos, mediante una relación de dependencia que no se incluye en el mismo proceso pedagógico donde el educando tiene derecho a discrepar con el docente. Tiene derecho a crecer, a madurar y a pensar por sí mismo. Ello es lo que llama Freire (1982), como *“liberación”*: *“liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella”*. (p. 54)

Sin dudas la creatividad del docente implica el amor por el cambio en la posición del estudiante frente a su proceso de aprendizaje. Es necesario propiciar a través de una atmósfera de libertad psicológica y profundo humanismo que se manifieste la creatividad del docente para incitar a sus alumnos al aprendizaje, al menos en el sentido de ser capaces de enfrentarse con lo nuevo y darle respuesta. En tal sentido se puede afirmar que una educación creativa es una educación desarrolladora y autorrealizadora, en la cual resulta valioso el aprendizaje de nuevas habilidades y estrategias de trabajo, y el desaprendizaje de una serie de actitudes que en determinados momentos impiden ser creativos o permitir que otros lo sean.

Para lograr el desarrollo de la creatividad a nivel educativo es esencial el ambiente en el aula; al respecto, De la Torre (1995), plantea una serie de factores que no deben estar presentes en el aula para que el desarrollo creativo se fomente.

La posibilidad de fracasar está presente en el dialogo que se establece entre docentes y estudiantes y entre ellos, sin embargo, muchas veces esta situación provoca temores de ser ridiculizado y por tanto una actitud de rechazo hacia el aprendizaje. En los jóvenes universitarios esta situación se presenta con frecuencia. Según este mismo autor se requiere que el docente oriente el aprendizaje lo más posible con el menor tiempo y gasto, de forma que sea práctico y económico, sin embargo, puede que un producto creativo no se logre de la primera vez que se intenta, necesariamente exige tiempo, dedicación y está presente el riesgo de fracaso. Casi siempre cuando se intenta producir algo bajo presión el proceso se demora si no es que fracasa.

Otro de los factores planteados por este autor es presionar al estudiante a conformarse y aceptar cualquier situación, lo que incide en la pérdida de la capacidad crítica y creativa para mejorar las cosas y situaciones. La excesiva exigencia de objetividad también influye en el desarrollo creativo de estudiante **“El afán de verdad mata el anhelo de búsqueda”**. (De la Torre, 1995, p. 48)

Además del ambiente en el aula, existen otras metodologías, técnicas y actividades capaces de estimular el desarrollo creativo en las personas, al respecto De la Torre e Ibañez (1991), dicen:

El método creativo ha de tener el poder de concentrar las energías mentales, de estimularlas, de facilitar los procesos de ideación, de romper la lógica cuando sea preciso, de provocar y sorprender al disidente, de distanciarse del problema. Es plural y diversificador. Flexible para enfocar los planteamientos desde diferentes puntos de vista. Ha

de ser motivante para el alumno. (De la Torre & Ibañez, 1991, p. 59)

El docente debe propiciar la adquisición de actitudes; por este motivo Torrance (1976, en Manríquez (2005), crea un decálogo en el que describe normas para la ayuda creativa. Las autoras coinciden en:

- **“Dejarle tiempo para pensar y soñar despierto. No atosigarle con ocupaciones formales.” Demasiada productividad puede implicar baja creatividad.**
- **“Corregir y valorar sin crear desanimo”. Corregir con respeto, evitando la humillación.**
- **“Aceptar su tendencia a adoptar una perspectiva diferente.” No reprimir.**
- **“Animar a los niños a que expresen sus ideas, cuando tienen algo que decir”. Incentivar la participación del estudiante, sobrepasando bloqueos por baja autoestima.**
- **“Apreciar la auténtica individualidad en lugar de sancionarla”. Respetar independencia y libertad del educando, se abren posibilidades en cuanto a ideas variadas.** (Torrance, en Manriquez, 2005, p.64)

De la Torre (1995), señala que la actitud lúdica del educador, abre las puertas de la comunicación y confianza con el educando. Además, el profesor debe permitir que se formulen más preguntas que respuestas elaboradas. La existencia de indicios que señalan el deterioro de la estimulación creativa en las Universidades motiva necesariamente una investigación en donde se indague qué actitudes, concepciones y experiencias existen entre los profesores actores fundamentales de este nivel educativo en torno al desarrollo de su creatividad.

### *Pautas Metodológicas*

El problema del desarrollo de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje en los estudiantes se estudia desde la potenciación de la creatividad por el docente hacia estos, por lo que es de naturaleza social. Tomando en cuenta la complejidad del objeto de estudio se decide el empleo del enfoque mixto en la investigación, cuyas ventajas se han descrito por diferentes autores (Hernández, et al., 2006; Muñoz, 2013).

Se asume una concepción investigativa que parte del supuesto de que la realidad social es subjetiva, múltiple y cambiante, es el resultado de una construcción de los sujetos participantes que se encuentran en interacción con otros miembros de la sociedad. Según el problema y los objetivos propuestos, el estudio es de tipo descriptivo, se pretende describir la creatividad del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y creación de vivencias positivas hacia el aprendizaje. Por la manera en que se recaban los datos es no experimental, ya que se

estudia el desarrollo de la creatividad del docente en un ambiente natural.

En la presente investigación la muestra seleccionada se compone de todos los docentes y estudiantes de la carrera Ingeniería Industrial Universidad Tecnológica Indoamericana, esta corresponde a 25 profesores y 300 estudiantes de dicha carrera. La muestra utilizada en el presente estudio es de tipo no probabilística e intencionada (Buendía, 1998), lo cual implica una selección deliberada de las personas pertenecientes a ella, por la relación interdependiente que se establece entre docentes y estudiantes. Se considera que estos sujetos son los que pueden dar una información confiable en este nivel educativo.

Para ello fue creada una entrevista en profundidad aplicada a la totalidad de los docentes, 25, (Robles, 2011) que ha considerado tres ejes temáticos a trabajar: el primero aborda los conocimientos de los educadores sobre la creatividad, en este eje se toman en cuenta aquellos criterios que demuestren la preparación del docente en la impartición de contenidos y su aplicación didáctica de forma creativa; en el segundo eje se consideran las experiencias del fomento de la creatividad en el aula, teniendo en cuenta las experiencias positivas o negativas en cuanto al desarrollo de la creatividad como habilidad del docente en situaciones prácticas; y el tercer eje trabaja la creación de vivencias positivas por parte de los docentes hacia el aprendizaje de sus estudiantes, aquí los docentes entrevistados explicarán sus estrategias creativas para el desarrollo de vivencias afectivas que motiven el interés por los estudiantes de los contenidos que se imparten en la carrera. El programa de entrevista en profundidad fue sometido a juicio de expertos (Robles & Rojas, 2015), en este caso, doctores en Antropología, Psicología Social y en Pedagogía todos con experiencia en investigación y docencia universitaria.

También se empleó el cuestionario (Rodríguez, Gil, & García, 2008) es la técnica de recogida de información seleccionada para aplicar a los estudiantes, se tomó en cuenta: la totalidad, en este caso, los 300 estudiantes de dicha carrera, que cursan diferentes semestres de estudio; la brevedad del tiempo disponible para hacer el estudio (concluido el período lectivo de los educandos y antes de la liberación vacacional de los estudiantes) en interés de obtener el mismo tipo de respuestas de cada uno de los encuestados con la pretensión de establecer posibles relaciones.

El interés de esta técnica se centra en recabar datos cuantitativos orientados a interpretar las vivencias afectivas hacia el aprendizaje de los estudiantes ante la

capacidad creativa que manejasen los docentes en el proceso docente educativo, y en función de las necesidades identificadas, contribuir a mitigar a través de una propuesta metodológica la problemática existente en la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica Indoamericana. Sobre esta base la generalidad de las preguntas son abiertas. Algunas ofrecen opciones estructuradas de respuesta seguidas de una opción no estructurada que busca comprender el significado del posicionamiento anterior.

Todas están organizadas en los ejes temáticos siguientes:

- I. Datos generales
- II. Características del ambiente escolar
- III. Vivencias afectivas hacia el aprendizaje
- IV. Creatividad del docente en el proceso
- V. Motivación por la carrera y las asignaturas
- VI. Estrategias de enfrentamiento

Para determinar la fiabilidad y validez del cuestionario se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach, según las posibilidades del SPSS obteniéndose como resultado un coeficiente de 0,649, lo que permite considerar que las puntuaciones percibidas en los diferentes ítems del cuestionario están adecuadamente interrelacionadas. Se consideró la validez de contenido, según los criterios de los especialistas entrevistados acerca de los aspectos apropiados y más convenientes para realizar la medición requerida en la investigación.

Como estrategia de análisis de la información se toma en cuenta la propuesta de Hernández, et al. (2006), que consiste en la triangulación de datos. Se realizaron análisis contrastados entre la información que se obtuvo de las diferentes técnicas aplicadas, ello proporcionó *“mayor confianza y validez de los resultados, creatividad en el abordaje del estudio, más flexibilidad interpretativa, productividad en la recolección y el análisis de datos”*. (Hernández, et al., 2006, p. 791)

El procedimiento práctico de la investigación para efectuar esta triangulación de datos cualitativos y cuantitativos, tuvo en cuenta la pertinencia de cada una de las preguntas en relación con los objetivos del estudio en su ambiente natural, la correspondencia conceptual de estas respecto a los ejes temáticos de la entrevista e interpretar las intimidades asociadas a su realidad contextual, a partir de los siguientes pasos:

7. Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo.
8. Triangular la información con los datos obtenidos mediante las técnicas que se aplicaron.

## 9. Triangular la información con el marco teórico.

### *Creatividad del docente y vivencias de los estudiantes hacia el aprendizaje: una realidad manifiesta*

El resultado de la investigación está orientado a dar respuesta a este cuestionamiento. Como resultado de la triangulación de datos ofrecidos por las técnicas: entrevista en profundidad a los docentes y el cuestionario a los estudiantes se diagnosticaron las siguientes problemáticas:

- Algunos docentes no tienen conciencia de que poseen potencialidades creativas y que la pueden poner al servicio de sus alumnos.
- Existe, en ocasiones, poco desarrollo creativo en el docente, que se caracteriza por mostrarle al alumno que no es exitoso, ni competente.
- En los salones de clase, en ciertos momentos, predomina un clima poco participativo, activo y centrado en los docentes.
- Permanencia de sentimientos de rechazo hacia varias de las asignaturas que reciben los estudiantes.
- Preocupación por parte de los estudiantes por el límite de ausencias permitido en las asignaturas y ausencia a ellas según este porcentaje.
- Existen dificultades de aprendizaje que tienen su base en una carencia o falta de empleo adecuado de las habilidades de pensamiento creativo y reflexivo.
- Poca aplicación de los contenidos a problemas profesionales de la carrera (Baja significación de lo aprendido)
- Ansiedad de estudiantes en los periodos de exámenes.
- Abandono de la carrera.
- Angustia y desaliento por los resultados académicos

En tal sentido el cuestionario aplicado a la totalidad de los estudiantes presentó con mayor representatividad e intensidad los datos ofrecidos sobre los ejes temáticos vivencias afectivas hacia el aprendizaje, creatividad del docente en el proceso y motivación por la carrera y las asignaturas que reciben. El 80 % de la muestra manifiesta que en las áreas de formación básica sus vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje son nulas, se sienten inseguros ante sus propias posibilidades de aprendizaje por la desconfianza manifestada por los docentes. En tal sentido el 67,5 % de la muestra alega sentimientos de rechazo en el área de formación profesional para un considerable 87,1 % de falta de motivación para con la carrera y las asignaturas que reciben.

Ante tal situación, a partir de la triangulación de los datos obtenidos de la entrevista en profundidad aplicada a la totalidad de los docentes y el cuestionario a estudiantes, se pudo corroborar que las experiencias del fomento de la creatividad en el aula por parte de los docentes son

casi nula, pues no constituyen una práctica habitual, aun cuando, una representación de 7 docentes conocen en teoría como se imparten contenidos de forma didáctica y creativa. El análisis del tercer eje temático al que se orienta la entrevista en profundidad y el cuarto eje temático del cuestionario, ambos orientados a la creatividad del docente en el proceso educativo desde diferentes perspectivas, concretó que la creación de vivencias positivas por parte de los docentes hacia el aprendizaje de sus estudiantes es deprimida ante el 63,2% de correlación. Esto trae como consecuencia las vivencias negativas hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Se hace evidente ante las respuestas de los docentes al considerar que 18 entrevistados alegaron que no comprendían en su actuar en el aula estrategias creativas para el desarrollo de vivencias afectivas que motiven el interés por los estudiantes de los contenidos que se imparten en la carrera. Los docentes consideran que los estudiantes entran con bajos niveles de desarrollo de su pensamiento creativo y que se deben enfocar en ganar los conocimientos básicos. Esta situación debe ser cambiada y revalorada por los docentes y su papel en el proceso docente educativo. Formar profesionales competentes en el área de formación profesional depende en gran medida de un equilibrio entre esta área, la formación básica y la formación humana, cuyos resultados son valorados de mejor manera por los estudiantes. La pertinencia de la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje en la carrera de Ingeniería Industrial se verá más favorecida cuando los docentes se comprometan con la dirección del proceso de forma creativa. Esta sería una solución preponderante para erradicar las problemáticas identificadas.

### *¿Cómo contribuir a fomentar la creatividad del docente para la creación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje?*

Atendiendo a estas necesidades la estrategia elaborada se planteó como objetivo de perfeccionar la preparación de profesionales implicados en la formación del Ingeniero Industrial con recursos psicopedagógicos para generar cambios innovadores y creativos en el ámbito educativo orientado a lograr las vivencias positivas en los estudiantes. La estrategia de trabajo para lograr la creatividad de los docentes retoma la intención de: (Betancourt, 1999)

- Sensibilizar a los participantes sobre el valor educativo, personal y social de la creatividad; así como su valor estratégico para adaptarse a los cambios que exige la integración educativa.
- Capacitar a los participantes proporcionando conocimientos y desarrollando habilidades sobre la

creatividad y comprensión de su influencia sobre la formación de vivencias positivas; considerando al docente como profesional de la educación creativo e innovador.

- Transferir la creatividad a contextos educativos del aula. El grado de transferencia irá desde los meros aprendizajes de técnicas e instrumentos a la elaboración de proyectos innovadores para mejorar la práctica educativa de forma colaborativa e institucional. La aplicación de los conocimientos y habilidades o estrategias asumidas a contextos diferentes de aquellos en los que se adquirieron son la mejor garantía de la eficiencia de un aprendizaje.
- Los contenidos de la estrategia no deben trabajarse al margen de los contenidos curriculares, por tanto la formación del docente debe enfatizar en las siguientes relaciones:
  - La creatividad y su relación con los agentes educativos desde el abordaje de las cuestiones conceptuales y de fundamentación psicopedagógica de la creatividad, enfatizando en la construcción de climas creativos, propiciadores de la asimilación de contenidos.
  - La creatividad y las estrategias de estimulación creativa concretada en los proyectos formativos.
  - Creatividad y atención a las diferencias en las diferentes áreas de modo que se elaboren programas de acción para desarrollar los conocimientos y habilidades propios del desempeño profesional.
  - Una vez que se valoraron las cuestiones clave para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje con docentes creativos y formar vivencias positivas en los estudiantes se consideró pertinente implementar la estrategia a través de talleres. A partir de estos se consolida los vínculos entre la teoría y la práctica mediante la reflexión que desarrollarán los docentes de la facultad de Ingeniería Industrial en correspondencia con los objetivos concretos que se tracen y con los resultados del trabajo que se realicen tanto individual como grupal. Esta actividad se puede organizar por niveles o por áreas de formación, agrupando los docentes que la conforman en el cual, de manera cooperativa, se elaboren estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos, los métodos y se lleguen a conclusiones generalizables.

La decisión de seleccionar el taller como alternativa para concretar la preparación de los docentes tiene su fundamento en lo planteado por varios, pero interesa significar el dado por Addine (1997), coinciden en plantear que:

El taller es una reunión de trabajo en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos. Tiene como objetivo la demostración práctica de las leyes, ideas, teorías y principios para desarrollar habilidades de todo tipo, enseñar métodos, procedimientos, discutir y razonar.

Debe servir para formar y ejercitar creadoramente la acción intelectual o práctica. (p. 64)

Es importante considerar que el taller tiene un carácter de construcción grupal que presupone una organización práctica y creadora del proceso docente-educativo, su metodología debe ser abierta e incluye la preparación anticipada de los participantes en la búsqueda de la teoría sobre el tema. Durante el debate y la discusión los participantes expondrán sus experiencias de actuación profesional y que esa contradicción entre teoría y práctica sirva como fuente para el aprendizaje.

El taller permite aprender haciendo, deja a un lado las experiencias vividas por otros para aprovechar la de los participantes in situ. El docente deja de tener el dominio de la información para ponerla en conocimiento de los demás, por tanto, la participación se convierte en condición de aprendizaje. Se produce el intercambio y la comunicación fluye de manera respetuosa no para adquirir conocimiento acabado, definitivo, inmodificable, intocable, sino, un conocimiento como medio, camino, instrumento.

A continuación se ofrecen los rasgos más significativos que identifican al taller como vía de preparación para los docentes y fomentar en ellos habilidades creativas a poner en práctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje:

- Se toma la carrera como escenario de su desarrollo.
- Se basan en la búsqueda de mejores experiencias de los docentes como forma de crecimiento individual, a través de sus reflexiones teóricas, práctica y experiencia docente.
- Produce auto-perfeccionamiento en los docentes a partir del trabajo individual y colectivo, así como en la utilización de sus potencialidades.
- Los dirigen los propios docentes.
- En cada taller se desarrolla la búsqueda bibliográfica con o sin orientación.
- Contrastación de la teoría con la práctica que realizan habitualmente
- El debate y la participación colectiva generan nuevas bibliografías, métodos, estrategias que pueden ser utilizadas en la práctica docente cotidiana.
- En tal sentido la estrategia se concreta con la realización de talleres donde se ponen de manifiesto la investigación participativa, al buscar un conocimiento objetivo de la realidad individual, grupal y social, emprendido por los propios actores que aceptan la responsabilidad de la reflexión sobre su propia práctica.

Los conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos que se determinaron para los talleres están enfocados en las siguientes temáticas:

- Razones que justifican el perfeccionamiento del profesional orientado a un docente creativo.
- La contextualización del conocimiento y las habilidades de pensamiento crítico y creativo.
- Fundamentos legales, filosóficos, sociológicos, biológicos, psicológicos y pedagógicos que justifican el desarrollo creativo, las implicaciones de su aplicación en la dirección del aprendizaje.
- Las habilidades de pensamiento creativo y crítico.
- Unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo en cada sesión de atmósferas creativas.
- Aprender a tolerar la ambigüedad e incertidumbre.
- La cultura de trabajo para el desarrollo de un pensamiento creativo y reflexivo.
- Los incentivos a los estudiantes para trascender el presente con un proyecto futuro de crecimiento profesional.
- Las actitudes tanto en docentes como en los estudiantes, ante la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los talleres se deben organizar de tal forma que garanticen el trabajo individual, de autoreflexión primero y colectivo, después donde se utilicen métodos problematizadores que contribuyan, a la acción conjunta entre docentes para resolverlos y lograr ese nexo indispensable teoría-práctica que se plantea. Se debe propiciar el desarrollo de las habilidades de aprender para toda la vida, tal como se demanda en la actualidad.

Se deben utilizar dinámicas grupales variadas, donde los docentes expongan y discutan los resultados alcanzados a partir de sus propias experiencias y con el ánimo de intercambiar, socializar la información, aceptar y enfrentar las observaciones en un espíritu de cooperación para propiciar el desarrollo a partir de los análisis que se realizan y de la toma de posiciones sobre el particular.

El coordinador, como guía, debe orientar al grupo para que se concentre en la tarea a resolver; sus intervenciones deben ser concretas y breves tratando siempre de revelar las contradicciones, buscar que los docentes las revelen y rescatando algo que no haya sido planteado convenientemente. Para ello, se deben plantear nuevas contradicciones y preguntas que reorienten y profundicen en la discusión. Los contenidos propuestos permitirán el dominio por parte de los docentes de los, fundamentos esenciales, que sirven de base al perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Ingeniería Industrial en la Universidad Tecnológica Indoamericana.

Esto favorece la comprensión del carácter sistémico e integral de este proceso y el desarrollo de habilidades

para modelar estrategias metodológicas que desarrollen vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje en la carrera a partir de la apropiación de los fundamentos del currículo, la utilización de métodos y medios que se ilustrarán en los diferentes espacios de preparación.

## CONCLUSIONES

Hoy en día no es posible entender la práctica educativa alejada de la creatividad. Este atributo debe ocupar todos los espacios del quehacer cotidiano de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta el criterio de que la creatividad permite una actitud flexible y transformadora de la universidad actual en pos del desarrollo de cualquier país en todos los ámbitos del saber.

La sensibilización de los docentes en cuanto al valor educativo de la creatividad, la preparación que requieren para alcanzar la condición de docente creativo y la relación de esta con la formación de vivencias afectivas en los estudiantes conlleva a una reflexión profunda acerca de cómo lograr esa sinergia en la formación continua del profesorado.

El estudio específico en profesionales y estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica Indoamericana evidenció que se aprecia por un grupo reducido de docentes los beneficios de educar creativamente aunque no se constata una práctica sistemática en este sentido. Para la mayoría una actitud favorable hacia la creatividad como medio para lograr vivencias positivas hacia el aprendizaje de su asignatura, sigue siendo una limitación que no podrán resolver a un mediano plazo, lo que constituye una alerta que invita a reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas y la preparación que requieren los docentes para hacerlo. Se hace urgente la transformación de los procesos formativos de la carrera de Ingeniería Industrial para desarrollar actitudes favorables y la inclusión de metodologías de fomento creativo, con el fin de eliminar los prejuicios o bloqueos que puedan generar vivencias negativas hacia el aprendizaje.

La estrategia que se propone en este estudio relaciona el sistema de actividades y comunicación donde el pensamiento reflexivo y el creativo se desarrollan fundamentalmente a través de talleres, pero constituye un primer paso en el camino para avanzar en la activación del profesorado en función de mejorar las prácticas docentes y con ello ganar la formación de vivencias positivas hacia el aprendizaje de todas las asignaturas que imparten. Esta estrategia se puede generalizar a las demás carreras de la Universidad Tecnológica Indoamericana, toda vez que

el problema se verifica en todas las carreras y la intervención puede complementarse en otros espacios y modalidades, tales como: formación avanzada de docentes líderes; programas de participación de docente en evento por la calidad de la clase; incentivo a la creación de innovaciones pedagógicas; comunicación participativa utilizando medios de comunicación tradicionales y nuevas tecnologías.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernández, F. (1997). *Experiencias acumuladas en la formación de profesores*. En Material Digitalizado. La Habana: ISP Enrique José Varona.
- Álvarez Álvarez, L. (2002). *La lectura en la universidad del nuevo milenio*. En Recuperado de <http://www.w.adelante.cu/literaria/2002/saturno1203.htm>
- Álvarez de Zayas, C. M (1995). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Betancourt Morejón, J. (1999). *Creatividad en la educación: Educar para Transformar*. Recuperado de [http://www.geocities.ws/seccion47\\_innovacion/creatividadeduc10.html](http://www.geocities.ws/seccion47_innovacion/creatividadeduc10.html)
- Buendía, L. (1998). La investigación por encuesta. En *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 120–154). Madrid: McGraww- Hill / interamericana de España.
- De Bono, E. (1991). *Pensamiento Lateral*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad Aplicada. Recursos para la formación creativa*. Barcelona: Praxis.
- De la Torre, S., & Ibañez, R. (1991). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones Educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>
- García García, E. (2006). Aprendizaje y construcción del conocimiento. En *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp. 21 – 44). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Infagón Web, S.A. de C.V
- Kawulich, B. (2005). Observación Participante como un método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- López Alosó, C., & Matesanz del Barrio, M. (Eds.) (2009). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Manríquez, L. (2005). *Obtención de un perfil referido a las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad de Antofagasta, orientadas a desarrollar la creatividad en los alumnos de pregrado*. Antofagasta: Universidad de Antofagasta. Recuperado de <http://www.uantof.cl/academicos2/lmanriquez/documentos/investiga/investigacion.pdf>
- Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Temas de actualidad*. 17 (3) 218-223. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/28632>
- Quevedo, B. (2006). *La creatividad: Una ventana para la enseñanza de las Matemáticas*. Mérida: Saber ULA.
- Rebellato, J. (1997). *Habermas y Paulo Freire: ¿Diálogos desencontrados?* Revista Educación y DDHH Cuadernos para docentes, 10(31).
- Robles Garrote, P., & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(12). Recuperado de [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_55002aca89c37.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf)
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 39-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Rodríguez, G., Gil, F. J., & García, E. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela.
- Torrance, E., Curtis, J., Demos, G., & Parnes, T. (1976). *Implicaciones Educativas de la Creatividad*. Salamanca: Anaya.
- Tuning Educational Structures in Europe. (2003). *Informe final sobre Estructura Educativa en Europa*. Bilbao: Univ. Deusto.

Tünnermann Bernheim, C. (ed.). (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Colombia: Editorial Javeriana.

# 14

## PROCEDIMIENTO PARA LA GESTIÓN DEL DIRECTOR ESCOLAR EN LA DIRECCIÓN INSTITUCIONAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

### PROCEDURE FOR THE MANAGEMENT OF THE SCHOOL DIRECTOR IN THE INSTITUTIONAL DIRECTION OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Dra. C. Niurka Velázquez Fombellida<sup>1</sup>

E-mail: [niurkavf2016@gmail.com](mailto:niurkavf2016@gmail.com)

Dr. C. Pedro Valiente Sandó<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Holguín "Oscar Lucero" Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Velázquez Fombellida, N., & Valiente Sandó, P. (2017). Procedimiento para la gestión del director escolar en la dirección institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(62), 84-90. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo mejorar la efectividad de la actividad profesional de dirección del director escolar en la dirección institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se propone un procedimiento que, mediante sus pasos, fases y tareas, viabiliza la integración del conjunto de procesos directivos que concurren para la realización de este supraproceso. La estrategia seguida para corroborar el valor científico fue concebida desde un enfoque mixto, que incluyó una variedad de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas (criterio de expertos, talleres de socialización y cuasi experimento, entre otros) demostró la factibilidad del procedimiento diseñado.

#### Palabras clave:

Director escolar, dirección institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje y procedimiento.

#### ABSTRACT

The purpose of this paper is to improve the effectiveness of the professional activity of the director of the school director in the institutional direction of the teaching-learning process. It proposes a procedure that, through its steps, phases and tasks, makes possible the integration of the set of management processes that concur for the accomplishment of this superposes. The strategy followed to corroborate scientific value was conceived from a mixed approach, which included a variety of quantitative and qualitative methods and techniques (expert judgment, socialization and quasi-experimental workshops, among others) demonstrated the feasibility of the designed procedure

#### Keywords:

School director, Institutional direction of the teaching-learning process and Procedure.

## INTRODUCCIÓN

El reconocimiento del papel decisivo de la gestión del director escolar en el desarrollo y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje es ampliamente reconocido en el contexto internacional. En las últimas décadas ha crecido el consenso en relación con la idea de que una gestión pertinente del director le **“exige involucrarse en la gestión docente, puesto que el profesor es el primer factor que impacta directamente en el aprendizaje de los alumnos y alumnas”** (Leithwood, 2009, p. 23)

Se aprecia, igualmente, un reconocimiento tácito a la existencia de una dirección institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene un contenido diferente al de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los docentes con sus estudiantes. En la literatura especializada en dirección escolar se utilizan múltiples términos, con contenidos que se aproximan, para denominar la gestión del director en relación con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son los de “actividad pedagógica profesional de dirección” (Alonso, 2002); “liderazgo pedagógico” (Murillo, 2012); “liderazgo escolar” (Leithwood, 2009); “ámbito de lo pedagógico de la gestión escolar” (Pozner, 1997); “dirección pedagógica” (Poloni, 2011).

En este estudio se introduce el concepto “Dirección Institucional del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje”, como supraproceso estratégico concerniente a la actividad profesional de dirección de los integrantes del equipo directivo escolar, cuyo contenido esencial es el aseguramiento de las condiciones institucionales para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas condiciones se relacionan, principalmente, con la disponibilidad de información, la preparación del personal docente y directivo, la organización escolar y el contexto institucional.

La gestión de los directivos escolares en la dirección institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje, se define como la actividad específica que desarrollan estos directivos, que tiene como contenido esencial la dirección de los procesos concurrentes para asegurar las condiciones institucionales (informacionales, pedagógicas, organizativas y contextuales) que demanda el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. Los procesos directivos referentes a esta gestión se enmarcan en diferentes ámbitos, esferas, campos, dimensiones o dominios que conforman su actividad profesional de dirección.

## DESARROLLO

La elaboración del procedimiento que este trabajo propone, tiene en los postulados de la Gestión de Procesos parte de la base teórica que lo sustenta, entendida esta como un **“conjunto de actividades que permiten establecer la metodología, las responsabilidades y los recursos necesarios para lograr los objetivos planificados en los procesos de una organización”**. (Correa, 2011, p. 50)

Desde estas concepciones se asume como proceso **“un conjunto de recursos: equipos, materiales, finanzas, personas y actividades: productivas, de servicios, de dirección, etc., interrelacionadas en una secuencia lineal o no lineal, de fases e interfases, que transforman o actúan, según objetivos deliberados, sobre los elementos o sujetos que constituyen sus entradas, para obtener determinadas salidas que responden a su propósito esencial. Se concibe que todo proceso incluya una realimentación que lo ajusta en función de las salidas que debe lograr. La dimensión del proceso guarda dependencia con el plano de análisis adoptado; pero en todos los casos ha de precisarse su inicio y final”**. (González, 2006, p. 6)

De las concepciones de la gestión de procesos se toma el concepto procedimiento, que constituye la forma específica de llevar a cabo un proceso; así como, se precisan algunos de sus diferentes tipos:

- Supraproceso: proceso que agrupa varios procesos importantes o está referido a toda una actividad estratégica. (González, 2006, p. 7)
- Subproceso: proceso que es componente relativamente simple de otro. (González, 2006, p. 7)
- Proceso operativo (clave, sustantivo): proceso destinado a llevar a cabo las acciones que permiten desarrollar las políticas y estrategias definidas para la organización (González, 2006, p. 36)
- Proceso de apoyo (de soporte): proceso no directamente ligado a las acciones de desarrollo de las políticas, pero cuyo rendimiento influye directamente en el nivel de los procesos operativos. (González, 2006, p.36)
- Proceso estratégico: proceso destinado a definir y controlar las metas de la organización, sus políticas y estrategias (González, 2006, p. 36)

El procedimiento que se expone, se define **“la descripción del cómo debe ejecutarse el proceso o un conjunto o red de procesos”** que **“se puede expresar con diferentes grados de detalle, según el grado de documentación y precisión necesaria. Es recomendable minimizar las llamadas especificaciones críticas o invariantes, dejando adecuadas flexibilidades de ajuste para afrontar coyunturas y particularidades. En el procedimiento se describe el**

***cómo, quién, cuándo, dónde, con claridad y racionalidad***" (González, 2006, p. 7)

La aplicación del enfoque de procesos focaliza la atención del directivo y de su equipo de trabajo, más que en los resultados alcanzados en los indicadores de eficiencia, en determinados momentos del curso escolar, en el despliegue efectivo, a lo largo de todo el período, de los procesos que concurren para la dirección institucional del proceso de enseñanza- aprendizaje, como supraproceso directivo. Por tanto, el éxito no descansa en "buenos resultados", sino en "buenos procesos", ellos aseguran hacer bien las cosas todas las veces durante todo el período.

El procedimiento se modela, (Figura 1) asimismo, considerando el enfoque funcional de la dirección, propuesto por Fayol (1977), ampliamente utilizado en el contexto educacional y en las concepciones de la Dirección Estratégica.

Las concepciones de la Dirección Estratégica son el sustento teórico para el diseño e implementación de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje, procesos que se llevan a cabo mediante el despliegue de los pasos, fases y tareas directivas que conforman el procedimiento.

La estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje se define como un sistema de acciones de dirección cuyo objetivo se encamina al aseguramiento informacional, y a la creación y mejoramiento sistemático de las condiciones pedagógicas, metodológicas, organizativas y contextuales para el desarrollo efectivo del citado proceso.

Mediante el diseño y la implementación de dicha estrategia, que constituye una estrategia funcional (Ronda, 2007) enmarcada dentro de la estrategia general de la institución escolar, se hace viable la integración de los procesos directivos que aseguran las condiciones informacionales, pedagógicas, metodológicas, organizativas y contextuales que demanda la dirección institucional del proceso de enseñanza- aprendizaje.

El procedimiento constituye la herramienta de carácter metodológico que describe detalladamente cómo realizar el diseño e implementación de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para la estructuración del procedimiento se tuvieron en cuenta, además, varias propuestas precedentes (Aguilar, 2009; Correa, 2011; González, 2006; Gutiérrez, 2009; Muñiz, 2010; Santana, 2010; y Velázquez, 2012), que se adaptaron a la naturaleza del objeto de estudio; se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

- Definición del objetivo del procedimiento.
- Precisión de su alcance, es decir, el campo y las limitaciones de su aplicación.
- Definición de las responsabilidades (quién ejecuta el procedimiento y quién lo controla).
- Planteamiento de los pasos del procedimiento, con la precisión de sus objetivos específicos y la descripción que detalla lo que debe hacerse. Se incluyen fases y tareas directivas que puntualizan el contenido de cada paso, entendidas las últimas como invariantes que se concretan en actividades específicas en cada contexto de aplicación.
- Propuesta de los métodos y técnicas que pueden facilitar la realización de las tareas propuestas en cada paso; así como, los documentos que pueden ser consultados para su aplicación.
- Requisitos de la documentación: incluye los registros que recogen la información resultante de cada paso y que constata el cumplimiento de lo expresado en cada paso particular, y el procedimiento en general.

#### *Caracterización del procedimiento:*

El procedimiento es de carácter general y abarcador, en tanto describe la ejecución de un supraproceso en el que se produce la integración, con una ordenación secuencial, del contenido de los procesos informacionales -referenciales, pedagógico-metodológico y organizativo-contextual, en el marco que ofrecen los procesos directivos integradores que hacen posible el diseño de la estrategia institucional del proceso de enseñanza- aprendizaje y su implementación.

Su carácter general, también, está determinado por el marco temporal para el que se concibe su aplicación, que es el de un período, curso escolar completo, considerando dos etapas, para cada uno de los cuales se destina un paso que describe el contenido de la gestión de los directivos escolares en la dirección institucional del proceso de enseñanza- aprendizaje, que se operacionaliza en un conjunto de tareas directivas ordenadas secuencialmente. El procedimiento está diseñado desde la perspectiva del enfoque sistémico, con un alto nivel de interactividad, garantizando la labor coherente del directivo al conducir la transición de un período escolar a otro.

El primer paso, que representa el momento del inicio de este supraproceso, describe el accionar del director en el período final del curso escolar (la etapa final de su segundo semestre y cierre). Este paso concreta, mediante tres fases, el proceso de diseño de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje. El segundo paso describe el contenido de la labor del director durante el período lectivo y se concreta mediante dos fases, el proceso de implementación de la

estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Las tareas directivas que puntualizan el accionar del director en cada uno de los pasos y fases del procedimiento son, también, de carácter general y, en muchos casos, constituyen por su alcance subprocesos.

Objetivo del procedimiento. Orientar la gestión del director escolar en la dirección institucional del proceso de enseñanza- aprendizaje, para lograr la integración de dicho supraproceso.

Alcance del procedimiento. Como herramienta de carácter metodológico es aplicable a la gestión del director escolar en la dirección institucional del proceso de enseñanza- aprendizaje y ser contextualizado en la dirección institucional de este proceso en todos los niveles educacionales. En su empleo, las principales limitaciones pudieran estar relacionadas con la preparación que posean los directores escolares para ejecutar secuencialmente los pasos, fases y tareas que forman parte de su contenido, y con la no previsión de alternativas para el ajuste ante situaciones coyunturales.

Responsabilidades. Por referirse a un supraproceso directivo, en el que concurren procesos de igual naturaleza, la aplicación del procedimiento es responsabilidad de los directores escolares y del resto de los miembros de su equipo de dirección. La instancia encargada con la atención al nivel de que se trate en la estructura municipal de educación ha de ser responsable de la supervisión (control, asesoramiento y evaluación) de la aplicación del procedimiento, con lo que debe favorecer la reducción del impacto de las limitaciones principales que pueden aparecer en su empleo.

Paso 1: Diseño de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje

El diseño de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje es un proceso que, sobre la base de la información derivada del examen de las directrices de la política educativa nacional y el análisis y seguimiento al diagnóstico integral de la institución escolar, tiene como contenido la determinación de los objetivos y acciones institucionales que definen la intencionalidad, el alcance y los resultados que se esperan en el proceso de enseñanza- aprendizaje escolar. Supone, igualmente, la precisión de los plazos y momentos de su realización, las personas participantes en su ejecución, y los recursos financieros, materiales y tecnológicos requeridos; así como, el desarrollo de las acciones organizativas que coadyuvan al aseguramiento de las condiciones que dicho proceso demanda.

Marco temporal. Etapa del segundo semestre y cierre del período académico, que se despliega, aproximadamente, entre los meses de mayo y agosto.

Objetivo. El planeamiento y aseguramiento organizativo de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje para el período académico siguiente, en función de crear las condiciones informacionales, pedagógicas, metodológicas, organizativas y contextuales que este proceso reclama.

Descripción. En correspondencia con el objetivo de este paso, la gestión del director, apoyado por los demás miembros de su equipo directivo, se focalizará hacia tres direcciones principales:

- a. la obtención de información pertinente para la toma de las decisiones concernientes a la planeación de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje;
- b. la planeación de la estrategia, sobre la base de dicha información y
- c. Despliegue de acciones organizativas para viabilizar la implementación de la citada estrategia.

Estas direcciones definen el contenido de las tres fases y el conjunto de tareas que concretan este paso.

La Fase 1.1, de obtención de información, materializa este propósito a partir del examen de las directrices de la política educativa nacional, con la actualización de que siempre son objeto para cada período escolar y el análisis de los resultados del diagnóstico integral de la institución escolar, considerando las diferentes dimensiones e indicadores que este comprende, establecidas en el modelo teórico definido, y la interacción con las fuentes de información sugeridas. La información obtenida debe precisar qué factores se tienen a favor (fortalezas, oportunidades) y en contra (debilidades, amenazas) para un desarrollo efectivo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

La Fase 1.2, de planeación consiste en la toma de decisiones propias de un proceso de esta naturaleza: determinación de políticas, direcciones estratégicas, objetivos, resultados esperados, acciones (actividades, tareas) directivas, tiempos necesarios y momentos de su ejecución, personas implicadas, recursos materiales y financieros requeridos, que concretan la estrategia institucional, sobre la base del análisis de la información acopiada en la fase anterior.

La Fase 1.3, de organización tiene como contenido el desarrollo de acciones propias de esta función directiva que permitan asegurar, desde esta etapa preparatoria del período venidero, la creación de condiciones para que las acciones (actividades, tareas) concebidas en la

estrategia institucional se puedan llevar a la práctica en el momento convenido con las mayores posibilidades de éxito. Todo lo anterior presume que el director y su equipo de directivo, cumplimenten, entre otras, las tareas directivas que para estas fases se proponen.

**Paso 2: Implementación de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje**

La implementación de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje es un proceso cuyo contenido se centra en la ejecución, regulación, control y evaluación de las acciones planificadas para garantizar las condiciones que requiere la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Marco temporal.** Los meses comprendidos entre septiembre del año natural en que se inicia el curso escolar y abril del siguiente año.

**Objetivo.** La puesta en práctica, regulación, control y evaluación sistemática de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje, durante el período escolar que delimita su marco temporal, en función de mantener y mejorar las condiciones informacionales, pedagógicas, metodológicas, organizativas y contextuales que dicho proceso exige.

**Descripción.** En este paso, la gestión del director, junto con los restantes integrantes del equipo directivo escolar se concentrará en la puesta en práctica y adecuación de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el desarrollo de acciones directivas para su regulación, control y evaluación sistemática.

Durante su desarrollo, a partir de la actualización permanente del diagnóstico integral (en sus diferentes dimensiones) y las directrices de la política educativa nacional, que aseguran la pertinencia informacional de la dirección institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje, el director y su equipo dirigen (regulan, controlan y evalúan) la ejecución de los procesos que aseguran el mejoramiento de la profesionalidad pedagógica (el trabajo metodológico, la superación del personal docente y el trabajo científico pedagógico) y la optimización de las condiciones contextuales (la organización escolar, la atención al ambiente físico y sociopsicológico y el aseguramiento de los recursos) para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consonancia con lo anterior, este paso incluye dos fases: a) de puesta en práctica y, b) de adecuación de la estrategia institucional.

La Fase 2.1, de puesta en práctica de la estrategia institucional tiene como contenido la ejecución de las acciones diseñadas y aseguradas organizativamente en el paso anterior, y se enmarca temporalmente entre septiembre

del año natural en que se inicia el curso escolar y enero del siguiente. El director enfatizará su labor en aquellas acciones que le posibilitan regular su desarrollo y el control y evaluación sistemática del proceso de su realización, y de sus resultados, que posibiliten retroalimentar dicha puesta en práctica y actualizar el diagnóstico integral, con vistas a la adecuación de la estrategia.

La Fase 2.2, de adecuación de la estrategia institucional, tiene como contenido la ejecución de las acciones diseñadas cuya continuidad se considere pertinente (con y sin ajustes) y la incorporación de nuevas acciones necesarias, sobre la base de la información actualizada obtenida en la fase anterior. Se enmarca temporalmente entre los meses de enero y abril, período académico en que se produce una disminución paulatina de la curva de rendimiento de los miembros de la comunidad escolar, que influye sobre el ambiente sociopsicológico de la institución, lo que debe ser objeto de particular atención por el director y su equipo.

**Requisitos de la documentación:**

El procedimiento considera tres documentos fundamentales que deben ser elaborados y conservados por el director escolar y su equipo directivo. Ellos son:

- 1) La estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje,
- 2) El cronograma para los análisis periódicos de la estrategia en los órganos de dirección, metodológicos y de participación escolar y,
- 3) El informe contentivo del balance parcial y final del cumplimiento de la estrategia institucional para la dirección institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## CONCLUSIONES

El procedimiento, constituye el recurso que hace viable y coherente la ejecución práctica de la gestión del director escolar en el diseño e implementación de la estrategia institucional para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante los pasos, fases y tareas que lo conforman, en una secuencia que garantiza la integración ordenada del contenido de los diversos procesos que confluyen en el supraproceso estudiado. Todo ello lo convierte en un aporte de gran valía que enriquece la práctica directiva escolar.

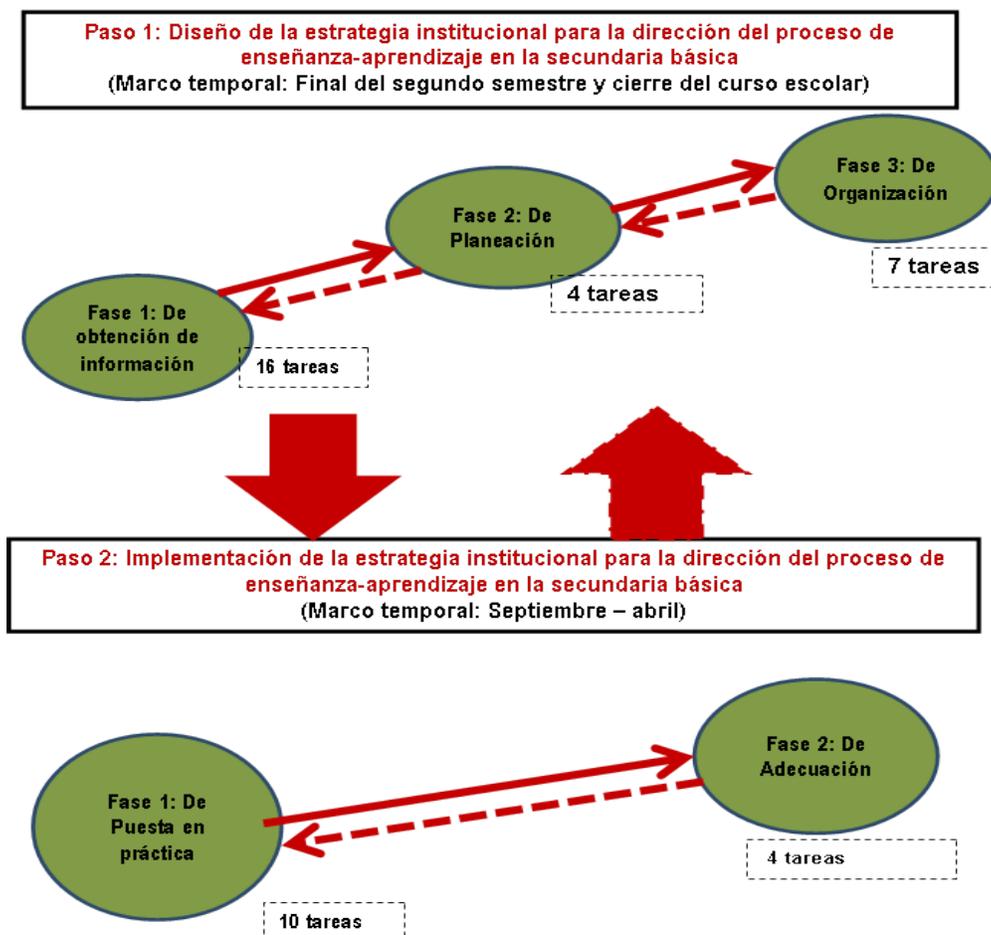
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, E. (2009). Procedimiento para la dinamización de la gestión ambiental en la estrategia empresarial / aplicación en la Empresa de acopio, beneficio y torcido

- del tabaco Holguín. Tesis en opción al título académico de Master en Dirección. Holguín: Universidad de Holguín. "Oscar Lucero Moya".
- Alonso, S. (2006b). *Tecnología de la Dirección Científica Educativa*. Texto Básico para el curso homónimo del Módulo 4 de la Maestría en Educación. Mención Dirección Educativa. La Habana: MINED.
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- Borden, A. (2002). Directores de escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes de cambio o sujetos a cambio? Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/2283/Directores%20de%20escuela%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%3A%20%C2%BFL%C3%ADderes%20del%20cambio%20%C3%B3%20sujetos%20a%20cambio%3F.pdf?sequence=1>.
- Fayol, H. (1977). *Administración Industrial y General*. México: Herrero Hermanos, SUCS. S.A.
- Correa, A. (2011). La evaluación institucional del hospital militar de ejército de Holguín en su condición de sede universitaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: UCP "José de la Luz y Caballero".
- González, L. (2006). *Gestión de Procesos*. Material Docente. La Habana: Universidad de La Habana.
- Gutiérrez, M. (2009). La dirección institucional de la formación de valores en las escuelas formadoras de estudiantes atletas de alto rendimiento. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Holguín: ISCF "Manuel Fajardo".
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Muñiz, T. A. (2010). Procedimiento para el monitoreo de la satisfacción laboral en la fábrica de tabacos para la exportación "Hilda Torres Bacallao", de Gibara. Tesis en opción al título académico de Master en Dirección. Holguín: Universidad de Holguín. "Oscar Lucero Moya".
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Ronda, G. (2007). *Dirección estratégica, constructo y dimensiones*. La Habana: Ediciones Futuro.
- Santana, I. (2010). Procedimiento para el diseño e implantación de un Sistema Integrado de Gestión. Tesis en opción al título académico de Master en Dirección. Holguín: Universidad de Holguín. "Oscar Lucero Moya".
- Velázquez, M. (2012). Procedimiento para el diseño de un servicio de implantación del sistema de inocuidad de los alimentos para el CNICA Territorial Holguín. Tesis en opción al título académico de Master en Dirección. Holguín: Universidad de Holguín. "Oscar Lucero Moya".
- Alonso, S. (2006a). *Propedéutica de la dirección científica educativa*. Curso no.1. Maestría en Educación. Mención en dirección científica educativa. Ciudad de La Habana: MINED.

ANEXOS

Anexo 1. Representación del procedimiento para la gestión del director en la dirección institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje



# 15

## ACTIVIDADES LÚDICAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA CREATIVA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

### LEISURE ACTIVITIES FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE INTELLIGENCE IN THE RESOLUTION OF MATHEMATICAL PROBLEMS

Lic. Angélica Mercedes Tumbaco Castro<sup>1</sup>

MSc. Christian Antonio Pavón Brito<sup>1</sup>

MSc. Tannia Gabriela Acosta Chávez<sup>2</sup>

E-mail: [tannia.acostach@ug.edu.ec](mailto:tannia.acostach@ug.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad Agraria del Ecuador. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Tumbaco Castro, A. M., Pavón Brito, C. A., & Acosta Chávez, T. G. (2018). Actividades lúdicas para el desarrollo de la inteligencia creativa en la resolución de problemas matemáticos. *Revista Conrado*, 14(62), 91-94. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En el presente artículo se informa sobre la influencia que ejercen las actividades lúdicas en la inteligencia creativa de los estudiantes. Se identifica la facilidad de los estudiantes para ubicarse en contextos posibles y resolverlos matemáticamente por medio de las fases de Polya., el cual concluyó que efectivamente las actividades lúdicas influyen en la inteligencia creativa en términos positivos, ya que el grupo experimental de post test presentó mayor éxito en la entelequia de escenarios posibles, facilitando la resolución de problemas matemáticos en diferentes tópicos.

#### Palabras clave:

Matemáticas, actividades lúdicas, inteligencia creativa.

#### ABSTRACT

This article reports on the influence that ludic activities exert on students' creative intelligence. It identifies the ease of students to locate themselves in possible contexts and solve them mathematically through the phases of Polya, which concluded that play activities effectively influence creative intelligence in positive terms, since the experimental group of post test presented greater success in the entelechy of possible scenarios, facilitating the resolution of mathematical problems in different topics.

#### Keywords:

Mathematics, play activities, creative intelligence.

## INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se sintetizan algunos de los principales resultados que parten de la sistematización como resultado de una investigación que se viene desarrollando por un grupo de investigadores de noveno grado de Educación General Básica las cuales intentan efectivizar su labor docente y por ello deciden experimentar la parte motivacional de los docentes en Ecuador, vinculadas al éxito en el aprendizaje de Matemáticas.

El resultado en general está basado en diferentes fuentes y la combinación de métodos asociados a la sistematización de las experiencias de los autores en el trabajo que se ha desplegado en aras de perfeccionar la actividad lúdica, En el mismo se explican los principales resultados científicos metodológicos y se comentan las regularidades que caracterizaron esta actividad en el contexto ecuatoriano. Asimismo se logra identificar a la imaginación como elemento del universo de la inteligencia creativa, la cual resulta de gran utilidad en resolución de problemas prácticos de diversa índole incluyendo las Matemáticas obviamente.

El afán de motivar al estudio de las Matemáticas, y con el fin de fomentar la actividad lúdica en esta ciencia se presenta este artículo que brinda ayuda tanto a estudiantes como a docentes; ya que permite desarrollar la inteligencia creativa del estudiante, así como también, permite a los docentes motivar, desplegar conocimientos, promover el impulso de las macro destrezas de la Matemática como: el razonamiento, la demostración, la representación, la comunicación y las conexiones; considerándose importante, ya que se desarrolla en función del Perfil de Salida de la Educación General Básica.

Por esta razón, el presente trabajo busca establecer la relación entre el uso de las actividades lúdicas y la inteligencia creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas.

## DESARROLLO

Con respecto al enfoque antropológico en Didáctica de las Matemáticas que Chevallard ha desarrollado, Godino (2010), nos manifiesta que: el punto de partida es considerar la actividad matemática, y la actividad de estudio de las matemáticas en el conjunto de las actividades humanas y de las instituciones sociales. En los comienzos de la teoría antropológica se introduce como nociones técnicas las de objeto, sujetos, instituciones y relaciones personales e institucionales a los objetos. Se considera que estos objetos existen porque hay "actividad", es decir trabajo humano, del que todos los objetos son emergentes.

La TAD propone momentos didácticos que se consideran esenciales en el proceso de estudio de una organización matemática, los cuales son: el momento del primer encuentro, el momento exploratorio, el momento del trabajo de la técnica, el momento tecnológico-teórico, el momento de institucionalización y el momento de la evaluación.

El estudio está basado en los dos primeros momentos didácticos desarrollados por Chevallard. El primer momento es el inicio donde el estudiante se pone en contacto con el objeto de estudio en cuestión, viendo la necesidad de abordar una organización matemática, también puede ser un momento de reencuentro con objetos que trató antes y aparecen de nuevo en una tarea diferente. El segundo momento es el de la exploración, donde se busca una técnica para resolver una tarea matemática que se presenta por primera vez, será necesario buscar la manera de realizarla, es decir explorar la técnica.

En este sentido se enfatiza en la inteligencia creativa, se precisa que la creatividad es subjetiva puesto que de una o de otra manera influye en los valores y virtudes de cada persona, siempre y cuando en el momento de enseñarla esté direccionada de forma positiva. Esto se confirma de cierta forma, cuando Gastelú (2011), dice que Rowe en su libro *Creative Intelligence*, propone que: *la inteligencia creativa es una combinación de elementos subjetivos que van desde una combinación del carácter, forma de percibir la realidad, modo de procesar la información, valores personales del individuo, reacción ante diferentes situaciones, destacando qué hacemos y cómo lo conseguimos.*

En este sentido es preciso entonces abordar lo relativo a las actividades lúdicas, en este interés se asumen las posiciones de Gómez, Molano & Rodríguez (2015), los que afirman que la actividad lúdica fomenta el desarrollo psicosocial, la conformación de la personalidad, evidencia valores, puede orientarse a la adquisición de saberes, encerrando una amplia gama de actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento.

Lo anteriormente expuesto demuestra la influencia de la lúdica en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes en la educación a todos los niveles, incluso el universitario. El planteamiento y la resolución de problemas son puntos primordiales en la educación matemática, y son además partes importantes de la formación integral de los estudiantes, pues alientan el desarrollo de estructuras de la inteligencia creativa, flexible y desarrolladora.

Por ello, en la educación general básica es necesario promover las actividades lúdicas de manera que los estudiantes desarrollen la inteligencia creativa, en aras de facilitar la resolución de problemas matemáticos, debido

al desarrollo de la inteligencia creativa, que es la imaginación. Además es necesario también motivar el aprendizaje empezando por la experimentación en el primer encuentro con el objeto de estudio, todo esto debería conducir a adquirir un aprendizaje significativo, ya que tendrán la oportunidad de transparentar sus pensamientos, ideas, sus inquietudes logrando estudiantes con la capacidad de reflexionar, pensar y resolver problemas de la sociedad, en la que ellos están inmersos

La investigación se desarrolló en una institución educativa de nivel medio de la ciudad de Guayaquil. La población estudiada corresponde a los estudiantes de noveno grado de Educación General Básica sobre la cual se dispuso de pertinentes cálculos matemáticos y se aplicaron estudios y análisis correspondientes.

Los test utilizados en el diseño experimental, respondieron a las etapas de resolución de problemas de Polya, lo que permitió medir de forma cualitativa las fases que debieran cumplirse para lograr una exitosa resolución de problemas matemáticos, de manera que la información recaudada en los test tenga una alta fiabilidad y validez en la medición de los distintos niveles de competencia matemática de los participantes.

Las fases de resolución de problemas de Polya, se dividen en: la primera: comprender el problema; la segunda: concibe un plan; la tercera: ejecuta el plan; y la cuarta: examina la solución. Para el diseño del test se relacionó la escala de Likert que mide calidad, con cada una de las fases de Polya, lo que aseguró un test totalmente objetivo.

Se tabularon los datos estadísticamente, para lo cual se emplearon adecuadas tablas y gráficos. Después de este recurso se realizaron análisis de datos e interpretación de resultados a modo de contraste de variables, usando Chi cuadrado, con esto se intenta precisar la influencia de las actividades lúdicas sobre la inteligencia creativa.

Cabe mencionar que el éxito de una clase es saber preguntar y hacer que los discentes se interesen por querer investigar más y permanezcan activos durante la sesión. La praxis y uso de técnicas metodológicas facilitan el trabajo del docente porque optimiza el tiempo y obtiene excelentes resultados.

El criterio para identificar el carácter científico de una teoría tiene que ver con el método hipotético deductivo que se caracteriza por la confrontación de las teorías con la realidad, las cuales se construyen como conjeturas o suposiciones especulativas y provisionales que el intelecto crea en un intento de solucionar problemas y de proporcionar una explicación adecuada del comportamiento de algunos aspectos del mundo. Luego han de

ser comprobadas en forma rigurosa por la observación o la experimentación. Las teorías que no superen las pruebas deben ser eliminadas y reemplazadas por otras.

La formulación de hipótesis fue un esencial componente para encaminarnos hacia posibles causas y consecuencias del no utilizar actividades lúdicas. Calatrava & Samaniego (1999), afirma que el método hipotético-deductivo debe su nombre a que dos de sus etapas fundamentales son formulación de la hipótesis y deducción de consecuencias que deberán ser contrastadas con la experiencia.

Es de particular importancia otorgar y no olvidar el valor que tienen las técnicas y los instrumentos que se emplean en una investigación. Para esto debemos realizar una adecuada selección de las mismas, permitiéndonos recopilar información de un conjunto de fenómenos detectados, así mismo nos permite tabular y registrar datos para facilitar el análisis del problema y brindar la solución respectiva.

Empezamos desarrollando la parte experimental con el cálculo de la muestra a partir de una población determinada. La población se escogió debido a la experiencia de las docentes en el determinado nivel educativo, lo que permitió anticipar las dificultades de aprendizajes que eran coincidentes para todos los grupos objetivos, esto se logró a partir de la contextualización inicial.

## Conclusiones

La imaginación es parte de la inteligencia creativa, y permite que los estudiantes imaginen escenarios posibles y problemáticos que podrían resolverse matemáticamente. En este particular es necesario usar problemas para verificar avances curriculares por medio de la evaluación, ya que los ejercicios miden únicamente destrezas mecanizadas. Las fases de Polya permitieron medir cualitativamente cada una de las etapas por las cuales el estudiante debiera pasar para la resolución de problemas prácticos. Se destaca que los individuos motivados por medio de actividades lúdicas, presentaron un mejor delineamiento imaginario del problema matemático que se proponía. Una vez concluida la ejecución de actividades lúdicas, los estudiantes se presentaban motivados, en la expectativa de lo que se abordaría en clases. Así mismo se veían más participativos y despiertos. Se verificó que las actividades lúdicas estimulan el desarrollo de la inteligencia creativa, y esta se observa mejor desarrollada cuando las actividades lúdicas están estrechamente relacionadas con el bloque curricular objeto de estudio. Los avances en las fases de resolución de problemas se vieron mejorados alrededor de un treinta por cien, lo cual

es bastante satisfactorio dadas las primeras etapas de experimentación.

### Referencias bibliográficas

- Calatrava, M., & Samaniego, E. (2000). *Métodos y Técnicas de Investigación Sociológica*. Madrid: Síntesis.
- Chevallard, Y. (1999). Algunos Aspectos Básicos sobre la Teoría Antropológica de lo Didáctico. Recuperado de <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/estudiarmatematicas-en-la-aula/TAD%20-%20ASPECTOS%20BASICOS.doc>
- Chevallard, Y., Bosch, M., & Gascón, J. (1997). *Estudiar Matemáticas*. Barcelona: Liberduplex S.L.
- Escalante, S. (2012). *Método Pólya en la Resolución de Problemas Matemáticos*. Huehuetenango: Universidad Rafael Landívar.
- Galarza, B. (2012). *Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en los centros educativos de la básica y bachillerato*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Gastelú, A. (2011). *Inteligencia Creativa*. Honolulu: Atlantic International University.
- Godino, J. (2010). *Marcos Teóricos sobre el conocimiento y el aprendizaje Matemático*. Granada: Universidad de Granada.
- Gómez, T., Molano, O., & Rodríguez, S. (2015). *La Actividad Lúdica como estrategia Pedagógica para Fortalecer el Aprendizaje de los niños*. Ibagué: Universidad de Tolima.
- Hernández, V., & Villalba G. (1994). *George Pólya: El Padre de las Estrategias para la Solución de Problemas*. México: Fractus.
- Oliveira, C. (2010). *Organizaciones Matemáticas Locales*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Pérez, J., & Gardey, A. (2016). *Inteligencia*. Recuperado de <http://definicion.de/inteligencia/>
- República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2011). *Docente Didáctica de las Matemáticas*. Quito: Edito-gran S.A.

# 16

## “EUREKA” Y EDUCACIÓN PARA TODOS

### EUREKA AND EDUCATION FOR ALL

MSc. Mayelin Luis González<sup>1</sup>

E-mail: [mluis@ucf.edu.cu](mailto:mluis@ucf.edu.cu)

MSc. Eneida Antonia Terry Leonard<sup>1</sup>

E-mail: [eaterry@ucf.edu.cu](mailto:eaterry@ucf.edu.cu)

MSc. Yamila Caridad Camero Reinante<sup>1</sup>

E-mail: [yccamero@ucf.edu.cu](mailto:yccamero@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Luis González, M., Terry Leonard, E. A., & Camero Reinante, Y. C. (2016). “Eureka” y educación para todos. *Revista Conrado*, 14(62), 95-100. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La educación inclusiva es una utopía en muchos países pero en Cuba es una fortaleza. La política de la inclusión se adviene perfectamente al sistema social de la isla, por este motivo, a pesar de que el logro de una educación en la diversidad es siempre complejo, en el país se experimentan varias experiencias positivas. El uso de la tecnología informática con una bien diseñada estrategia, permite brindarle la posibilidad a cada estudiante de aprender a su ritmo. Motivados por solventar las insuficiencias observadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Disciplina Análisis Matemático de la carrera Matemática - Física, en los contenidos referentes a las funciones, se aportaron orientaciones en el uso del software educativo *Eureka* para la atención a las diferencias individuales. El empleo de estas orientaciones permite que el estudiante se prepare en los contenidos que no tiene bien fijados de grados anteriores, pero también que conozca el trabajo con este software para su futuro desempeño profesional.

#### Palabras clave:

Diferencias individuales, software educativo, funciones.

#### ABSTRACT

Inclusive education is utopian in many countries but in Cuba it is strength. The policy of inclusion fits perfectly the island's social system. That's why, despite the fact that achieving diverse education is always complex, the country goes through several positive experiences on it. The use of informatics technology based on a well-designed strategy enables giving each student the possibility of learning at his/her own pace. With the aim of solving the insufficiencies detected in the teaching-learning process of the Mathematical Analysis Discipline of the Mathematics-Physics Major regarding functions; orientations were provided on the use of the “Eureka” educational software for attending individual differences. The use of these orientations enables students to acquire the knowledge missing in previous grades and also on the work of with this software for their future professional performance.

#### Keywords:

Individual differences, educational software, functions.

## INTRODUCCIÓN

El término inclusión es ampliamente tratado en la literatura científica, se ha observado tanto como un proceso, un medio y una política. Lo cierto es que la inclusión promueve la educación para todos que es también la educación de la diversidad. Muchos son los ejemplos de exclusión en el mundo entero y estos muchas veces están asociados a las condiciones de pobreza. De aquí que el promedio regional de personas que viven en la pobreza es de un 29,4%, incluyendo un 11,5 en condiciones de indigencia, frente a un 48,3 y un 22,5 de 1990, aunque todavía hay un conjunto de países con tasas elevadas de pobreza, esto está declarado en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Comisión Económica para América Latina, 2012). Se estima que al menos el 40% de los hogares de la región ha ascendido de «clase socioeconómica» entre 1995 y 2010, por lo que actualmente los porcentajes de población en situación de pobreza y de clase media están prácticamente igualados (Banco Mundial, 2013).

A las desigualdades estructurales de la región es preciso sumar la creciente diversidad cultural que genera mayor complejidad a los procesos de exclusión y fragmentación social (López, 2008). Junto al desafío de la superación de las desigualdades, sigue pendiente la solución al problema de la exclusión social, política y cultural de gran parte de la población, particularmente de los pueblos originarios y afrodescendientes. El progresivo reconocimiento de sus derechos está teniendo como consecuencia una creciente organización de los movimientos indígenas que reivindican mayores espacios de participación en la definición, desarrollo y monitoreo de políticas públicas que consideren la diversidad cultural y lingüística y que garanticen sus derechos. De igual manera, constituye un desafío para las políticas de inclusión, el creciente aumento de la población migrante y el surgimiento de nuevas culturas urbanas que muestran la heterogeneidad de las nuevas generaciones.

Estos son los problemas que debe enfrentar la educación a nivel mundial, la heterogeneidad de las nuevas generaciones y que Cuba por las características de su sistema intenta equiparar, brindando igualdad de acceso al desarrollo científico técnico con estrategias novedosas. En la carrera Matemática – Física se presentan insuficiencias en el conocimiento matemático de los estudiantes cuando ingresan. Al estudiar este fenómeno se aportaron soluciones a través del uso de un medio informático, el software educativo *Eureka*. Estas soluciones se tradujeron en orientaciones para los programas de las asignaturas de la

disciplina Análisis Matemático, constituyendo este, precisamente, el objetivo del trabajo que se presenta.

## DESARROLLO

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien, Tailandia (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990), establece una visión de conjunto: la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad. Esto significa actuar enérgicamente para determinar cuáles son los obstáculos con que muchos tropiezan para acceder a las oportunidades educativas, y determinar cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos.

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Enseñanza Técnica Profesional (ETP). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España en junio de 1994. De ahí en adelante en diferentes espacios se ha creado un marco normativo amplio en cuanto a la educación inclusiva, sentando las pautas de lo que se debe hacer a nivel internacional. Este marco lo conforman:

En 2007 la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas; en 2006 la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad; en 2005 la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales; en 1999 la Convención de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación; en 1990 la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares; en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño; en 1989 la Convención sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes; y en 1979 la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; en 1965 la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; en 1960 la Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; en 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003).

Existen varias razones de que así sea. En primer lugar, hay una **razón educativa**: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños. En segundo lugar, existe una **razón social**: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. En tercer lugar, hay una **razón económica**: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños. (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003)

La inclusión o educación inclusiva que es precisamente hacia donde debe dirigirse todo sistema educativo, suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza, pero el significado del término va más allá. Progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio, concibiéndola **como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación** (Marchesi, Blanco & Hernández, 2014).

Para lograr en el mundo moderno una educación de calidad muchas son las estrategias que deben seguirse, aún más si la equidad debe lograrse en estudiantes con distintos saberes, maneras y ritmos de aprender. Por más mínimas que sean siempre existen diferencias en las formas en que aprende cada individuo, le corresponde entonces al profesor lograr que todos aprendan lo mismo o lo máximo que puedan según su capacidad. Es por ello que las estrategias de aprendizaje no son suficientes, siempre deben renovarse de manera que cada vez sean más efectivas.

En la Educación Superior Pedagógica como en toda educación, los estudiantes necesitan de una atención rigurosa a sus diferencias individuales de aprendizaje, y por su futuro encargo social, se requieren de acciones altamente eficaces. La Matemática es una rama del saber que por sus particularidades necesita una buena enseñanza. Muchas son las opciones que pueden utilizarse para lograr este fin, el empleo de elementos de la naturaleza, su estudio desde la historia y el uso de tecnologías informáticas para modelar las relaciones cuantitativas y las formas espaciales que constituyen su objeto, son algunas de ellas.

El uso de tecnologías informáticas en particular, puede permitir a la vez mostrar fenómenos que ocurren en la naturaleza, brindar elementos de la historia y utilizar todo esto para el aprendizaje de la matemática. En función de estas y otras bondades de la tecnologías, en Cuba se idearon colecciones de software educativos sustentados sobre el currículo de las educaciones. Entre ellos figuran el software educativo **Elementos Matemáticos** para la Secundaria Básica y **Eureka** para preuniversitario. Estos programas diseñados sobre la tecnología hipertexto permiten un gran número de facilidades que motivan el estudio de la asignatura. Ellos se pueden emplear en La Educación Superior Pedagógica para atender las diferencias individuales de los estudiantes que estudian la Carrera de Matemática.

Los software educativos como programas computacionales se distinguen por el carácter interactivo lo que los elevan a un nivel cualitativamente superior dentro de la escala de los medios de enseñanza, considerados como el principal indicador de la necesidad de su uso. La utilización de los software educativos se sustenta en experimentos e investigaciones realizadas, las cuales han arrojado como resultado que el mayor por ciento de lo que un hombre normal aprende lo hace a través de la visión. Por otra parte Vygotsky en su **Concepción histórico-cultural del desarrollo**; fundamenta que el desarrollo psicológico es un proceso complejo que tiene su origen en condiciones sociales de existencia, en el contexto histórico y cultural que influye sobre el sujeto, garantizándose en la **Ley de la mediación de lo psíquico** que todo este desarrollo del ser humano es un producto de la mediación que ejercen las personas, los objetos, los instrumentos, los signos y los significados en el sujeto. Evidenciando la importancia de la actividad del maestro y de los medios audiovisuales en las aulas actuales para la formación de seres sociales que se encuentren en correspondencia con su tiempo.

En función de estos elementos y del conocimiento del contenido que los software educativos mencionados

poseen, y la imperiosa necesidad de buscar soluciones a las insuficiencias en los contenidos matemáticos de los estudiantes que ingresan a la Carrera Matemática -Física, se estudió la práctica educativa de las autoras. En el estudio constituyó el centro la disciplina Análisis Matemático de donde se determinaron las mayores insuficiencias de los estudiantes. En el análisis, el tema de funciones resultó relevante por las dificultades que se presentaban y porque realmente constituye la línea general de la disciplina. Este fue el motivo que condujo a la elaboración de orientaciones para el uso del software educativo *Eureka* para la atención a las diferencias individuales de los estudiantes sobre el tema de funciones.

En la Carrera Matemática.-Física la preparación de los alumnos en aquellas habilidades que son inherentes tanto a la Matemática como a la Física, juega un papel esencial para su formación profesional. Entre estas habilidades se encuentra la habilidad graficar, que puede desarrollarse en disciplinas Matemáticas como el Análisis Matemático y también desde la Física. Esta habilidad generalmente se desarrolla asociada al tema Funciones, cuyo estudio constituye un eje esencial en la citada disciplina. En ella todos los contenidos se desarrollan alrededor del concepto función, al cual se le asigna un total de 28 h/c en la asignatura Análisis Matemático I que se imparte en el primer semestre de segundo año.

En esta asignatura se puede utilizar el software educativo Eureka de la colección Futuro elaborado para preuniversitario, en el cual aparecen diversas aplicaciones que potencian el desarrollo de la habilidad graficar y facilitan el estudio del tema. Entre las aplicaciones se encuentra el simulador, al cual se puede acceder de dos maneras. Una forma es haciendo doble clic en la barra superior de la pantalla de inicio del software donde aparece ese título y la otra, en el icono circular representado por el símbolo de un sistema de coordenadas rectangulares, que se despliega horizontalmente al ubicar el cursor sobre él en la izquierda de la pantalla.

En la asignatura se comienza retomando las funciones estudiadas en las enseñanzas anteriores para lo cual la aplicación del simulador resulta muy útil. En esta aplicación para comenzar el trabajo con las funciones debe desplazarse hacia la barra de herramientas y hacer clic sobre el primer icono que aparece. Esto permitirá que aparezca en la parte derecha de la pantalla un sistema de coordenadas rectangulares. Posteriormente debe hacer clic sobre el segundo icono de la misma barra pues esto posibilitará seleccionar la función con la que se trabajará y por último aparece a la izquierda las propiedades de esta y a la derecha su gráfico. Además en la parte superior izquierda se ubican cuadros que permiten entrar valores

para cambiar las propiedades de la función con la que se trabaja. Esta aplicación tiene la limitación de que solo puede utilizarse para recordar los contenidos ya estudiados sin embargo en la asignatura se estudian otras funciones que pueden modelarse desde otra aplicación que se encuentra en este mismo software como es el Derive.

En el Derive se puede graficar cualquier función en dos o tres dimensiones y esta es una de sus principales ventajas para la enseñanza - aprendizaje de la Matemática pues permite una mejor observación de la función objeto de estudio que la que pudiera hacerse en el medio tradicional de la pizarra. Se puede acceder a él desplegando un menú que se encuentra en la parte inferior izquierda de la pantalla de inicio del software educativo, haciendo clic sobre el icono Derive. Posteriormente aparece la ventana de la aplicación donde en el cuadro de texto inferior se escribe la función que se quiere graficar haciendo uso de los símbolos que se encuentran debajo de este cuadro. Seguidamente debe pulsar la tecla *Enter* para que aparezca en el centro de la pantalla la ecuación de la función. Para graficarla debe hacer clic en uno de los iconos que aparecen encima de la pantalla que hace función de hoja de trabajo, al final de la barra de herramientas con la imagen de un sistema de coordenadas bidimensional o tridimensional según sea la intención. Luego, para obtener la gráfica finalmente se debe pulsar en la nueva ventana, en el séptimo icono de la barra de herramientas y para visualizar la función en movimiento debe hacer clic en esta misma barra en el icono catorce comenzando a contar de derecha a izquierda, que tiene el símbolo de una espiral. De esta manera el estudiante puede aprender más fácil aquello que por el método tradicional resulta tan abstracto.

El Derive permite representar funciones como por ejemplo las racionales y polinómicas que no es posible visualizarla desde el simulador de este software educativo. En general estas aplicaciones pueden ser utilizadas por los docentes para que los estudiantes verifiquen el trabajo realizado en la libreta, también para que tengan la idea de su empleo en la introducción de sus clases como forma de motivación. Además se puede planificar actividades donde los estudiantes luego de conocer el trabajo con estas funciones se les exijan el desarrollo de habilidades en el empleo del medio como parte de su formación profesional. La disciplina Formación Laboral Investigativa posee una cobertura importante para el desempeño del estudiante en la escuela al aplicar los conocimientos adquiridos sobre el uso de estos medios e ir ganando experiencia en su empleo. Esta tarea puede desarrollarse de manera que contribuya a la preparación

de los estudiantes en formación pero también a la de los profesores de las escuelas a través de actividades bien diseñadas.

En la disciplina Análisis Matemático existen otras asignaturas en las que pueden usarse estos medios, es el caso de la asignatura Análisis Matemático V donde se estudia el cálculo de integrales dobles y triples para lo que la representación de funciones se realizaría en tercera dimensión. En esta, el Derive sería de gran utilidad. Por otra parte desde la asignatura Análisis Matemático I, el software educativo *Eureka* no solamente puede emplearse para graficar, existen otras aplicaciones como las que se encuentran en el módulo Biblioteca en la sesión galería y de esta lo que se refiere a las animaciones. Aquí pueden observarse animaciones de funciones que se estudian en las enseñanzas anteriores excepto la modular, sin necesidad de graficarlas como se explicó anteriormente, esto sirve además de, para la consolidación de los conocimientos, para la motivación o para reducir el tiempo al mostrar un aspecto específico del contenido.

En el módulo Ejercicios aparece un grupo de ellos que serán útiles para la preparación de los estudiantes tanto para el desarrollo de las clases en la Educación Superior como para las que ellos impartirán en las educaciones. Se puede sugerir que como parte de las actividades de la disciplina Formación Laboral e Investigativa (FLI) se oriente que los estudiantes realicen todos los ejercicios que aparecen en el software, esencialmente del tema Funciones. Los ejercicios se ubican en el módulo Ejercicios en el tema 2, epígrafe Función lineal donde existen 65 ejercicios y en el epígrafe Función cuadrática donde hay 42; ya en el tema 6 en el epígrafe Funciones potenciales hay 63; en tema 7 en el epígrafe Funciones trigonométricas pueden realizarse 32 y en el tema 8 en el epígrafe Funciones exponenciales y logarítmicas aparece un total de 70 ejercicios. La utilización de ellos puede variar en las diferentes funciones didácticas de la clase, para orientar hacia el objetivo, para motivar o para consolidar conocimientos. Todos ellos contribuirán a la formación profesional de los estudiantes de la carrera en la medida en la que puedan apropiarse de la diversidad de formas de enunciar cada ejercicio y de las características de cada uno, a la vez que pueden contribuir a que los futuros procesos de enseñanza - aprendizaje se renueven con formas diferentes a las tradicionales en un contexto en el que el acceso a la tecnología es prioridad también en las diferentes educaciones.

También en el Análisis Matemático I el módulo Juego tiene utilidad, pues aparecen juegos con temas afines a las funciones. Es el caso de los Acrósticos con temas *Tipos de funciones; Elementos relacionados con las funciones*

y *Propiedades de las funciones*; también el juego titulado *El texto escondido* con temas *Elementos de una función* y *Tipo de función*. Por otra parte se encuentra el juego *Sopa de letras* con 7 sopas, 2 con título Funciones Matemáticas; 2 tituladas Nombres de funciones matemáticas; 2 sobre Propiedades de las funciones y 1 con título Tipo de Funciones. Por último aparecen varios juegos titulados Encontrando el personaje que permite desarrollar la cultura matemática en lo que respecta a la historia de esta ciencia. De estos algunos pueden utilizarse para la motivación del tema Función.

Este software educativo puede ser consultado por los estudiantes fuera de la clase para su auto preparación, y tanto en la universidad como en las escuelas donde realizan la práctica. Por esta razón el docente puede guiar el aprendizaje con su estrategia basada en el diagnóstico de cada uno. Aparecen juegos sobre varios contenidos y como se señaló sobre el contenido de funciones, estos permiten motivar el aprendizaje. Entre las estrategias de aprendizaje el profesor puede utilizar el siguiente procedimiento:

Orientar el estudio del contenido sobre funciones en el módulo tema; seguidamente orientar el trabajo con el simulador para ejercitar el graficado de funciones y sus propiedades; luego orientar ejercicios de identificación del concepto de función, aplicación y creación, en el módulo ejercicios; posteriormente orientar la realización de acrósticos o sopa de letras que le permitan identificar los elementos generales de las funciones y tener una visión general de lo aprendido.

En general el software educativo *Eureka* al estar soportado sobre los contenidos matemáticos del preuniversitario, contribuye de las varias maneras como se ha explicado a la atención a las diferencias individuales. Es una opción para el docente en su trabajo de educación para todos.

## CONCLUSIONES

Existe consenso tanto en el ámbito nacional como en el internacional sobre la necesidad de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, para cuyo fin, el empleo de software educativo, constituyen un elemento de gran importancia. A pesar de las insuficiencias que poseen los estudiantes en la asimilación de los conocimientos del Análisis Matemático, son pocos los docentes que utilizan las posibilidades de la informática, en especial del software educativo para la atención a las diferencias individuales. Los resultados de la evaluación del software educativo *Eureka* permitieron aportar orientaciones para su utilización en el aprendizaje de los contenidos sobre funciones, de manera que contribuya a una

preparación más integral de los estudiantes de la carrera Matemática -Física.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Mundial. (2013). Informe Mundial. Recuperado de [http://www.fao.org/fileadmin/user\\_upload/AGRO\\_Noticias/docs/InformeAnualBancoMundial2013.pdf](http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/AGRO_Noticias/docs/InformeAnualBancoMundial2013.pdf)

Comisión Económica para América Latina. (2012). Documentos de trabajo. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de [https://www.cepal.org/pses34/noticias/documentosdetrabajo/4/47424/2012-ses-34-cambio\\_estructural.pdf](https://www.cepal.org/pses34/noticias/documentosdetrabajo/4/47424/2012-ses-34-cambio_estructural.pdf)

Lima Montenegro, S. (2007). Mediación pedagógica de las tecnologías. Fundamentos de la investigación educativa. Maestría en ciencias de la educación. La Habana: Pueblo y Educación.

Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Educación Inclusiva. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/inclusive>

República de Cuba. Ministerio de Educación. (2007). Fundamentos de la Educación Especial: Maestría en Ciencias de la Educación: módulo II. cuarta parte. La Habana: IPLAC.

# 17

## INFRAESTRUCTURA INFORMÁTICA PARA BRINDAR SOPORTE A UN SISTEMA DE STREAMING DE AUDIO Y VIDEO EN LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

COMPUTERS INFRASTRUCTURE TO PROVIDE SUPPORT TO AN AUDIO AND VIDEO STREAMING SYSTEM AT THE UNIVERSITY OF GUAYAQUIL

MSc. Teresa Mirian Santamaría<sup>1</sup>  
E-mail: [tsantamaria710@gmail.com](mailto:tsantamaria710@gmail.com)  
Ing. Francisco Gabriel Bravo<sup>1</sup>  
E-mail: [francisco\\_gabriel84@hotmail.com](mailto:francisco_gabriel84@hotmail.com)  
MSc. Gladys Lagos Reinoso<sup>1</sup>  
E-mail: [gladys.lagos.r@hotmail.com](mailto:gladys.lagos.r@hotmail.com)  
Dr. C. Vicente González Ruiz<sup>2</sup>  
E-mail: [vruiz@ual.es](mailto:vruiz@ual.es)

<sup>1</sup> Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad de Almería. España.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Santamaría, T. M., Bravo, F. G., Lagos Reinoso, G., & González Ruiz, V. (2018). Infraestructura informática para brindar soporte a un sistema de streaming de audio y video en la Universidad de Guayaquil. *Revista Conrado*, 14(62), 101-105. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

El presente artículo informa sobre el streaming de vídeo como una de las aplicaciones más usadas en Internet y la que, con diferencia, mayor ancho de banda consume. En este se enfatiza en los modelos de transmisión usados en streaming de vídeo, se analizan los sistemas de codificación de vídeo más usados en transmisión de vídeo, y además se compara con otras propuestas previas que resuelvan el problema del streaming de vídeo en tiempo real. Se presenta el tipo de transmisión unicast/multicast lo que se evidenció en un estudio de factibilidad informática (plataforma de servidores y conectividad de red) que sirvió de base a una futura implementación de un sistema de Streaming de audio y video para la Universidad de Guayaquil.

### Palabras clave:

Infraestructura informática, streaming, audio, video, conectividad.

### ABSTRACT

This article reports on video streaming as one of the most used applications on the Internet and, by far, the highest bandwidth consumes. This is emphasized in the transmission models used in video streaming, the most used video coding systems in video transmission are analyzed, and in addition it is compared with other previous proposals that solve the problem of streaming video in real time. The type of unicast / multicast transmission is presented which was evidenced in a computer feasibility study (server platform and network connectivity) that served as the basis for a future implementation of an audio and video streaming system for the University of Guayaquil.

### Keywords:

Computer infrastructure, streaming, audio, video, connectivity.

## INTRODUCCIÓN

Gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, han surgido diferentes maneras para comunicarse, una de las formas que ha ido evolucionando es la mensajería instantánea, y con ella la videoconferencia y el envío de audio y video. Dando lugar a la aparición de Streaming, el cual juntamente con el progreso de las redes sociales, radios online, entre otros. En los años 90 la reproducción de cualquier contenido multimedia por ser de gran tamaño, tomaba mucho tiempo para poder ser visualizado. Con el lanzamiento de Real Player 1.0 se abre paso a Streaming, el cual permite visualizar el contenido mientras este es descargado, mejorando y reduciendo el tiempo de espera. Streaming es una distribución de contenido multimedia, a través de una red, contiene un búfer de datos, en donde se almacenan transitoriamente en el equipo del usuario. Es vital contar con ancho de banda igual o superior al servicio, para no tener interrupciones en la visualización.

En educación, los principales servicios que Streaming puede proporcionar la videoconferencia, chats interactivos, aulas virtuales, e incluso clases en línea; se puede citar a la Universidad de Stanford, el tecnológico de Massachusetts, La Universidad de Cincinnati, quienes cuentan con los mismos. La Universidad de Guayaquil, siendo la universidad que alberga a la mayor cantidad de estudiantes de Guayaquil, no debe quedar atrás, ya que por su prestigio y honor, debe estar a la vanguardia de la tecnología.

Las universidades deben tomar el enfoque de la formación flexible, ya que se han de adaptar a las tendencias de acceder al aprendizaje fuera del puesto de trabajo, proveer las necesidades de los estudiantes a tiempo parciales y responder a las necesidades de formación continua, que constituyen desafíos para las instituciones de educación superior en esta sociedad de la información.

Con la finalidad de mejorar la calidad de comunicación en la Universidad de Guayaquil, se da a conocer un nuevo servicio que puede ser integrado a la arquitectura de red, tal es el caso de Streaming, se podrá gozar de servicios como: videoconferencia, chat, cartelera virtual entre otros, la tecnología, es la herramienta que permite al ser humano desenvolverse en ámbitos laborales, personales y educativos. Esto obliga a conocer y aprender el uso de las nuevas herramientas que facilitan el trabajo.

Streaming no solo es un medio de comunicación, es el método con el que se accede a la información, el cual permite ver y escuchar contenido multimedia en paralelo a su descarga, permitiendo el ahorro de tiempo y de

memoria física de nuestro ordenador, además brinda el uso de la videoconferencia, el video en vivo, servicios que otorgan comunicación instantánea.

El problema se evidencia al momento de tener la necesidad de ver o descargar contenido multimedia. Cada petición, requiere consumo de ancho de banda, de memoria en el ordenador, espacio en disco duro, y lo más importante, tiempo de espera. Si existe más de un usuario descargando estos contenidos en paralelo, se considera que nuestra velocidad de descarga dependerá de la concurrencia de los usuarios.

Además hay que considerar el consumo de ancho de banda que demandará la descarga de contenido multimedia, los recursos de memoria y espacio en disco duro de los ordenadores de los usuarios, y servidores Streaming deben ser robustos, capaces de soportar un gran número de descargas simultáneamente.

Las unidades académicas de la Universidad de Guayaquil están en constante comunicación con la administración central de la Universidad, las autoridades para dar a conocer alguna decisión envían informes u oficios, generando el uso excesivo del papel, adicional a esto, no se puede confirmar la entrega del mismo.

Adicional a esto, para poder mantener una reunión con las autoridades pertinentes, deben trasladarse físicamente a un lugar. El uso de Streaming mejorará la productividad y eficiencia en el uso del tiempo, permitiendo así que los docentes y personal administrativo mantengan una comunicación segura y confiable fácil de usar.

## DESARROLLO

En una sintética definición, Roberto Lgarza considera nuevos medios a las nuevas formas culturales que dependen de una computadora para su distribución, representación y uso interactivo. La principal cualidad de los nuevos medios es su capacidad de interacción y conectividad, en tal sentido las innovaciones tecnológicas tienden a integrar un microuniverso de múltiples dispositivos digitales en redes móviles inalámbricas (bluetooth, wi-fi, wi-max) que hacen del usuario una terminal de permanente conexión a contenidos Multimedia.

El objetivo de las tecnologías de la información y la comunicación en el Ecuador es que se aprovechen de manera coordinada y racional, enfocando el impacto de las mismas para que contribuyan seriamente al aumento de las oportunidades de formar profesionales capaces de innovar, redefinir e integrar las tecnologías de la información. Los esfuerzos van encaminados al desarrollo del territorio y a la mejora de la calidad de vida de los habitantes.

Streaming es una forma sencilla de ver videos y realizar videoconferencias online, usando al máximo los recursos de nuestros equipos y evitando la retransmisión de la información en la red. Permite la visualización de los contenidos multimedia online, sin afectar los procesos que se esté realizando al mismo tiempo. Un sistema de Streaming permite utilizar el máximo potencial de nuestro ancho de banda para poder visualizar videos, realizar videoconferencia de manera rápida sin necesidad de tener cortes de transmisión, o esperar que la descarga finalice.

Las ventajas del Streaming es el uso del mismo canal de transmisión para audio y video simultáneamente, sin necesidad de esperar largos tiempos para poder ver y escuchar un video. Integrando así los servicios actuales de la Universidad de Guayaquil, junto con el servidor Streaming.

### *Tecnologías Streaming*

Cuando se habla de Streaming se puede utilizar diferentes arquitecturas de red, las cuales dependerán de los requerimientos de los usuarios. La arquitectura típica o más común es Cliente-Servidor, en donde debe existir una petición al servidor Streaming con la información del cliente, y poder establecer la conexión.

La arquitectura Server-less o arquitectura sin servidor, es decir en esta arquitectura no existe un servidor dedicado al servicio de Streaming, las peticiones llegan a un servidor Web denominado Pseudo - Streaming o Fast - Start. Esta arquitectura usa únicamente los protocolos TCP y HTTP.

Además, existe la arquitectura sin cliente, es decir no tenemos un software previamente instalado en los clientes, para poder visualizar el contenido multimedia se usa un applet java o plugin, esta arquitectura simula un sistema de Streaming en directo bajo demanda. Los principales elementos que conforman cualquier arquitectura Streaming son los Sistemas de producción, los cuales generan los flujos de datos, el cual proviene de un sistema de almacenamiento en donde se produce el flujo de audio y video pero en formato de Streaming para poder ser transmitidos o almacenados simultáneamente; o ser emitidos en directo.

### *Codificación y componentes tecnológicos*

Para que sea posible el intercambio de información, se debe elegir correctamente una codificación para la transmisión de señales, la cual dependerá del medio físico que se utilice para la transmisión, la garantía de la integridad de los mismos y además de la velocidad con que serán transmitidos los datos.

Dentro de la codificación, se encuentra el códec, el cual es la abreviatura de Codificador-Decodificador, describe una especificación en software, hardware o en ambos, es capaz de transformar un archivo en un flujo de datos o en una señal. Los códec son capaces de codificar el flujo o señal y descifrarlo para la reproducción del mismo, o para poder manipular el flujo en un formato más apropiado.

Estos son usados en videoconferencias y en la emisión de medios de comunicación. Ya que la mayoría de los archivos multimedia contienen tanto video como audio, o ambos. Estos flujos pueden ser manipulados con procesos, programas diferentes, pero para que sean útiles para almacenar o distribuir tienen que ser encapsulados juntos.

Los métodos tradicionales de descargas de videos por internet requieren la descarga total del contenido para poder reproducirlo, los paquetes de audio y video por lo general son muy grandes y su descarga se torna lenta, por el contrario Streaming no necesita tener todo el video para poder reproducirlo, su reproducción es casi inmediata. Gracias al ancho de banda y a los métodos de codificación de audio y video, la entrega de grandes cantidades de contenidos multimedia se hace más fácil, para la investigación se trabajara con los encargados del centro de cómputo de cada unidad académica de la Universidad de Guayaquil, ya que estos tienen relación directa con el objeto de estudio de esta investigación.

Existen varias técnicas o herramientas para recolectar información. La observación directa en el campo del diseño de sistemas es importante para verificar los equipos de conectividad, los procesos usados, los sistemas que se ejecutan y verifican que las normas de estandarización se cumplan, lo que otorga credibilidad y confiabilidad.

La entrevista es una técnica que establece relación directa con los involucrados del evento o del hecho que se quiere estudiar, es diferente que la encuesta ya que las preguntas de la encuesta son cerradas y tienen una estructura en la contestación que generan respuesta pre-establecidas en un marco, mientras que la entrevista es un cuestionario flexible con el propósito de obtener más información espontanea.

Una vez hecho el levantamiento de información de la red de la Universidad de Guayaquil, se pudo observar que no todas las facultades cuentan con un informe y diseño actualizado de su arquitectura, además los cuartos de telecomunicaciones deben contar con una mejor ventilación, y un orden adecuado según la estandarización.

Se encontró que muchos de los cuartos de telecomunicaciones están a la vista de todos los usuarios, sin alguna seguridad física. Los cables de datos, no están en orden, y los equipos Wi-fi están guindando, o se encuentran fuera del rack, por falta de espacio estos se encuentran encima del rack. Los equipos de comunicación, que se encontró en las diferentes facultades, son equipos que cuentan con buenas características, pero al tener un gran número de usuarios en cada facultad, los equipos están colapsados, muchos de ellos, sin puertos disponibles, es decir no existe una escalabilidad.

Aunque los servicios que se utilizan son servicios internos propios de la Universidad, no existe una segmentación de la red para evitar la latencia y consumo excesivo del ancho de banda. Pero al notar que no requieren de muchos servicios, se observó que es factible adquirir el servicio de Streaming.

Según lo evaluado, con los medidores de velocidad, se encontró que las facultades tienen al menos 10 MB para uso interno de su personal, debido a la concurrencia y a la inexactitud de segmentación que tiene la red, se encontró latencia y lentitud al utilizar los diferentes servicios en red, además se pudo observar que no existe un plan de contingencia en contra de cortes de servicio de internet y caída de enlaces.

Luego de realizar las encuestas a una muestra de 397 personas conformadas por autoridades, docentes y estudiantes, se pudo constatar que el 95% de la muestra está totalmente de acuerdo que la experiencia del uso de Streaming es un cambio fundamental para mejorar la comunicación no presencial entre los estudiantes, siendo así la investigación factible.

Los equipos de comunicación, que se encontró en las diferentes facultades, son equipos que cuentan con buenas características, pero al tener un gran número de usuarios en cada facultad, los equipos están colapsados, muchos de ellos, sin puertos disponibles, es decir no consta una escalabilidad. Aunque los servicios que se utilizan son servicios internos propios de la Universidad, no coexiste una segmentación de la red para evitar la latencia y consumo excesivo del ancho de banda. Pero al notar que no requieren de muchos servicios, necesario adquirir el servicio de Streaming.

## CONCLUSIONES

Luego del análisis realizado, se puede concluir que para realizar el diseño de red, los cuartos de telecomunicaciones de las diferentes facultades, deben estar en completo orden, correctamente ventilados los equipos de comunicación y de red, y los cables de red según el estándar.

Además, las redes internas deben estar segmentadas, así se puede evitar la latencia y el retardo en la red, el ancho de banda es un parámetro fundamental en el diseño del sistema de Streaming, para que pueda funcionar correctamente, sin cortes y sin jitters.

Se debe contar con un diseño de la red, actualizado, la arquitectura actual, los protocolos y servicios que se utilizan para tener conocimiento de lo que se usa en cada facultad. Para el diseño, se seleccionó productos open-source, el software seleccionado como servidor fue Hélix Server, el cual cumple con los requerimientos necesarios basados en las necesidades de la universidad, en los computadores de los clientes, se debe instalar Real Player con su respectiva licencia, o a su vez usar un software bajo licencia GPL llamado Hélix Player. Basándonos en los protocolos soportados por este servidor, y los servicios que usa actualmente la universidad, se seleccionó Hélix como respuesta a las necesidades multimedia

Los computadores de los clientes, deben tener al menos 4 Gb de memoria RAM, un procesador de la familia Core I3, y un disco duro de al menos 750 Gb, o más, para poder almacenar los archivos, en el caso de descargar los contenidos. El ancho de banda recomendado para el servicio de Streaming según el número de usuarios es de 300 MB o más, para poder transmitir el contenido multimedia por medio de la red. Pero para lograr un buen performance, seguridad y control del contenido, se debe segmentar los canales de datos, segmentar las redes, y limitar el uso del contenido multimedia, para fines educativos.

Después de realizar la encuesta se puede decir que tanto profesores, autoridades y estudiantes están totalmente de acuerdo que el sistema de Streaming es un instrumento necesario para el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, capaz de mejorar los sistemas de comunicación, no solo dentro de la universidad, sino con otros centros de educación. La propuesta de Diseño de Streaming, se realizó pensando en las necesidades de los profesores, y estudiantes, logrando establecer procesos y técnicas para tener innovación tecnológica, manteniendo un buen performance.

Junto con los códec ya estudiados en esta investigación, se puede diseñar un sistema de Streaming capaz de ser útil y eficiente para la Universidad de Guayaquil. Observando todos los componentes, servidores, equipos de comunicación que se encuentra en los cuartos de sistemas de todas las facultades, se pudo notar que el sistema operativo que se usa es Windows y en servidores Linux, información que servirá para la selección de un Servidor de Streaming que permita la integración

del servicio multimedia con los servicios que actualmente funcionan en la arquitectura de red de la universidad.

Se realizó un recorrido por los centros de cómputo de cada unidad académica de la Universidad de Guayaquil, realizando un oficio dirigido a cada Rector de la Facultad indicando los objetivos y alcances del diseño de un sistema de Streaming, lo cual fue de agrado de parte de los responsables de cada centro de cómputo, quienes brindaron la información necesaria para poder diseñar el sistema.

Se realizó una comparación de los protocolos de transporte, y demás características que ofrecen los servidores de Streaming que permitan la integración del servicio multimedia con la arquitectura de red, una de las razones que motiva el desarrollo del presente artículo derivado de una investigación realizada, es que la Universidad de Guayaquil cuente con servicios avanzados de reproducción de Streaming, y llegue a ser parte del grupo de universidades que se encuentran en la brecha tecnológica, que permite aligerar la carga y el uso del ancho de banda, quien con su avance ha ido mejorando el uso del mismo.

La principal utilidad de esta tecnología, es la videoconferencia, es decir la reproducción de audio y video simultáneamente de manera comprimida, ahorrando el consumo de ancho de banda y permitiendo ver el contenido en vivo sin interrupciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldean, L., & Marivel, D. (2009). Diseño de una red para proveer el servicio de video bajo demanda (VoD) sobre IP. Quito: Escuela Politécnica Nacional.
- Díaz-Maroto, I. (2006). Evaluación de aprendizajes con TIC en el EEES. Miscelanea Comillas: Revista de Teología y Ciencias Humanas, 64(124).
- Igarza, R. (2008). Nuevos medios. Estrategias de convergencia. Revista de Comunicación, (7). Recuperado de <http://rcom.medianewsonline.com/pdf/2008/Res216-219.pdf>
- Melendi, D., García, R., García, V., Pañeda, X., & Neira, Á. (2005). Simulador Educativo de un servicio de audio/video Bajo Demanda. Revista Iberoamericana de Informática Educativa, 2, 35-46. Recuperado de [http://www.academia.edu/13544538/Simulador\\_Educacional\\_de\\_un\\_Servicio\\_de\\_Audio\\_Video\\_Bajo\\_Demanda](http://www.academia.edu/13544538/Simulador_Educacional_de_un_Servicio_de_Audio_Video_Bajo_Demanda)

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 1(1), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/780/78011256006.pdf>

# 18

## CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y RECURSOS EN EL SECTOR EDUCACIONAL

### CONSIDERATIONS ABOUT THE PLANNING PROCESS OF OBJECTIVES, ACTIVITIES AND RESOURCES IN THE EDUCATION SECTOR

MSc. Gladis Llantá Ramos<sup>1</sup>

E-mail: [ggramos@ucf.educ.cu](mailto:ggramos@ucf.educ.cu)

MSc. Lionel B Meneses Gómez<sup>2</sup>

E-mail: [Lionel@dpe.cf.rimed.cu](mailto:Lionel@dpe.cf.rimed.cu)

MSc. José Catalá Brito<sup>2</sup>

E-mail: [jkata@dpe.cf.rimed.cu](mailto:jkata@dpe.cf.rimed.cu)

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

<sup>2</sup> Dirección Provincial de Educación. Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Llantá Ramos, G., Meneses Gómez, L. B., & Catalá Brito, J. (2017). Consideraciones sobre el proceso de planificación de objetivos, actividades y recursos en el sector educacional. *Revista Conrado*, 14(62), 106-110. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En el presente artículo se realizan consideraciones sobre el proceso de planificación por objetivos que asumen los directivos del sector educacional. Los autores reflexionan acerca de las vías y métodos más oportunos para el trabajo con las áreas de resultados claves y ejemplifican algunos de los elementos significativos de este proceso de planificación. Proceso que deben ser contextualizados de manera objetiva, para propiciar avances sostenidos en la eficiencia del proceso educativo.

#### Palabras clave:

Planificación, dirección educacional, área de resultados claves.

#### ABSTRACT

Presently work are carried out considerations on the process of planning for objectives that the directives of the educational sector assume. The authors meditate about the ways and more opportune methods for the work with the areas of key results and they exemplify some of the significant elements of this process of planning. Process that should be contextualized in an objective way, to propitiate advances sustained in the efficiency of the educational process.

#### Keywords:

Planning educational process areas of key results.

## INTRODUCCIÓN

La planificación es un tema que, en los últimos tiempos ha mantenido una presencia permanente en las diferentes acciones ejecutadas en el sector educacional. Con este propósito se han escrito no pocos tratados, libros, artículos y otros materiales que, con diferentes matices han abordado los elementos teóricos que tiene que ver con el ciclo directivo en general y la planificación en particular; tanto en las bibliotecas como en la red se puede encontrar múltiples fuentes de consulta.

Con el objetivo de promover la reflexión del personal directivo en la provincia de Cienfuegos y ayudar a esclarecer algunas dudas, existentes aún, sobre cómo discurre el proceso de planificación en nuestro sector presentamos este material; el cual no tiene la pretensión de hacer grandes formulaciones teóricas, aunque siempre es necesario acudir a ellas para fundamentar cualquier idea. Se trata de, a partir de lo que está establecido, precisar elementos claves del trabajo que no se puede pasar por alto en el proceso de planificación, de los cuales no siempre hay una total comprensión. El propósito es no agotar el tema sino estimular el estudio y la consulta de las fuentes para mejorar la preparación en función de conducir estos procesos con una mayor calidad.

## DESARROLLO

La planificación es un proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos. Con este fin existen los documentos rectores que precisan de consulta sistemática, especialmente la instrucción 1/2011, del Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros y por extensión la instrucción 9/201, estos documentos concebidos para la planificación de los objetivos, actividades y recursos en los órganos, organismos de la administración Central del Estado, entidades nacionales y las administraciones locales del Poder Popular. Documentos a los cuales se les han incorporado algunos elementos durante el periodo 2012-2015 que ya se vienen aplicando.

El proceso de planificación se determina por objetivos, pues trata de potenciar la función rectora de estos y muestran el camino hacia donde debemos llegar. Lo que queda definido en dos principios esenciales que marcan el proceso:

- El carácter rector de los objetivos de trabajo, por constituir la categoría rectora de la planificación de actividades y recursos y determinar el desarrollo, desempeño y funcionamiento de las organizaciones, para

alcanzar resultados concretos y tangibles, en cumplimiento de su misión y de las funciones estatales asignadas.

- La correspondencia entre objetivos de trabajo, actividades y recursos, concebidos como un sistema, asegurado a través del Plan de Actividades y en el que se regula por el Plan de la Economía, teniendo en cuenta los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución.

Los objetivos surgen de las finalidades del trabajo que se ejecuta en una institución, en nuestro caso, en instituciones escolares a partir de los niveles de dirección (provincial, municipal, de centro). Para su establecimiento se cuenta con los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, aprobados el 18 de abril de 2011, reafirmados en los objetivos de la Primera Conferencia del PCC y en el 7mo congreso, así como, los objetivos de trabajo del Ministerio de Educación (MINED), ajustados y contextualizado por la Dirección Provincial de Educación. Estos importantes documentos se caracterizan por su enfoque y carácter general, los cuales hay que ajustarlos a las condiciones y realidades de cada uno de los niveles inferiores que planifican.

El aporte al balance o la evaluación del cumplimiento de lo planificado, para una etapa determinada, da el grado de precisión y especificidad que se va alcanzando y permite corregir las proyecciones en la búsqueda de un mayor grado de contextualización. Para una mejor configuración de éstos objetivos, en los niveles de dirección se definen o establecen previamente las denominadas Áreas de Resultados Clave, áreas o líneas de trabajo cuyo cumplimiento depende del cumplimiento de los objetivos, y que se determinan mediante un trabajo grupal a partir de las propuestas de aquellas líneas o direcciones en las que el nivel de dirección correspondiente debe obtener resultados sobresalientes para cumplir con sus propósitos. Estas son determinadas en análisis colectivos; la evaluación de cada propuesta, la integración de ideas, permite establecer las prioridades de trabajo y por consiguiente el establecimiento de las principales acciones de trabajo.

En el trabajo será de interés declarar dos áreas de resultados clave fundamentales:

- I. El proceso de dirección educacional.
- II. El proceso docente-educativo.

En tal sentido se debe significar que el número de áreas deben ser mínimo y bien enfocadas para que faciliten el proceso de dirección. Recuérdese que lo estratégico siempre es poco, y que su efectividad radica en concentrar esfuerzos en las prioridades. El diseño de la

estructura organizacional deberá responder a cada una de las áreas establecidas, es importante nombrar un jefe de área de resultado clave. Es significativo precisar que para cada una se definen objetivos, cuyo número debe ser determinado con criterios de racionalidad.

Por ejemplo, son objetivos para el sector educacional:

1. Ejecutar las acciones que garantizan la dirección y preparación de los cuadros y del personal docente.
2. Garantizar el uso eficiente de los recursos humanos, materiales y financieros.
3. Garantizar la dirección coherente de la labor educacional en función de elevar la calidad del trabajo docente-educativo-preventivo.

Un elemento a considerarse es lo referido a el cómo se organiza el proceso de planificación, en función de materializar el cumplimiento de los objetivos. Existen disímiles puntos de vista sobre las funciones generales de la dirección, aunque como criterios más generalizados se identifican: la planificación, la organización, la ejecución y el control. Se reconocen como funciones generales de la dirección, aquellas que corresponden a cualquier cuadro o funcionario, con independencia de la esfera de la actividad social de que se trate (económica, política, educacional, cultural, u otras).

Es pertinente expresar que estas funciones en la práctica se aplican de forma interrelacionadas. La planificación como una de las funciones generales de la dirección, no actúa de forma independiente en el ciclo directivo. De manera sintética podemos señalar que el proceso de dirección abarca:

- Definición de los objetivos de trabajo que aseguren el continuo desarrollo de la entidad, nivel o institución con el empleo racional y eficiente de los recursos disponibles, así como con la medición y evaluación sistemática de los resultados.
- Lograr una adecuada organización y coordinación de todos los factores implicados, que intervienen en el proceso, en interés del cumplimiento de los objetivos de trabajo.
- Garantizar efectividad en la implementación de lo planificado y en la comprobación de su ejecución mediante las diferentes formas de control.

Aunque existen diversos criterios para definir el concepto proceso, en general podemos asumirlo como los mecanismos de comportamiento que diseñan los hombres para mejorar la productividad de algo, para establecer un orden o eliminar algún tipo de problema. Este puede emplearse en una amplia variedad de contextos. Es importante hacer hincapié en los procesos, que ante todo, son procedimientos diseñados al servicio del hombre

en alguna medida, como una forma determinada de accionar.

Vinculado a los intereses de trabajo, en la planificación empleamos los procesos, como partes o elementos que hay que materializar para lograr un objetivo. Cuando se habla de proceso se debe comprender que el mismo abarca una concatenación de hechos o elementos, que da la idea de movimiento en el tiempo. Somos del criterio que un objetivo no se alcanza de un día para otro, hay que *trabajarlo*, lo cual se facilita *descomponiéndolos* en procesos que exigen un menor tiempo de desarrollo y se puede controlar la marcha de su cumplimiento. Lo que está determinado por el cumplimiento de cada uno de los procesos que lo integran y favorecen su logro total o parcial.

Otro elemento a destacar son los criterios de medidas. Evaluar el grado de cumplimiento o nivel de logro de un proceso o conjunto de procesos e indirectamente el objetivo al que se asocia. Los denominados criterios de medida se establecen, durante los diferentes momentos de la planificación. Es importante apuntar que para planificar se debe tener presente, que los mismos permitirán constatar el cumplimiento de los elementos que componen el proceso u objetivo. Por ejemplo, en el proceso de perfeccionamiento del sistema de trabajo con los cuadros, se puede seleccionar como criterios de medida: el comportamiento de la estabilidad de los cuadros y la promoción de la reserva de cuadros; pudieran existir otros, pero con estos es suficiente.

Los indicadores de medida son construidos a partir de los criterios y son definidos como medidas de los sucesos del proceso, que a su vez permiten evaluar si se está cumpliendo o no con los criterios que se han elaborado. Siguiendo con el ejemplo anterior, se pudieran formular los siguientes indicadores de medidas:

- % de estabilidad de los directores de las instituciones educacionales, sin contar las promociones, misiones, rotaciones, jubilaciones y fallecimientos./  $\geq 95.5$
- % del total de cuadros promovidos, que proceden de las reservas y se desempeñaban como segundos y/o sustitutos legales del cargo./  $\geq 97.7$

Los indicadores mencionados son del tipo cuantitativo, pero pueden también definirse indicadores de tipo cualitativo, que se auxilian de una guía para su evaluación.

Existe un algoritmo para evaluar el cumplimiento de un objetivo. La evaluación de los objetivos, no es más que un procedimiento que tiene varios momentos, y se hace a través del comportamiento, que van teniendo los indicadores de medida en las diferentes etapas del curso. En

un primer momento este proceso se ejecuta en colectivo, por grupos de trabajo; luego en un segundo momento, con el propósito de integrar la información, en una sesión de trabajo colectivo presidida por el jefe del área de resultado clave, se redacta el informe valorativo final o parcial sobre la marcha del cumplimiento, que será presentado en el consejo de dirección del nivel correspondiente, para su aprobación oficial y para la adopción de las medidas necesarias. Es preciso señalar que no todos los objetivos, ni todos los procesos, ni todos los indicadores se evalúan con la misma frecuencia, esto se planifica en el plan anual.

Por otra parte, son documentos que deben tenerse vigentes en el proceso de planificación, y que deben conservarse como constancia del trabajo realizado en los diferentes niveles de dirección:

- Los objetivos de trabajo que propone alcanzar la organización a corto, mediano y largo plazos.
- El Plan anual de actividades, donde se van delimitando los objetivos de la organización para la etapa; sus criterios de medidas.
- Los indicadores de medidas con sus correspondientes escalas para evaluar el grado de consecución o cumplimiento de los mismos.

Destacamos aquí la esencia de algunos documentos que elaboran los directivos:

- Plan anual de actividades. En este se recogen las principales tareas contenidas en los planes del Partido y de las Asambleas del Poder Popular (Nacional, Provincial y Municipal), las del Consejo de la Administración; las que aseguran el cumplimiento de las funciones estatales de la organización en cada nivel de dirección, tales como visitas de trabajo, actividades de preparación, productivas y de servicios, cursos, eventos, salidas al exterior, temas de los consejos de dirección o de la administración, reuniones, despachos, entre otros. Este plan se archiva por el término de cinco años.
- Plan de trabajo mensual. Este se elabora sobre la base de lo aprobado en el plan anual de actividades de cada nivel de dirección, en él se puntualizan las que hayan sufrido cambios y las nuevas, como resultado del proceso de dirección. Se aprueba por el jefe del nivel de dirección que lo elabora y se archiva por el término de un año.
- Plan de trabajo individual de cada jefe, cuadro o especialista. En él se recogen todas las tareas que cumplen los jefes, cuadros o especialistas para el período de un mes y la base para su elaboración lo constituye el plan anual de actividades, el plan de trabajo mensual de la organización y las indicaciones dadas por los jefes facultados.

Un apoyo importante en el proceso de dirección se le concede al sistema de reuniones en este caso a la reunión de puntualización mensual, la que se considera como el espacio destinado a evaluar de forma cuantitativa y cualitativa el cumplimiento adecuado de la planificación aprobada para el mes, así como de las causas y condiciones de las diferentes situaciones presentadas y las medidas a adoptar, la definición de las tareas que se mantienen, se modifican y las nuevas que se incorporan por necesidades de trabajo para el nuevo mes, así como las necesidades de recursos y las posibilidades de satisfacer así como las alternativas que deben utilizarse. En las mismas se toma nota como constancia de su realización destacando los aspectos de mayor interés.

Garantizar la participación colectiva en la planificación, exige primero pensar en las personas que serán los verdaderos protagonistas en la ejecución, antes de asignar a cada cual las actividades que se cumplirán. Los colaboradores requieren verse representados en las principales decisiones que se adopten, así como sentir la importancia que se presta a las relaciones interpersonales para el mejoramiento no solo profesional, sino humano. El documento rector (instrucción 1/2011), antes mencionado, instruye su aplicación con criterios de flexibilidad.

La planificación es la principal contradicción no antagónica que se da entre lo que establece el documento rector en cuanto a los periodos para los que se elaboran planes de actividades y el periodo de tiempo que abarca un curso escolar. Esta contradicción viene dada por el hecho de que la instrucción 1, precisa la elaboración de planes para un año fiscal y el Ministerio de Educación; se trabajan por curso académico. La Ministra de Educación aprobó un conjunto de indicaciones que permiten resolver la problemática que se genera cada año; en estas indicaciones se precisan los momentos en que se inicia la planificación del nuevo año, pero también se señala que en el mes de junio se trabajará en las precisiones para el rediseño del segundo semestre del año del plan de trabajo anual de actividades, de manera que a partir de los objetivos aprobados se puedan incorporar o modificar nuevas actividades.

Para ser consecuentes con lo que se ha explicado, no se puede perder de vista que en el Ministerio de Educación se realizan los balances del cumplimiento de los objetivos del curso desde el mes de abril-mayo y hasta julio, cuyos resultados hay que incorporarlos inexorablemente al sistema de trabajo del nuevo curso que se inicia; no se debe esperar a enero para atenderlos. Es una dinámica propia por las particularidades que asume el año fiscal y el curso escolar en el MINED; tiene una importancia singular, hacer los ajustes y/o reordenamientos imprescindibles.

Esta es una etapa de toma de decisiones que permite acercar la planificación a la realidad y garantizar la continuidad de la efectividad de la planificación en el segundo semestre del año.

Al inicio del curso para lograr una adecuada planificación corresponden estar elaborados documentos según la instrucción 1/2011, por año natural. Esto debe responder a los nuevos objetivos priorizados que deben tener nuestros centros:

- El Plan anual del año vigente (impreso), que se aprobó oficialmente en diciembre del año anterior.
- La planificación (actualización) del Capítulo IV y V (digitalizada) en la que se ha venido trabajando desde el seminario preparatorio de junio.

Es fundamental que haya garantizado la calidad y grado de detalle que se exige en el proceso referido al Sistema de Trabajo Metodológico, la Superación, el Trabajo Preventivo y Comunitario y en el Funcionamiento Interno (capítulo V) de cada nivel. Los niveles inferiores establecen sus objetivos-procesos-indicadores considerando los del nivel superior, pero no se copian mecánicamente; esto pasa por un proceso de contextualización de negociación y de conciliación. Los niveles inferiores si contribuyen al logro de los objetivos del nivel superior, desde la escuela hasta el MINED.

## CONCLUSIONES

El proceso de planificación, objetivos, actividades y recursos en el sector educacional deben ser contextualizados de manera adecuada al igual que los objetivos, a partir de los criterios e indicadores de medida, lo que fortalece este proceso: Las actividades nos deben garantizar avanzar más sostenidamente en la eficiencia del proceso educativo.

En los diferentes niveles de la planificación se hace necesario tener claridad en los conceptos y formas de actuar para lograr que se conviertan en una herramienta de trabajo para los directivos y todo el colectivo pedagógico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Rodríguez, S. (2002). *El sistema de trabajo del MINED*. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Díaz Fuentes, F. (2011). Material de apoyo a la docencia. La organización como función de dirección y el sistema organizativo en las instituciones educativas. La Habana: UCPEJV.

García Felipe, W. (2011). Un acercamiento a la planificación en la realidad cubana actual. La Habana: UCPEJV.

República de Cuba. Ministerio de Educación. (2013) Objetivos, procesos sustantivos e indicadores de medida del Ministerio de Educación durante los cursos escolares comprendidos en el período 2013- 2016. La Habana: MINED.

# 19

## ESTABILIDAD DEL COLOR DE MATERIALES PROVISIONALES EN PRÓTESIS FIJA. ESTUDIO IN VITRO ENTRE RESINA ACRÍLICA Y BIS-ACRÍLICA

COLOR STABILITY OF PROVISIONAL MATERIALS USED IN FIXED PROSTHODONTICS. IN VITRO STUDY BETWEEN ACRYLIC RESIN AND BIS-ACRYLIC

Dayra del Cisne Torres Loaiza<sup>1</sup>

E-mail: [xtel83@hotmail.com](mailto:xtel83@hotmail.com)

Dra. María Christel Zambrano Bonilla<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. República del Ecuador.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Torres Loaiza, D. C., & Zambrano Bonilla, M. C. (2018). Estabilidad del color de materiales provisionales en prótesis fija. Estudio in vitro entre resina acrílica y bis-acrílica. *Revista Conrado*, 14(62), 111-116. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

El objetivo de este estudio es valorar la estabilidad del color de materiales provisionales usados en prótesis fija por medio de un estudio in vitro entre resina acrílica y bisacrílica. Se confeccionaron cuarenta discos de resina acrílica y cuarenta discos de resina bisacrílica, utilizando medidas estandarizadas; la mitad de cada grupo de resinas fueron pulidos y la otra mitad no. Los materiales provisionales fueron sumergidos en café y coca cola por un periodo de 24 horas. La toma del color inicial y final de los discos se la cuantifico con un colorímetro. El 100% de las muestras de resina acrílica no presentaron variaciones del color. La resina bisacrílica mostraron variaciones en la estabilidad del color igual a  $2,8 \pm DS 1,4$ . El grupo de resina bisacrílica pulida genero un valor de  $2,32 \pm DS 0,94$  y en el grupo de no pulido  $3,24 \pm DS 1,60$ . En cuanto a la sustancias pigmentantes el café provoca cambios del color igual a  $1,43 \pm DS 1,79$ . Las resinas bisacrílicas presentaron cambios significativos en cuanto a la variación del color. La sustancia que tuvo mayor pigmentación en las muestras fue el café El pulido influye de manera importante en la estabilidad del color de las resinas bisacrílicas.

### Palabras clave:

Resina acrílica, resina bisacrílica, estabilidad del color, pulido.

### ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate the color stability of provisional materials used in fixed prosthesis by an in vitro study between acrylic and bisacrylic resin. Forty disks of acrylic resin and forty disks of bisacrylic resin were fabricated, using standardized measures; half of each group of resins were polished and the other half did not. Provisional materials were submerged in coffee and coke for a period of 24 hours. The initial and final color of the discs is quantified with a colorimeter. The 100% of the acrylic resin samples showed no color variations. The bisacrylic resin showed variations in color stability equal to  $2.8 \pm SD 1.4$ . The polished bisacrylic resin group generated a value of  $2.32 \pm SD 0.94$  and in the non-polished group  $3.24 \pm SD 1.60$ . As for the pigment substances the coffee causes color changes equal to  $1.43 \pm SD 1.79$ . The material that best maintained its stability was the acrylic resin, since there were no clinical changes when submerged in these substances. The bisacrylic resins presented significant changes in color variation. The substance that had the highest pigmentation in the samples was coffee. Polishing significantly influences the color stability of the bisacryl resins.

### Keywords:

Acrylic resin, bisacrylic resin, color stability, polish.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una gran cantidad de pacientes desdentados parciales o totales, que buscan una solución protésica fija, para la elaboración de la misma es necesario realizar una serie de pasos que deben ser seguidos estrictamente para lograr un éxito total en el tratamiento definitivo, dentro de estos pasos se encuentra las restauraciones provisionales a las cuales podemos definir como restauraciones temporales que son colocadas en el paciente por un tiempo determinado hasta que la restauración o prótesis fija este elaborada por el técnico dental. El principal objetivo de una restauración provisional, es promover la salud periodontal antes de ser colocada la restauración definitiva. La salud periodontal es un requisito imprescindible, para tener restauraciones exitosas, se debe de lograr armonía entre la estética y salud periodontal lo cual es un proceso fuertemente delicado.

Por medio de los avances en la tecnología y como resultado de varias investigaciones, han permitido el descubrimiento o evolución de los materiales dentales, de este modo fue que en el 1930 salieron a la luz las resinas acrílicas activadas químicamente y en 1970 se las remplazaron con los composites, estos materiales han tenidos varias utilidades en tratamiento protésico, ya sea como bases de dentaduras o como para la elaboración de dientes artificiales.

Los materiales provisionales que más se han usado según (Cristiani, Devecchi & Avalos, 2015) han sido las resinas acrílicas y bis acrílicas, las cuales presentan algunas diferencias en sus características y son estas las que ayudaran a elegir el tipo de material a utilizar encada paciente. Es así que al momento de trabajar en el sector anterior de las arcadas es necesario de la estética para poder obtener las características de unos dientes naturales

Durante la elaboración de inlays, onlays coronas o puentes, ya sea sobre dientes tallados o implantes, se utilizan provisionales que tienen el deber de restaurar las funciones perdidas del diente al que están remplazando. El provisional es de vital importancia para evitar la exposición de la dentina y que el complejo pulpar se vea afectado, al mismo tiempo nos sirve como un aislante térmico. Otra función importante de los provisionales es que nos ayudan a la toma de decisión del color y la forma de la restauración definitiva, especialmente en restauraciones complejas como son las del sector anterior en donde la estética es muy criticada por los pacientes. Por lo tanto la toma del color inicial del material debe ser acertado y el más estable posible con el paso de los años.

En los tratamientos con restauraciones en el sector anterior se debe cuidar mucho la estética y naturalidad de los dientes; por ello en ocasiones se decide el material que va a ser utilizado con respecto a su estabilidad en el color. Uno de los percances más comunes que presentan estos materiales es el cambio de color al estar en contacto con sustancias pigmentadas. Esto representa una problemática cuando las restauraciones provisionales son expuestas a colorantes por tiempos prolongados, dando como consecuencia un desagrado por parte del paciente y problemas adicionales para el rehabilitador.

Se realizó un estudio in vitro en donde se valoró la estabilidad de las resinas acrílicas y bisacrílicas. Los resultados obtenidos acerca del cambio de color al ser envejecidas y sumergidas en líquidos pigmentantes de ambos materiales fueron superiores a los valores que son aceptados clínicamente. Exponiendo que la resina acrílica del grupo 4 sufrió un cambio de color  $\Delta E = 6,88$ . El grupo 3, 2 y 1 de resina bis acrílica mostraron un valor de  $\Delta E = 15,43$  (grupo 3);  $\Delta E = 18,7$  (grupo 2);  $\Delta E = 16,96$  (grupo 1). Se evaluó la influencia del pulido sobre la estabilidad del color, en donde existe una diferencia en el grupo 3  $\Delta E = 6,43$ ; grupo 2  $\Delta E = 5,43$  y el grupo 1  $\Delta E = 3,4$ ; La resina acrílica del grupo 4 no presento cambios clínicamente valorables. En conclusión la resina acrílica presento mayor estabilidad en el color que la resina bis acrílicas y por otro lado se logró comprobar que el pulido afecta en la estabilidad del color de manera diferente en cada material (Blasi & Barrero, 2011).

El objetivo de este trabajo es valorar la estabilidad del color de materiales provisionales usados en prótesis fija por medio de un estudio in vitro entre resina acrílica y bisacrílica con la finalidad de encontrar la mejor alternativa para la elaboración restauraciones provisionales.

## DESARROLLO

El diseño de la investigación es cuasi experimental de tipo descriptivo u observacional, en el que se examinaron las propiedades físicas de la estabilidad del color en materiales provisionales usados para la elaboración de prótesis provisionales. En este estudio se compararon 2 materiales provisionales: resina acrílica (Alike) y resina bisacrílica (Protemp 4).



Figura 1. Discos de resina acrílica (Alike).

Para este estudio se utilizó el color A1 en ambos materiales provisionales. Las medidas de los discos fueron 15mm de diámetro y 1mm de ancho, siguiendo las especificaciones del ISO 4049, con la finalidad de valorar con mayor exactitud la capacidad de penetración de los pigmentos utilizados. Los materiales evaluados fueron confeccionados siguiendo las indicaciones del fabricante y respetando los tiempos de polimerización.

Para la fabricación de cada unidad experimental se colocó el material en un molde metálico hecho con las medidas antes mencionadas y se presionó en la parte superior con una loseta de vidrio, con el fin de obtener discos uniformes y lisos. Los criterios de inclusión y exclusión fueron los siguientes:

**CRITERIOS DE INCLUSIÓN DE LA MUESTRA:**

- Discos sin fracturas o deformidades.
- Discos con las dimensiones 15mm de diámetro y 1mm de ancho.
- Discos elaborados con las especificaciones del fabricante.

**CRITERIOS DE EXCLUSIÓN DE LA MUESTRA**

- Discos de resina acrílica y bisacrílica deformes o con fracturas.
- Discos que no tengan las medidas utilizadas para el estudio.
- Discos con manchas de alguna sustancia

Posteriormente los 80 discos experimentales fueron divididos en dos grupos: Grupo 1: Caracterizado por 40 discos de resina acrílica (Alike). Grupo 2: Caracterizado por 40 discos de resina bisacrílica (Protemp 4).

A la mitad de los discos experimentales del grupo 1 y del grupo 2 se les realizó un pulido final en la superficie debido a las indicaciones del fabricante, para ello se utilizó discos de pulir acrílico con la pieza de mano de baja velocidad. Se procedió a enjuagar para eliminar los

residuos. Todas las muestras fueron clasificadas y almacenadas en agua destilada a 37°

Se procedió a tomar el color inicial con el colorímetro Vita Easyshade (Vita Classical) para luego ser sumergidos en las sustancias pigmentantes: café (Nescafe) y Coca-Cola (Coca-Cola, Company). Se disolvieron 7gr de café en 200ml de agua hirviendo y se utilizó 200ml de Coca-Cola.

Se seleccionaron 10 unidades en cada grupo experimental y se las sumergió en las diferentes sustancias pigmentante a 37° durante un periodo de 24h, según Guler, Yilmaz, Kulunk, Guler & Kurt (2005), simula el tiempo de consumos de estas sustancias durante un mes. Los grupos experimentales se los calificaron de la siguiente manera:

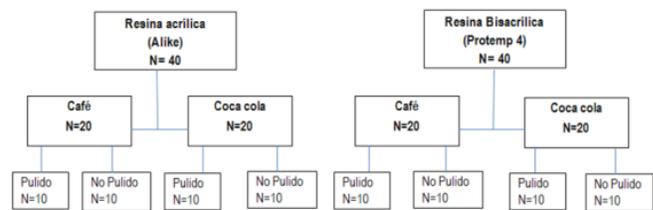


Figura 2. Clasificación de los grupos experimentales.

**Grupo 1A-Pulido:** formado por 10 discos de resina acrílica, pulidos y sumergidos en café.

**Grupo 1A-No pulido:** formado por 10 discos de resina acrílica, no pulidos y sumergidos en café.

**Grupo 1B- Pulido:** formado por 10 discos de resina acrílica, pulidos y sumergidos en coca cola.

**Grupo 1B-No pulido:** formado por 10 discos de resina acrílica, no pulidos y sumergidos en coca cola.

**Grupo 2A-Pulido:** formado por 10 discos de resina bisacrílica, pulidos y sumergidos en café.

**Grupo 2A-No pulido:** formado por 10 discos de resina bisacrílica, no pulidos y sumergidos en café.

**Grupo 2B- Pulido:** formado por 10 discos de resina bisacrílica, pulidos y sumergidos en coca cola.

**Grupo 2B-No pulido:** formado por 10 discos de resina bisacrílica, no pulidos y sumergidos en coca cola.

Una vez concluido el tiempo de sumersión se procedió a lavar y secar los discos, para la toma del color final de cada muestra.

Para la obtención de los resultados se tabulo la información usando un software estadístico R SPSS y se utilizó Microsoft Office Excel 2016 para los gráficos y tablas. Los

datos fueron analizados mediante el análisis de varianza ANOVA

De este análisis se concluye que en la Resina Acrílica (Alike) no presenta variación de color en la escala, debido a que todas sus muestras (40) se mantienen en la escala A1, sin embargo para las muestras de Resina bisacrílica (Protemp 4), en todas se presentan alteración del color, generando variaciones con un valor de  $2,8 \pm DS 1,4$  (Figura 3). En este caso se realiza un estudio para comparar medias de variación de color entre los materiales provisionales para comprobar que esta diferencia es significativa.

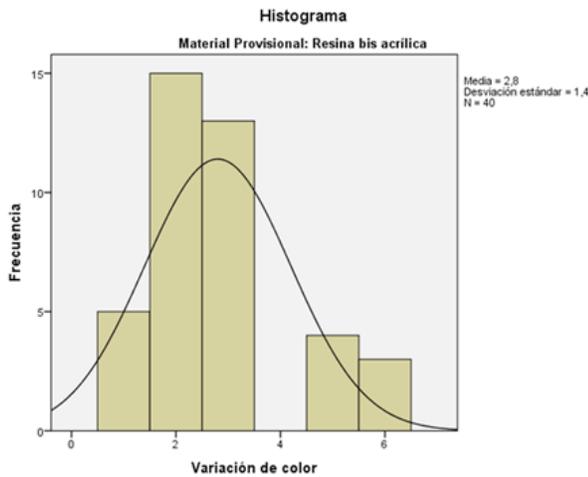


Figura 3. Histograma de variación del color de la resina bisacrílica.

Para el grupo de resina bisacrílica la sustancia que tuvo mayor pigmentación fue el café con un valor de  $1,43 \pm DS 1,79$ . A diferencia de la Coca-Cola que alcanzó un valor de  $1,38 \pm DS 1,65$ , como se muestra:

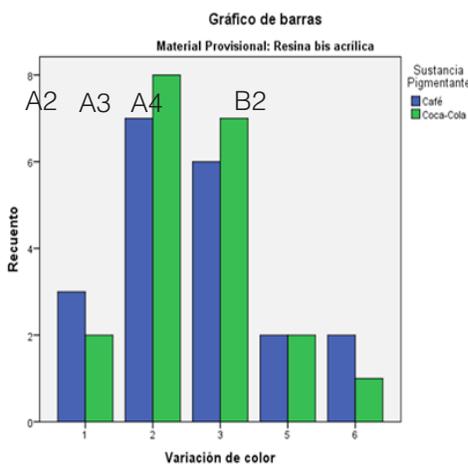


Figura 4. Cuadro de sustancias pigmentantes.

Las resinas acrílicas no presentan cambios cromáticos que sean clínicamente valorables con respecto al grupo de pulido y no pulido. En cambio las resinas bisacrílicas presentaron cambios significativos; en el grupo de pulido los valores son  $2,32 \pm DS 0,94$  y en el grupo de no pulido  $3,24 \pm DS 1,60$ .

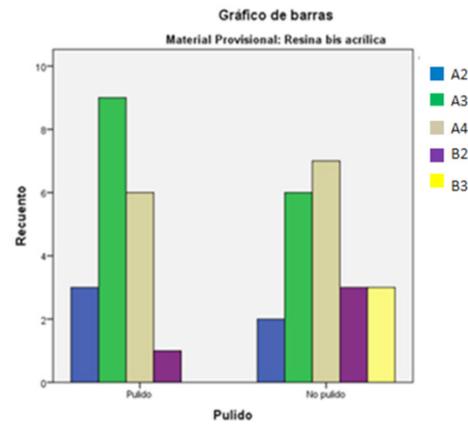


Figura 5. Cuadro de variación del color de resina bisacrílica pulida y no pulida.

Esto indica que una superficie pulida si influye significativamente para reducir la variación de color en las muestras de resinas bisacrílicas.

De los resultados obtenidos del análisis, se puede observar que las variaciones más frecuentes son los cambios de color a la escala A3 (37%) y A4 (32%), entre las dos tienen un porcentaje acumulado del 70% aproximadamente de todos los datos obtenidos. Los colores que variaron con menos frecuencia fueron A2 (12%), B3 (7.5%) y B2 (10%).

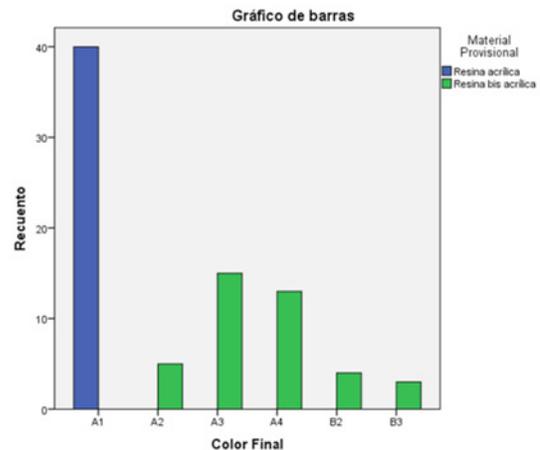


Figura 6. Gráfico de variación del color de resina acrílica y bisacrílica.

Las resinas acrílicas son materiales que se han usado durante años, por lo que presentan buenas propiedades y un costo bajo. En la actualidad hay muchos profesionales que han sustituido las resinas acrílicas por las resinas bisacrílicas dado que poseen características como fácil confección y una buena dureza superficial, las cuales son de gran ayuda para el reducir el tiempo clínico de durante el tratamiento restaurador.

Existen varios estudios en donde se comprueba la estabilidad del color de los materiales provisionales, utilizando diversos métodos como los colorímetros y espectrofotómetros, estos instrumentos emplean la percepción visual humana como guía para el registro del color.

Algunos autores coinciden en que sumergir materiales provisionales en varias sustancias pigmentantes, la resina bisacrílica es la que manifiesta mayor variación del color. En el reciente estudio se encontraron resultados afines. Se sospecha que los cambios podrían tener una relación con la capacidad de absorción del material restaurador, las micro partículas de pigmento podrían asentarse en las grietas que se forman por la contracción por polimerización de las resinas bisacrílicas.

Las propiedades químicas como la repartición de las partículas de metacrilato, la polaridad de los monómeros, la estabilidad de los pigmentos y la capacidad del sistema iniciador de los materiales provisionales, serian fichas claves para producir las diferentes alteraciones en la polimerización, la absorción de líquidos y por consecuente en la menor estabilidad del color. Por ello muchas resinas acrílicas son menos polares que las bisacrílicas y tienen menor afinidad por el agua y los líquidos que tienen polaridad, lo que provoca que sean más resistentes a los cambios cromáticos.

En un estudio Turgut, et al. (2013), señalaron la capacidad de absorción y adsorción de sustancias de pigmentación para intervenir en la estabilidad del color de las resinas acrílicas. Esto ocurre porque los materiales a base de polimetacrilato/metilmetacrilato (PMMA) tienen una composición más homogénea y, por tanto, la capacidad de absorber y adsorber soluciones puede tener una influencia directa en la estabilidad del color del material. Debido a la heterogeneidad de las resinas bis-acrílicas, la sustancia de pigmentación es capaz de infiltrarse en el medio de los micros partículas de material, estimulando así un mayor nivel de pigmentación.

Christiani, Devecchi, Avalos, Altamirano & Rocha (2015), evaluaron la estabilidad del color en resinas para prótesis provisionales usando sustancias de tinción como café, coca cola y vino tinto, lograron comprobar que el vino tinto fue la sustancia que tuvo mayor repercusión sobre

la estabilidad del color de las resinas y la sustancia que produjo menores cambios fue la coca cola.

Mickeviciute, Ivanauskiene & Noreikiene (2016), demostraron que las resinas bisacrílicas presentan variaciones del color al ser sometidas a sustancias pigmentantes. El café fue la sustancia que alcanzó un mayor índice de pigmentación. En cuanto a las muestras de resinas bisacrílica Dentatemp Plus Temp C&B que no fueron pulidas, registraron los niveles más altos de variación del color ( $\Delta E= 20,02$ ) con respecto a las muestras que fueron pulidas ( $\Delta E=6,35$ ).

Así mismo, Blasi, et al. (2011), observaron que las resinas bisacrílicas en comparación con las resinas acrílicas, expusieron cambios de color más significativos con el café y que los especímenes de resina bisacrílica no pulidos, tuvieron una mayor variación cromática.

Según los resultados obtenidos de estos estudios se resume que la sustancia que provoca más variaciones en el color es el café y el vino tinto.

Bajo las condiciones de los estudios presentados, se puede decir que se rechaza la hipótesis, dando como resultado que las resinas acrílicas son los materiales provisionales más estables al ser sumergidos en sustancias pigmentantes y por otro lado el pulido influye significativamente en dicha estabilidad.

## CONCLUSIONES

Este estudio se lo realizó con la finalidad de determinar el material provisional que posee mayor estabilidad del color en prótesis fija y se concluyó que los materiales provisionales de resina bisacrílica presentan cambios significativos al ser sumergidos en sustancias pigmentantes como es el café y la Coca-Cola. El material que mejor mantuvo su estabilidad fue la resina acrílica, ya que no presentó cambios clínicos al ser sumergido en dichas sustancias.

Por otro lado se ve reflejada la importancia del pulido en las restauraciones provisionales, puesto que en el grupo de resinas bisacrílicas, las muestras que fueron pulidas, presentaron un menor grado de variación del color. El en el grupo de resinas acrílicas no se evidenció cambios significativamente importantes con respecto al pulido.

En cuanto a la sustancia que genera mayor variación del color, se determinó que el café fue la sustancia que predominó en este estudio. Por lo que se recomienda al odontólogo sugerir a sus pacientes que disminuyan la ingesta de café durante el periodo de uso de una restauración provisional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blasi, A., & Barrero, C. (2011). Estudio in vitro para comparar la estabilidad del color de materiales provisionales usados en prostodoncia. *Univ Odontol*, 30(65), 17-23. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/universitasodontologica>
- Christiani, J., Devecchi, J., Avalos, K., Altamirano, H., & Rocha, M. (2015). Estabilidad de color de resinas para prótesis provisional. *RAAO*, 53(1), 30-34. Recuperado de <http://www.ateneo-odontologia.org.ar/articulos/liii01/articulo3.pdf>
- Guler, A. U., Yilmaz, F., Kulunk, T., Guler, E., & Kurt, S. (2005). Effects of different drinks on stainability of resin composite provisional restorative materials. *The Journal of prosthetic dentistry*, 94(2), 118-124. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022391305002544>
- Mickeviciute, E., Ivanauskiene, E., & Noreikiene, V. (2016). In vitro color and roughness stability of different temporary restorative materials. *Stomatologija/issued by public institution. Odontologijos studija*, 18(2). Recuperado de <http://www.sbdmj.com/162/162-04.pdf>
- Turgut, S., et al. (2013). Discoloration of Provisional Restorations after Oral Rinses. *International Journal of Medical Sciences*, 10(11), 1503–1509. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3775107/>

# 20

## EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS

THE GAME IN PRESCHOOL EDUCATION. HISTORICAL FOUNDATIONS

MSc María Elena Cuellar Cartaya<sup>1</sup>

E-mail: [mecuellar@ucf.edu.cu](mailto:mecuellar@ucf.edu.cu)

MSc. Miriam Tenreyro Mauriz<sup>1</sup>

E-mail: [mltenreyro@ucf.edu.cu](mailto:mltenreyro@ucf.edu.cu)

MSc. Gisela Castellón León<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Cuellar Cartaya, M. E., Tenreyro Mauriz, M., & Castellón León, G. (2017). El juego en la Educación Preescolar. Fundamentos históricos. *Revista Conrado*, 14(62), 117-123. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

El presente trabajo tiene como título “El juego en la Educación Preescolar. Fundamentos históricos, el mismo se desarrolla a partir de los enfoques de la Historia de la Educación Preescolar en la formación del profesional que hoy exige un tratamiento a la investigación histórica-pedagógica para indagar en el pasado de los hechos, fenómenos, personalidades o procesos educativos a través del trabajo con las fuentes históricas. Se selecciona esta temática con el objetivo de fundamentar la historia del juego a través del decursar de la humanidad y las diferentes acepciones y espacios que han dado a conocer los diferentes pedagogos universales y cubanos como poderoso medio educativo para la educación de los niños de 0 a 6 años. Esto nos permite que las estudiantes en formación en la asignatura Historia de la Educación profundicen en las concepciones históricas del juego y la pongan en práctica en el conocimiento de las metodologías particulares y en su práctica educativa en las diferentes instituciones donde laboran.

### Palabras clave:

Juego, Educación Preescolar, procesos educativos.

### ABSTRACT

The present work has as title “The Game in Preschool Education. Historical Foundations, the same is developed on the basis of the approaches of the History of Education in the formation of the professional today require a treatment of historical research, pedagogical to delve into the past of the facts, phenomena, personalities or educational processes through working with the historical sources. Selecting this theme with the objective to support the story of the game through the course of humanity and the different meanings and spaces that have been given to know the different universal and Cuban educators as a powerful means of education for the education of the children of 0 to 6 years. This allows us to give the students in training in the course of education to deepen the historical conceptions of the game and put into practice in the knowledge of the particular methodologies and in his educational practice in the different institutions where they work.

### Keywords:

Game, Preschool Education, educational processes.

## INTRODUCCIÓN

La Educación Preescolar como todo fenómeno, proceso o hecho educativo, tiene una historia, justificada en la necesidad socio-histórica que le dio origen y potenció su desarrollo evolutivo hasta nuestros días; así mismo en cada lugar, en cada sociedad está matizada por las condiciones propias de ella, por el pensamiento y concepción educativa de sus principales gestores. Detenerse en esta idea es el propósito de este capítulo.

El interés por la educación de los niños antes de la edad escolar proviene de deseos asistenciales, visto el estado en que se encontraban los niños las familias más desfavorecidas, vagando por las calles, sucios y expuestos a toda clase de peligros. Por eso se plantea las escuelas de párvulos como establecimientos destinados a recoger y dar educación a los niños pobres de ambos sexos de dos a seis años de edad. Estos dos objetivos, justificados y jerarquizados en función de las circunstancias de cada momento, van a estar presentes a lo largo de la Historia de la Educación Preescolar. Todo ello refleja, además el interés que los nuevos gobiernos liberales ponían en la educación que debía alcanzar también a los niños de estas edades.

En el momento de promover la creación de estas escuelas se pensaba que eran los niños pobres los que más necesitaban de ellas, aunque se planteaban que un día no muy lejano se crearían también para niños de familias acomodadas.

En las primeras etapas de la humanidad, durante la sociedad primitiva, los juegos con juguetes primitivos, la imitación de las ocupaciones de los adultos era el recurso fundamental de preparación de los niños para la vida.

Ya en la antigua Grecia aparecieron los gérmenes de la teoría pedagógica sobre la educación de los niños de las primeras edades en la familia.

Los sistemas educativos ateniense y espartano a pesar de que se diferenciaban por sus objetivos y formas, perseguían un mismo fin: formar desde las edades tempranas el desprecio a los esclavos y al trabajo físico, considerando la enseñanza como monopolio de los hombres libres.

El principiante en dar una definición de los conceptos pedagógicos más importantes tales como: la esencia de la educación y la enseñanza, la correlación entre la organización estatal y la educación fue Platón (427-347 a.n.e). Además señaló el juego como un medio importante de educación de los niños (Legaspi, 1999).

Aristóteles (384-322 a.n.e) formuló la idea del desarrollo armónico de la personalidad, incluía la educación física, intelectual y moral. Además planteó que junto con los juegos variados, se debía utilizar relatos que desarrollaran la inteligencia y comenzar desde los 5 años a preparar a los niños para la escuela, orientada hacia un objetivo.

En Roma, según el poeta latino Juvenal (60-130), la principal preocupación del pueblo era *pan y juegos* (panem et circenses). Utilización política de los juegos para adultos. Adoptaron los juegos infantiles de Grecia y se incorporaron otros por los esclavos (Legaspi, 1999).

Pensadores clásicos como Platón y Aristóteles ya daban una gran importancia al aprender jugando, y animaban a los padres para que dieran a sus hijos juguetes que ayudaran a *formar sus mentes* para actividades futuras como adultos.

Platón fue uno de los primeros en mencionar y reconocer el valor práctico del juego, dada la prescripción que hace en las leyes, de que los niños utilicen manzanas para aprender mejor las matemáticas y que los niños de tres años, que más tarde serán constructores, se sirvan de útiles auténticos, sólo que a tamaño reducido.

El mismo Aristóteles que se ocupa de los problemas educativos para la formación de hombres libres, menciona en varios lugares de su obra ideas que remiten a la conducta de juego en los niños, por ejemplo *hasta la edad de cinco años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio, ni a trabajos coactivos, a fin de que esto no impida el crecimiento, se les debe, no obstante permitir movimientos para evitar la inactividad corporal; y este ejercicio puede obtenerse por varios sistemas, especialmente por el juego*. En otro fragmento menciona que *la mayoría de los juegos de la infancia, deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura*.

Marco Fabio Quintiliano (42-118 n.e) subrayó la importancia de la influencia del medio circundante sobre la formación de las primeras representaciones en los niños y señalaba la influencia dañina y corrupta de la sociedad moderna sobre él. Consideraba importante realizar actividades sistemáticas antes de llevar a los niños a la escuela, para crear impresiones alegres, despertar interés, *“para que el niño no sienta odio hacia el estudio, que todavía no tiene tiempo de amar”* (Legaspi, 1999).

En la etapa feudal con el predominio de la iglesia, la educación toma severamente un carácter teológico, disponiendo que desde los primeros años deben reprimirse en los niños el deseo de hacer travesuras, la alegría terrenal, los juegos y entretenimientos y refrenar tales

manifestaciones con medidas severas, incluyendo los castigos físicos.

A partir del siglo XIV hasta el XVII, en la era del Renacimiento se invoca a restablecer la antigua civilización o sea la cultura, el arte, la ciencia. También cambian las opiniones sobre el niño, al cual los humanistas lo contemplan como un ser natural que tiene derecho a una vida alegre, al desarrollo físico, a los juegos, a las actividades intelectuales.

Los primeros socialistas utópicos Tomás Moro (1478-1535) y Tomás Campanella (1568-1639) hallarían reflejo sobre la sociedad humana perfecta; libre de la explotación, la miseria y la desigualdad de clases, introducen la educación social de todos los niños en edad preescolar, prestan gran atención al desarrollo físico y a los juegos con la amplia utilización de un método intuitivo (Elkonin, 1972).

## DESARROLLO

La Educación Preescolar como tal surge en la primera mitad del siglo XIX cuando se formaliza la educación general con carácter obligatorio; es entonces cuando a partir de la regulación de esta, se hace posible la distinción entre edad escolar y edad preescolar.

En esta etapa aún el término “Preescolar” no era usual, para ello se utilizaba “educación de párvulos” (infant education), educación de la primera infancia o educación maternal, utilizado por Comenio cuando en su obra precisa la necesidad de atender desde estas edades la educación de los infantes. Sólo hace un siglo y medio que se comienza a utilizar los términos “edad escolar” y “Educación Preescolar”.

Es evidente que lo que hizo funcionar el término fue el propio interés en la atención educativa de la primera infancia.

Sin embargo los comienzos de la educación de párvulos, hay que buscarla en las guarderías infantiles, que como su nombre indica eran instituciones asistenciales destinadas a albergar niños de 0 a 3 años durante la jornada de trabajo de sus madres, con una doble finalidad: meramente asistencial; cuidando del alimento, higiene, vestido y educativa formando en los niños hábitos correctos de vida social e iniciando la instrucción propia de su estado evolutivo. Estas escuelas de párvulos eran instituciones docentes encargadas de dirigir la educación de los niños de (4 a 6 años). Su finalidad no se reduce a la formación de los primeros hábitos, alimentación y cuidado de los niños, sino que su objetivo era mucho más amplio; la formación general de los educandos, dentro

de los límites de la edad. En ellas se daba gran valor al juego, la libertad de expresión, cantar, dibujar, narrar, el desarrollo de la imitación, curiosidad y la observación de los niños prescolares.

En la segunda mitad del siglo XVIII, un pastor protestante francés, Oberlin, siente la necesidad de convertir las guarderías en Asilos, un establecimiento destinado a recibir niños, con un carácter de centro de educación, (así se definían en la ley francesa de 1855) confiando el cuidado de los niños a personas inteligentes e instruidas a las que llamaban “*conductores de las tiernas infancias*” (Alcira Legaspi, 1999)

Este tipo de establecimiento se fue extendiendo por otros países con ese mismo carácter, en Inglaterra con el célebre Owen fundador de asilos para niños en sus talleres de New-Lanark, en Francia con la iniciativa de Mam Mallet creando las primeras salas de asilo en París, propagándose grandemente en las poblaciones obreras, en Madrid don Amadeo I fundó un asilo para los hijos de las lavanderas a orillas del Manzanares.

Madame Pape Campertier, ilustre pedagoga, se da cuenta del problema que tenía la infancia más pobre; abandonada a mil peligros y consigue que sean creados centros educativos regidos por la ternura y la bondad, llamadas escuelas de Párvulos.

El avance continúa y Susana Bres en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX lucha por desterrar el estado deplorable de las clases y las instituciones y transforma el mobiliario en mesitas fáciles de manejar por los pequeños alumnos. Amante del sistema Froebel iniciador del jardín para niños de Kindergarten institución pedagógica encargada de la preparación de la infancia de 3 a 6 años en Alemania.

El nombre de jardín los introdujo porque este constituye el elemento más esencial para la observación de la vida de la naturaleza, introduciendo los juegos de movimientos (ejercicios físicos) ingeniosos (utilización de la pelota) y los constructivos, además de la realización del plegado, recorte, dibujo, ejercicios de conversación y canto.

Así la institución destinada a la educación preescolar, tuvo desde el comienzo diferentes acepciones por su origen histórico como son:

- Infant School -Inglaterra.
- Ecole Maternelle Salle d. asile o ecoles enfantines -Francia.
- Klénkinderschuleo- Alemán.
- Kindergarten -Froebeliano.
- Case de Bambini -Italia.

- Jardines de infante -Argentina.

Todas ellas tenían como regularidad que eran instituciones educativas infantiles dedicada a la atención del niño de 0 a 6 años con carácter asistencial y educativo, dirigidas a proteger al niño de los males y peligros de la sociedad y facilitar a la mujer el vínculo con las labores sociales y resolver su situación económica. En ellos se practicaban el juego como actividad fundamental para la enseñanza y el conocimiento de la naturaleza. Desde entonces, la educación de los niños de 0 a 6 se toma como la primera etapa de enseñanza que, aún con diferentes acepciones históricas antecedió a la educación escolar.

Sus principales precursores Juan Amos Comenio (1592-1679), filósofo naturalista, con corte humanista busca elevar la educación transformando la escuela, la iglesia y a través de ellas la vida en general pues su intención era mejorar las cosas humanas: Comenio sustenta su reforma pedagógica en una didáctica científica y creativa que busca estimular la formación plena de cada individuo por ello aboga por una enseñanza cíclica que debe iniciar con la educación maternal, la que considera escuela primaria y de gran importancia; al respecto concibe la **escuela maternal** como el ciclo de enseñanza que hasta los 6 años se recibía en la casa del niño y que por supuesto consideraba a la madre la principal educadora.

Esta idea la lleva a proponer la preparación de las madres a través de consejos en las que incluye aspectos relacionados con la alimentación, las nociones de la naturaleza y el lenguaje y otorga especial jerarquía al crecimiento sano de los niños para lo cual indica que la madre debe empezar este cuidado desde el momento del embarazo y preocuparse de la formación de hábitos de higiene, cultura y moral de toda la familia porque **“la mente del niño crece ya en el feto y como este la mente de la madre en este tiempo será la mente que recibirá el niño”**. (Alcira Legaspi, 1999)

Es necesario aclarar que Comenio no propone instituciones educativas para esta edad, debido a las circunstancias sociales y culturales de ese siglo no se adecuaba a la idea de instituciones educacionales para esa etapa de la vida infantil, confiaba en las posibilidades intelectuales de las mujeres cuando escribió; - **“poseen una mente ágil y apta para comprender la sabiduría tanto como los hombres”**. Por lo que en su discurso pedagógico demuestra su criterio optimista sobre las “escuelas maternas”. (Alcira Legaspi 1999)

En 1770 en un valle de los Vorgies, Oberlin instalan una **Salle d’asile** para atender niños pequeños mientras sus padres cultivan los campos. Sus motivaciones son primordialmente asistenciales; pero esta obra se diferenció

de otros asilos de beneficencia que amparaban niños de madres trabajadoras porque Oberlin le imprimió un carácter educativo por medio de conversaciones, cuentos, poemas, juegos, canciones y pequeñas tareas manuales. Su obra es justicieramente recordada: es la primera guardería en la que se ocuparon de aspectos educativos.

Una de las precursoras Madame Pape-Carpentier. (1815-1878), trata de modificar la atmósfera de las primitivas **Salles d’asile** y como consecuencia se comienza a hablar de **Escuelas maternas**, retomando el término planteado por Comenio pero con una nueva dimensión.

Esta talentosa educadora sostiene la conveniencia de instruir a los niños en el marco de la realidad y dar lecciones sobre las cosas de su entorno, para desarrollar las aptitudes y utilizar mejor los sentidos a los que considera **ventanas del alma**. Los procedimientos para esta enseñanza se vinculaban directa y estrechamente a la utilización de recursos lingüísticos por parte de la educadora y de los alumnos.

En estos años, llegan a Francia las doctrinas froebelianas y se forma la **sociedad Froebel** que divulga el método y los materiales creados por el educador alemán.

En Suiza Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) destacado pedagogo y demócrata, impregnado de ideales humanitarios e inquietudes políticas por la solución de los problemas económicos, sociales y culturales de su época, lector de Basedow y Rousseau, se plegó a las ideas democráticas y estudió Derecho con el propósito de luchar por la educación y las libertades agrarias y educativas, no dieron los resultados esperados.

En sus obras Pestalozzi deja ver con bastante claridad sus ideas relativas al carácter de la educación en la edad preescolar, otorgando un valor educativo fundamental al desarrollo cognoscitivo y el juego basado en la experiencia, sin negar el papel de los factores emocionales, se opuso a los sistemas verbalistas de su tiempo y reivindicó la necesidad de la aprehensión directa de las particularidades de objetos y fenómenos.

La enseñanza preescolar creada por Owen en 1816 se inserta así en las tesis educativas fundamentales que nutrieron sus enfoques de justicia social. Contó con la colaboración de S. Wilderpin quien reunió sus experiencias en un libro titulado: **Sistema para desarrollar las facultades intelectuales y morales en los niños de uno a siete años** (1820), allí sostiene que para el desarrollo de los niños pequeños se requiere como condición natural y preponderante la adquisición y el empleo correcto de la lengua materna en interrelación con otras actividades.

Se le reconoce el gran mérito de ser fundador de la primera institución preescolar correspondiente a una doctrina educativa global cuya aplicación requería establecer sólidos pilares desde la más temprana edad.

Carlos Marx y Federico Engels valoraron grandemente las ideas pedagógicas y la actividad sociopedagógica de Owen, sus aspectos progresistas de su doctrina y experiencia pedagógica fueron caracterizados como *un embrión de la educación de la era del futuro* (Alcira Legaspi, 1999).

En la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX se difundió ampliamente la teoría de la educación preescolar con el creador de los *Jardines de infantes* o *Kindergarten* Federico Froebel, pedagogo alemán, con una filosofía idealista, que confirmaba la supremacía del origen espiritual sobre lo material, opinaba que la educación no añade nada a lo que está dado por la naturaleza, sino que desarrolla simplemente las cualidades engendradas en él; pero contradictoriamente propagandizaba una valiosa e importante opinión sobre el desarrollo infinito en la naturaleza y sobre el desarrollo del hombre a lo largo de toda la vida.

La extensión adquirida por los *Jardines de Infancia* en Alemania y muchos otros países se debió al interés que consistió su aporte a la teoría y la práctica de la pedagogía del juego como medio fundamental de desarrollo.

Esta experiencia fortaleció su inclinación a la pedagogía, sin embargo, no adoptó, totalmente los métodos de Pestalozzi por no considerarlos adecuados a la primera infancia.

En 1836 fundó el *Instituto para la educación del impulso activo de los niños*. Fue un establecimiento destinado a crear y confeccionar, materiales didácticos pensados especialmente para preescolares: juguetes educativos (*done*s), de formas geométricas para realizar construcciones, mosaicos, cuentas de diferentes formas, bastoncitos, muñecas, etc. Acompañó este material con indicaciones para asesorar a las madres en su aplicación y las completo con ediciones de poesías y canciones.

Planteó que reconocer las formas, las magnitudes y los colores, en unión a la adquisición de la lengua materna, constituye el contenido principal de las acciones y los juegos programados para los niños.

Dedicó especial atención a la educación colectiva de los niños. Diesterweng observó que *“El mejor juguete para el niño es otro niño”*. Únicamente la vida en comunidad forma para la vida común. En el juego, el niño puede vivir anticipadamente, de modo instintivo, sin una conciencia clara, la totalidad de su vida futura.

En línea natural, el juego puede conducir al trabajo. El niño querrá cooperar con el adulto de muchas maneras y es erróneo impedirlo o crear falsas barreras con la actividad por jugar.

Otra precursora italiana fue María Montessori (1870-1952) médico, psiquiatra y pedagoga. Inauguró el 6 de enero de 1907 en San Lorenzo, barrio de extrema pobreza en Roma, la primera *Casa del Bambin*”. A su inspiración se abren otras similares en la misma ciudad y en diversos lugares de Italia.

Al educador no le permitía mezclarse en el proceso de desarrollo del niño solo contribuía a la organización de su autoeducación, negaba el papel rector del educador y las formas colectivas de la actividad de los niños, por lo que conducía al surgimiento de rasgos fuertemente individuales en los educandos. Los trabajos de Makarenko (1952), en la génesis de la teoría pedagógica del juego, su concepción acerca del juego como poderoso medio educativo tuvieron una importancia indudable para la pedagogía. En las concepciones acerca del buen juego se plantea la necesidad de analizar la cuestión referente a la educación moral del niño a través del juego en una relación mutua con otros medios de educación, las actividades programadas, el trabajo, la lectura de obras literarias y la familiarización con el arte, lo cual despierta la simpatía por los modelos vivos de los contemporáneos. Jukovskaia y Kruskaia (1959), plantean, desde una óptica marxista, la necesidad de una selección planificada y minuciosa de los juegos, pues ellos proporcionan grandes posibilidades para el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. En el juego se satisface la necesidad de jugar con la palabra en el proceso de comunicación que se establece.

A través de los juegos didácticos se puede lograr una mayor interiorización y profundización de los contenidos, por la repetición constante y variada, además su aplicación en las clases rompe con el formalismo, logrando un mayor protagonismo estudiantil. Para Groos (1902), filósofo y psicólogo; el juego es objeto de una investigación psicológica especial, siendo el primero en constatar el papel del juego como fenómeno de desarrollo del pensamiento y de la actividad. Está basada en los estudios de Darwin que indica que sobreviven las especies mejor adaptadas a las condiciones cambiantes del medio. Por ello el juego es una preparación para la vida adulta y la supervivencia. Para Groos, el juego es pre ejercicio de funciones necesarias para la vida adulta, porque contribuye en el desarrollo de funciones y capacidades que preparan al niño para poder realizar las actividades que desempeñará cuando sea grande. Esta tesis de la anticipación funcional ve en el juego un ejercicio preparatorio

necesario para la maduración que no se alcanza sino al final de la niñez, y que en su opinión, *“esta sirve precisamente para jugar y de preparación para la vida”*. Este teórico, estableció un precepto: *“el gato jugando con el ovillo aprenderá a cazar ratones y el niño jugando con sus manos aprenderá a controlar su cuerpo”*. Además de esta teoría, propone una teoría sobre la función simbólica. Desde su punto de vista, del pre ejercicio nacerá el símbolo al plantear que el perro que agarra a otro activa su instinto y hará la ficción. Desde esta perspectiva hay ficción simbólica porque el contenido de los símbolos es inaccesible para el sujeto (no pudiendo cuidar bebés verdades, hace el “como si” con sus muñecos). En conclusión, Groos define que la naturaleza del juego es biológico e intuitivo y que prepara al niño para desarrollar sus actividades en la etapa de adulto, es decir, lo que hace con una muñeca cuando niño, lo hará con un bebé cuando sea grande.

Para Piaget (1956), el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo.

Las capacidades sensorio motrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son las que condicionan el origen y la evolución del juego.

Piaget asocia tres estructuras básicas del juego con las fases evolutivas del pensamiento humano: el juego es simple ejercicio (parecido al animal); el juego simbólico (abstracto, ficticio); y el juego reglado (colectivo, resultado de un acuerdo de grupo). Piaget se centró principalmente en la cognición sin dedicar demasiada atención a las emociones y las motivaciones de los niños. El tema central de su trabajo es “una inteligencia” o una “lógica” que adopta diferentes formas a medida que la persona se desarrolla. Presenta una teoría del desarrollo por etapas. Cada etapa supone la consistencia y la armonía de todas las funciones cognitivas en relación a un determinado nivel de desarrollo. También implica discontinuidad, hecho que supone que cada etapa sucesiva es cualitativamente diferente al anterior, incluso teniendo en cuenta que durante la transición de una etapa a otra, se pueden construir e incorporar elementos de la etapa anterior.

Según Vigotsky (1924), el juego surge como necesidad de reproducir el contacto con lo demás. Naturaleza, origen y fondo del juego son fenómenos de tipo social, y a través del juego se presentan escenas que van más allá de los instintos y pulsaciones internas individuales.

Para este teórico, existen dos líneas de cambio evolutivo que confluyen en el ser humano: una más dependiente de

la biología (preservación y reproducción de la especie), y otra más de tipo sociocultural (ir integrando la forma de organización propia de una cultura y de un grupo social).

Finalmente Vigotsky establece que el juego es una actividad social, en la cual gracias a la cooperación con otros niños, se logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio. También este autor se ocupa principalmente del juego simbólico y señala como el niño transforma algunos objetos y lo convierte en su imaginación en otros que tienen para él un distinto significado, por ejemplo, cuando corre con la escoba como si ésta fuese un caballo, y con este manejo de las cosas se contribuye a la capacidad simbólica del niño.

El juego desde estas perspectivas teóricas, puede ser entendido como un espacio, asociado a la interioridad con situaciones imaginarias para suplir demandas culturales (Vigotsky), y para potenciar la lógica y la racionalidad (Piaget).

En tiempos más recientes el juego ha sido estudiado e interpretado de acuerdo a los nuevos planteamientos teóricos que han ido surgiendo en Psicología de Piaget (1932, 1946, 1962, 1966) que ha destacado tanto en sus escritos teóricos como en sus observaciones clínicas la importancia del juego en los procesos de desarrollo. Sternberg (1989), también aporta a la teoría piagetiana. Son muchos los autores que, de acuerdo con la teoría piagetiana, han insistido en la importancia que tiene para el proceso del desarrollo humano la actividad que el propio individuo despliega en sus intentos por comprender la realidad material y social. Los educadores, influidos por la teoría de Piaget revisada, llegan a la conclusión de que la clase tiene que ser un lugar activo, en el que la curiosidad de los niños sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir (Berger & Thompson, 1997). Además, Piaget también fundamenta sus investigaciones sobre el desarrollo moral en el estudio del desarrollo del concepto de norma dentro de los juegos. La forma de relacionarse y entender las normas de los juegos es indicativo del modo cómo evoluciona el concepto de norma social en el niño.

Es importante destacar el hecho de que Vygotsky y Piaget mantienen la concepción constructivista del aprendizaje. Sin embargo, mientras Piaget afirmaba que los niños dan sentido a las cosas principalmente a través de sus acciones en su entorno, Vygotsky destacó el valor de la cultura y el contexto social, que veía crecer el niño a la hora de hacerles de guía y ayudarles en el proceso de aprendizaje. Vygotsky, asumía que el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia y de tener la capacidad para desarrollar un estado mental de

funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura (igual que cuando interacciona con otras personas). El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje pero no actúa solo. Usova (1976)

## CONCLUSIONES

Resulta evidente que estamos ante una rama joven y poco frecuentada de la pedagogía. Aunque se nacimiento pueda ubicarse en el siglo XVII es recién en los últimas décadas del siglo XVIII y en el siglo XIX que se instalan los primeros jardines de la infancia, predominantemente asistenciales.

En el pensamiento pedagógico preescolar, surgido y evolucionado en el marco de contextos históricos diferentes, se encuentran embriones de tesis valideras y conclusiones prácticas que conservan enseñanzas que no se pueden desdeñar.

Es necesario reconocer que desde el pasado, la educación preescolar ha prestado gran atención a la importancia del juego en estas edades y el conocimiento de lo que lo rodea.

El juego desde estas perspectivas teóricas, puede ser entendido como un espacio, asociado a la interioridad con situaciones imaginarias para suplir demandas culturales (Vigotsky), y para potenciar la lógica y la racionalidad (Piaget).

A pesar de las precisiones conceptuales de los diferentes teóricos, todos concuerdan en la importancia del juego en el aspecto psicológico, pedagógico y social del ser humano.

El juego tiene carácter universal, es decir, que las personas de todas las culturas han jugado siempre. Muchos juegos se repiten en la mayoría de las sociedades. Está presente en la historia de la humanidad a pesar de las dificultades en algunas épocas para jugar, como en las primeras sociedades industriales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Elkonin, D. B. (1972). *Psicología del juego*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Legaspi, G., & De Arismendi, A. (1999) *Pedagogía Preescolar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Usova, A. P. (1976). *La enseñanza en el círculo infantil*. La Habana: Científico Técnica.

# 21

## ACTIVIDADES FÍSICO-RECREATIVAS Y SU INFLUENCIA EN LA DISMINUCIÓN DE LOS NIVELES DE TENSIÓN ARTERIAL EN MUJERES HIPERTENSAS

### PHYSICAL-RECREATIONAL ACTIVITIES AND THEIR INFLUENCE ON THE REDUCTION OF BLOOD VOLTAGE LEVELS IN HYPERTENSIC WOMEN

Lic. Lázaro Cabrera Gavilán<sup>1</sup>

E-mail: [lcvavilan@upr.edu.cu](mailto:lcvavilan@upr.edu.cu)

MSc. Gustavo Herrera Cristo<sup>1</sup>

Lic. Odalys Díaz Toca<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Centro Universitario Municipal. Los Palacios. Pinar del Río. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Cabrera Gavilán, L., & Herrera Cristo, G. (2017). Actividades físico-recreativas y su influencia en la disminución de los niveles de tensión arterial en mujeres hipertensas de 60 a 70 años. *Revista Conrado*, 14(62), 124-133. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La hipertensión arterial se ha convertido en una de las primeras causas de muerte en el mundo, ocupando últimamente el liderazgo de mortalidad, por lo cual se realizó una investigación causi-experimental de desarrollo en el Consejo Popular Palacio Sur del municipio Los Palacios, con el objetivo de proponer un conjunto de actividades físico-recreativas para disminuir los niveles de tensión arterial en mujeres hipertensas con edades avanzadas. Para ello se evaluaron los resultados de los cuatro instrumentos empleados (la observación-participación, la entrevista, el cuestionario y el registro documental), permitiendo obtener la información necesaria para arribar a conclusiones relacionadas con las tareas científicas. En el análisis del problema planteado se encontró que las practicantes más afectadas oscilan entre 60 y 70 años de edad, siendo las causas más identificadas para su enfermedad el estilo de vida, el alcoholismo, la obesidad, el tabaquismo y la poca sistematicidad en la práctica de ejercicios físicos de estas mujeres.

#### Palabras clave:

Agresividad, compensación, actividades físicas recreativas.

#### ABSTRACT

Arterial hypertension has become one of the leading causes of death in the world, occupying the mortality leadership lately. A causal-experimental investigation was carried out at the People's Palace Palacio Sur in Los Palacios municipality, with the objective to propose a set of physical-recreational activities to reduce blood pressure levels in hypertensive women of advanced ages. For this, the results of the four instruments used (observation-participation, interview, questionnaire and documentary record) were evaluated, allowing to obtain the necessary information to arrive at conclusions related to the scientific tasks. In the analysis of the problem, it was found that the most affected practitioners oscillate between 60 and 70 years of age, being the most identified causes for their disease lifestyle, alcoholism, obesity, smoking and lack of systematic in practice of physical exercises of these women.

#### Keywords:

Aggressiveness, compensation, recreational physical activities

## INTRODUCCIÓN

Las actividades deportivas y recreativas se han convertido en un fenómeno social de enorme importancia que ha llegado a formar parte de los indicadores del nivel de bienestar de una sociedad. Para alcanzar mejores resultados se realizan estudios y se aplican los conocimientos y aportes de la ciencia ya existentes con el fin de buscar por esta vía mayor calidad de vida para los cubanos y cubanas; así, la Actividad Física y el Deporte han pasado a ocupar un lugar preponderante en la sociedad.

De ahí que la Cultura Física Terapéutica es la disciplina encargada de emplear los medios de la cultura física y el deporte, es decir, el ejercicio físico, en la curación y la profilaxis de la enfermedad, la recuperación de la capacidad de trabajo, así como la prevención de sus agudizaciones. A través de esta disciplina se le puede dar tratamiento a varias enfermedades, entre ellas las enfermedades crónicas no transmisibles como la cardiopatía, la diabetes mellitus, la obesidad y la hipertensión arterial.

La hipertensión arterial es una de las enfermedades coronarias que constituye uno de los grandes retos de la medicina moderna. Es un proceso que afecta eminentemente a las sociedades actuales, por lo que casi uno de cada cuatro ciudadanos presenta cifras elevadas de tensión arterial, además es una de las enfermedades más estudiadas en el mundo, por lo que ha sido denominada asesina silenciosa, a veces se percata de su existencia cuando es demasiado tarde.

Según las cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1998), 28 a 32 de cada 100 personas en el mundo padecen hipertensión arterial (HTA) y su estadística demuestra que 50 000 personas mueren cada año por causa de esta enfermedad, no solo por ignorancia, sino también por falta de voluntad, recursos y tecnologías.

El sedentarismo, el estrés, la obesidad, el exceso de ingestión de sal, el consumo de grasa animal, el tabaquismo, el alcoholismo existentes actualmente provocarán que para el año 2020 esta será la primera causa de muerte en el mundo, considerándose como una epidemia que afecte a todas las edades y sexos, siendo los más vulnerables los adultos mayores, a medida que las personas envejecen se producen modificaciones en su estado de salud, se alteran las estructuras y se reducen las funciones de las células y los tejidos de todos los sistemas del organismo.

Generalmente, la población se apoya en tratamientos farmacéuticos para aliviar muchas de estas afecciones sin tener en cuenta que el ejercicio físico con objetivos profilácticos y terapéuticos y la adopción de hábitos

alimenticios adecuados pueden ayudar a disminuir los niveles de tensión arterial.

A pesar de los avances en materia de salud por parte de la comunidad científica y los beneficios sanitarios que se pueden conseguir a partir de la práctica de ejercicios físicos, se observa que los pacientes con enfermedades cardiovasculares no están conscientes de la importancia de la práctica sistemática de estos, por lo que es una prioridad para el estado disponer de centros dedicados a la práctica de actividades físicas recreativas con objetivos profilácticos y terapéuticos además de programas para combatir estas enfermedades.

Caballero & García (2004), refieren que hoy en materia comunitaria el problema está planteado ya no en el querer, el saber o el poder actuar sobre este ámbito, el reto más bien gira en torno a cómo lograr implementar mecanismos de intervención eficaces que reviertan la situación; con ese objetivo se realiza este trabajo ya que es tarea de los profesionales de la Cultura Física y el Deporte de explicar, divulgar y emplear todos los medios posibles para informar y concientizar a la población de las potencialidades que tiene la práctica sistemática de las actividades físico - recreativas como medio para el desarrollo integral del individuo.

Uno de los vínculos representativos en la actualidad está en el campo de la Salud Pública y de la Cultura Física, ambos caminan de la mano y permiten ejercer en cualquier medio el papel importantísimo del ejercicio físico dentro de la sociedad.

Pese a los adelantos de la medicina para muchas enfermedades se recurre a los ejercicios físicos como medio de tratamiento y recuperación, además de ser un fenómeno biológico que puede incluso dar más tiempo de vida a las personas y hablar de procesos de rejuvenecimiento, es decir, que una persona ejercitada puede mejorar su calidad de vida y conforme pasen los años en lugar de disminuir las capacidades biológicas del organismo las incremente o mantenga, ofreciendo salud perdurable por largo tiempo.

La Cultura Física Terapéutica es conocida desde la antigüedad en el tratamiento de las diferentes enfermedades. Hoy en día con los avances de la medicina se conocen con más precisión los efectos beneficiosos del ejercicio físico bien planificado y frecuentemente realizado para el bienestar físico y mental del individuo, en el mejoramiento de la salud de aquellos que presentan algunas enfermedades como en el caso de los hipertensos, tema que se aborda en el presente trabajo.

En Cuba existe un programa de actividades físicas para la prevención y tratamiento de la hipertensión arterial (HTA) que desarrolla el INDER, este constituye una acción concreta que muestra la voluntad del gobierno en Cuba y su preocupación por la salud de la población, conociendo que esta es una patología que afecta a gran parte de la población del mundo entero y nuestro país no escapa de esto.

Hernández, Agramante & Aguilar (2006) definen la hipertensión arterial como *“la elevación persistente de la presión arterial por encima de los límites considerados como normales”*. (p.158).

La hipertensión arterial es una de las enfermedades crónicas no transmisible de mayor incidencia en el adulto mayor, dada sus características y las experiencias obtenidas puede ser controlada por medio de la actividad física de forma sistemática, planificada, dosificada y bien dirigida es más fácil incidir sobre ella con resultados positivos.

En este sentido los profesores del combinado deportivo # 4 que atienden el Consejo Popular Palacio Sur plantean que reiteradamente tienen afectaciones para el desarrollo de las actividades entre los que acuden al círculo de abuelos, por la incidencia de alteraciones en la tensión arterial, siendo las mujeres cuya edad oscila entre los 60 y 70 años las que presentan mayor descontrol en su tensión arterial. Es por eso que se propone determinar algunas vías que favorezcan la disminución de las crisis hipertensivas mediante la práctica del ejercicio físico y la recreación así como mantener un buen control de los niveles tensionales y la disminución del consumo de fármacos ya que estos a largo plazo tienen un efecto posiblemente nocivo ayudando de esta forma a elevar la calidad de vida de la población que padece esta patología.

## DESARROLLO

En cada latido el corazón bombea la sangre hacia las arterias llevándola a todo el organismo, para que esta pueda circular hacia todas partes se requiere de una fuerza que la impulse. La presión arterial es precisamente el impulso que recibe la sangre para circular por los vasos y cumplir su función de alimento.

Cuando esta presión se eleva por encima de los valores considerados normales, se presenta una enfermedad llamada HTA fenómeno que incrementa el riesgo de sufrir problemas cardiovasculares como el infarto del miocardio, la trombosis o hemorragia cerebral, la insuficiencia cardíaca y renal, entre otras.

Uno de los mayores problemas que plantea la HTA es su comienzo insidioso, pues a menudo es asintomática en

los estadios tempranos e intermedios de la enfermedad. Cuando esta patología se manifiesta, algo que ocurre en muy pocas ocasiones, puede hacerlo en forma de vértigos, cefaleas, sensaciones de zumbido en los oídos, trastornos de la visión o calambres musculares, entre otros síntomas. El hecho de ser un padecimiento que no muestra su verdadera cara en los estadios iniciales es por lo que se le conoce como la asesina silenciosa; convierte el control periódico de la presión arterial en una forma de evitar sus efectos.

La mayoría de los hipertensos no saben que padecen la enfermedad. Es una de las enfermedades crónicas más frecuentes sufrida por más de 600 millones de personas en el mundo, aunque apenas la mitad de ellos conocen su condición.

En cuanto a su etiología la HTA es desconocida en el 95% de los casos, identificada como esencial o primaria. En pacientes con hipertensión esencial no conocemos la causa del cambio de nivel de presión de la curva de diuresis, son posibles las causas siguientes (Roca, 2005):

1. Engrosamiento de las membranas glomerulares o disminución de las superficies de los glomérulos; ambos procesos podrían causar disminución de la filtración glomerular.
2. Aumento de la resistencia arteriolar aferente provocado por esclerosis vascular.

Muchos clínicos han considerado que la HTA esencial no tiene origen renal, porque los riñones de esos enfermos eliminan normalmente la orina.

Por lo tanto, ¿Cómo podrían ser los riñones la causa de hipertensión si la función urinaria está normal? La respuesta a esta pregunta depende de las siguientes observaciones: cuando la presión arterial cae desde el valor hipertensivo (Roca, 2005) al normal los riñones del paciente con hipertensión esencial conservan los productos de desecho en sangre y el paciente se vuelve urémico si la presión se conserva en valor normal. Así pues, la presión elevada es esencial para la función excretoria normal de los riñones demostrando que estos no son funcionalmente normales.

El factor hereditario puede ser una causa fundamental para desarrollarla. Existen además una serie de elementos que pueden modificarse y también colaboran para padecer la enfermedad como el sobrepeso, el estrés, la obesidad, el sedentarismo, el consumo excesivo de alcohol y la edad (Plaza, 1999).

Guyton & Hall (1971), consideran que la hipertensión arterial es *“una enfermedad de carácter crónico y se*

*caracteriza por el aumento persistente de la presión arterial (PA) por encima de los valores normales” (p.17).*

Por otra parte, Crombet (2000), plantea que la hipertensión arterial es:

Una presión arterial media superior a 110 mm Hg (lo normal es en torno a 90 mm Hg) cuando la persona se encuentra en reposo normalmente se considera hipertensión, este nivel ocurre cuando la presión arterial diastólica es superior a 90 mm Hg y la sistólica mayor de 135 a 140 mm Hg. En la hipertensión grave la presión arterial media puede elevarse a 150 a 170 mm Hg, con presiones diastólicas de hasta 130 mm Hg y presiones sistólicas que ocasiones llegan con cifras de 250 mm Hg.(p.35)

En la revista GeoSalud (2004), se define la (HTA) como:

Las cifras superiores a 140 mm Hg sistólica y 90 mm Hg diastólica o que este antecedente se presente en individuos con cifras normales en el momento de la toma, pero bajo medicación hipotensora. Este límite inferior es aceptado de manera generalizada como el punto a partir del cual se incrementa de manera significativa la morbilidad y mortalidad relacionadas con el ascenso tensional. (p.7)

Tabla 1. Clasificación de la Hipertensión Arterial.

CLASIFICACIÓN ACTUAL DE LA HTA		
Categoría	Sistólica (ALTA)	Diastólica (BAJA)
Óptima	<120	<80
Normal	<130	<85
Normal – Alta	130-139	85-89
Hipertensión Grado I (Leve)	140-159	90-99
Subgrupo Límitrofe	140-149	90-94
Hipertensión Grado II (Moderada)	160-179	100-109
Hipertensión Grado III (Severa)	> o = 180	> o = 110
Hipertensión Sistólica Aislada	> o = 140	<90
Subgrupo Límitrofe	140-149	<90

Consulta realizada recientemente a la Especialista en Medicina Interna y directora de la Sede Municipal de Ciencias Médicas, Magalys Gort Hernández (2010), diestra en la materia, las cifras normales de presión arterial oscilan menos de 140 la sistólica y menos de 90 la diastólica, según la Guía Cubana de hipertensión arterial.

Entre los elementos fundamentales que causan la hipertensión arterial se encuentran según Hernández (2006), el sedentarismo, la obesidad, el estrés, el exceso de ingestión de sal, de alcohol, el consumo de grasa y el tabaquismo, los que provocan en el organismo:

- Anomalías en el sistema angiotensina-renina.
- Anomalías en el sistema nervioso simpático.
- Resistencia a la insulina.
- Niveles bajos de óxido nítrico.
- Niveles elevados del aminoácido homocisteína.

La HTA se define como un aumento de la presión de la sangre arterial por encima de los valores normales, se considera una enfermedad crónica no transmisible que puede presentarse en cualquier sexo y edad.

De manera más específica, se considera como hipertensión arterial cuando en tres ocasiones diferentes se demuestran cifras mayores de 140 a 90 mm Hg en el consultorio o cuando de forma ambulatoria la presión arterial presenta cifras mayores a las descritas anteriormente, en más del 50% de las tomas registradas, por lo que el tratamiento del paciente hipertenso debe ser individualizado tomando en cuenta la edad, sexo, categoría de la patología, el cuadro clínico, condiciones hemodinámicas y efectos colaterales de los fármacos.

*Clasificación de la hipertensión arterial.*

La presión arterial es un parámetro variable sujeto a múltiples cambios por ello es importante obtener muestras repetidas para conseguir una valoración más representativa y veraz de este, por lo que se tiene en cuenta las cifras alcanzadas (Tabla 1).

*Manifestaciones de la hipertensión arterial.*

Las personas con hipertensión se sienten sanas, por esta razón, la hipertensión se suele descubrir de forma casual en el marco de una revisión médica de rutina.

Las primeras molestias en las personas que han sufrido de hipertensión durante un tiempo prolongado son principalmente dolores de cabeza, ansiedad o zumbidos en los oídos. También es característica la sensación de vértigo y la cara enrojecida.

Cuando la hipertensión, no es detectada durante un período de tiempo largo, las consecuencias pueden ser dolencias cardíacas, disneas, trastornos de la visión o dolores en las piernas al andar. En la **Tabla 2**, se presentan diferentes sistemas orgánicos y sus posibles manifestaciones.

Tabla 2. Posibles manifestaciones de los sistemas orgánicos.

Sistema orgánico	Manifestaciones
Cardiaca	Evidencias de enfermedades coronarias: Hipertrofia ventricular izquierda y disfunción ventricular izquierda, Insuficiencia cardiaca.
Cerebro vascular	Accidente isquémico transitorio, Trombosis o hemorragia cerebral.
Vascular periférica	Ausencia de uno o más pulsos mayores en las extremidades con o sin claudicación intermitente. Aneurismas.
Renal	Creatina sérica igual o mayor de 130 micromoles proteinuria Micro albuminuria.
Retinopatía	Hemorragia o exudados.

El riesgo de sufrir una enfermedad cardiovascular o fallecer por su causa, aumenta linealmente con respecto a la tensión sanguínea (Weineck, 2001).

*La hipertensión arterial. Los factores ambientales, su repercusión.*

Algunos estudios epidemiológicos relacionados con la hipertensión arterial consideran que los niveles elevados se pueden asociar con factores ambientales. Resulta más efectiva la terapia sobre este. Los factores ambientales son susceptibles de modificarse.

Los factores modificables pueden clasificarse en mayores y menores en dependencia de la incidencia que tienen en la aparición de la hipertensión arterial, entre ellos se destacan:

*Factores modificables mayores:*

- Diabetes Mellitus.
- Hiperlipidemia. (cifras elevadas de lípidos en sangre)
- Tabaquismo.
- Estrés.

*Factores modificables menores:*

- Obesidad / sobrepeso.
- Alcoholismo.
- Sedentarismo.
- Ingestión excesiva de sal.
- Trastornos del sueño.
- Consumo de anticonceptivos orales.
- Trastornos del ritmo cardiaco.
- Altitud geográfica.

*Factores no modificables:*

- Herencia y factores genéticos.
- Edad
- Raza
- Sexo

*Tratamiento de la hipertensión arterial.*

Es recomendable realizar un diagnóstico temprano e iniciar a tiempo la terapia. Es imprescindible evitar los factores de riesgo adicionales. No se debe renunciar al

aumento de la práctica adecuada de ejercicios físicos. El tratamiento de la HTA se divide en dos:

- Tratamiento farmacológico.
- Tratamiento no farmacológico.

Dentro de los no farmacológicos se pueden enumerar la dieta baja en sal y grasas saturadas, disminuir o eliminar el consumo de alcohol y cafeína, aumento de la ingestión de potasio, no fumar, terapia de psico-relajación, control de peso y ejercicios físicos controlados y dosificados.

Es bien conocido que el ejercicio es una de las normas que figuran como elemento recomendable para el tratamiento no farmacológico de la HTA. El efecto de este parece derivarse no solo con un descenso de las cifras tensionales, sino que además produce un indudable beneficio psicológico que en definitiva redundará en un incremento del bienestar físico global.

*Influencia del ejercicio físico.*

El efecto beneficioso del ejercicio sobre la PA está basado en evidencias epidemiológicas (Macías, 1995) en la que se asocia el sedentarismo como una mayor morbimortalidad cardiovascular y se ha comprobado cómo las poblaciones con una menor prevalencia de HTA coinciden con una actividad física elevada, independientemente de otros factores de riesgo.

Después de la realización de un ejercicio físico aeróbico regular, se produce una dilatación periférica y la PA sistólica desciende. Además la frecuencia cardiaca suele ser más baja en los individuos que realizan entrenamiento físico de forma regular respecto a aquellos que no lo practican.

A partir de estas categorías se ejerce influencia sobre los conocimientos, criterios, convicciones, motivos y actitudes del hombre, en relación con la salud y la enfermedad y es al mismo tiempo un componente de la formación y educación en general y del sistema específico de la protección de la salud en particular.

La estrecha relación entre la práctica adecuada y sistemática de la actividad física y la salud física y social se constituyen en una de las funciones relevantes de la Cultura Física que pretende mejorar de forma armónica y

equilibrada el rendimiento motor que lleve a incrementar la disponibilidad física.

El equilibrio personal, las relaciones que se establecen con el grupo, la liberación de tensiones a través de la actividad y el combate al sedentarismo, son elementos relevantes de esta contribución a la salud y calidad de vida.

De forma general, algunos de sus efectos benéficos se pueden ver en los siguientes aspectos: (Palma & Montero, 1999)

#### *Orgánicos:*

- Aumento de la elasticidad y movilidad articular.
- Mayor coordinación, habilidad y capacidad de reacción.
- Ganancia muscular la cual se traduce en aumento del metabolismo que a su vez produce una disminución de la grasa corporal (Prevención de la obesidad y sus consecuencias).
- Aumento de la resistencia a la fatiga corporal (cansancio).
- A nivel cardíaco se aprecia un aumento de la resistencia orgánica, mejoría de la circulación, regulación del pulso y disminución de la presión arterial.
- A nivel pulmonar, se aprecia mejoría de la capacidad pulmonar y por consiguiente la oxigenación.
- Desarrollo de la fuerza muscular que a su vez condiciona un aumento de la fuerza ósea (aumento de la densidad óseo-mineral) con lo cual se previene la Osteoporosis.
- Mejoría de la posición corporal por el fortalecimiento de los músculos lumbares.
- Prevención de enfermedades como la diabetes, la hipertensión arterial, la osteoporosis, cáncer del colon, lumbalgias, etc.

#### *Psicológicos y afectivos:*

La actividad física regular al producir una mejoría en las funciones orgánicas parece producir una sensación de bienestar psíquico y una actitud positiva ante la vida lo cual a su vez repercute en forma positiva en el área somática. Al desarrollar un mejor dominio del cuerpo, una mayor seguridad y confianza en su desenvolvimiento ante las tareas cotidianas.

Se ha determinado que quienes practican en forma regular cualquier ejercicio o actividad física tienen una mejor respuesta ante la depresión, angustia, miedo y decepciones, y por otro lado, se fortalecen ante el aburrimiento, tedio y cansancio.

El fortalecimiento de la imagen del propio cuerpo y el concepto personal fortalecen la voluntad en la persistencia de mejorar y le ofrece a la persona una sensación de realización, independencia y control de su vida

La participación en actividades físicas y deportes, puede provocar emociones negativas como miedo, agresión, ira, y así mismo puede proporcionar al participante las herramientas para hacerle frente aprendiendo a controlar sus emociones. El deporte es una forma de aprender a vivir, al enfrentarse a su parte negativa en forma única, en la lucha no solamente con los demás sino consigo mismo, con nuestras apetencias, defectos y virtudes.

#### *Sociales:*

El deporte permite que las personas como entes individuales tengan la vitalidad, el vigor, la fuerza, la energía fundamental para cumplir con su deber en el ámbito social en que se desenvuelven. En las competencias se produce un proceso de enseñanza-aprendizaje en equipo, de la necesidad de ayuda, del cumplimiento de las reglas y el respeto por el contrario, de la subordinación de los triunfos y galardones individuales por el buen nombre y el triunfo del equipo. Quien practica un deporte en forma organizada es una persona optimista, persistente en la lucha por el logro de sus metas, que muestra respeto mutuo, honradez y responsabilidad.

#### *El envejecimiento y la capacidad funcional, un nuevo paradigma de salud.*

El progresivo aumento de la población senil es uno de los fenómenos demográficos más significativos a nivel mundial en los últimos decenios. Esta situación hace necesario el desarrollo de la atención integral a los ancianos y por ello se realizan grandes esfuerzos en la geriatría.

La llamada Tercera Edad es un hecho inevitable y en nuestro país cada día se hace más segura la misma pues se lucha de forma continua por aumentar el nivel de vida y como consecuencia la esperanza de esta. Todos tenemos la preocupación de cómo seremos cuando llegue la vejez o si llegaremos a ella y más que esta preocupación debiéramos preguntarnos: ¿qué hacer para llegar a una vejez sana y mucho más placentera? o ¿cómo podemos evitar una vejez llena de dolores e infelicidades? si pensáramos así podríamos encontrar las respuestas adecuadas en la práctica sistemática de actividades físicas, la eliminación del hábito de fumar y la regulación de nuestras costumbres alimenticias, todo ello contribuiría a que esta tercera edad representará en todos una etapa normal de la vida sin los contratiempos actuales.

Generalmente se reconocen dos tipos de envejecimiento: el biológico que se refiere a los cambios que tienen lugar en el organismo y que son característicos de las personas de edad avanzada y el envejecimiento que algunos autores denominan *sociogénico*, que se refiere al papel que impone la sociedad a las personas que envejecen.

Se considera que en este último están involucrados todos los prejuicios que la sociedad manifiesta con relación a los ancianos pero ambos tipos de envejecimiento son responsables de los problemas que aquejan a las personas de edad avanzada por lo que es poco lo que se puede hacer por el envejecimiento biológico, pero es posible realizar mucho contra el envejecimiento sociogénico.

Se plantea que el envejecimiento es un proceso dinámico y progresivo en el cuál hay alteraciones morfológicas, funcionales y bioquímicas que van alterando progresivamente el organismo, tornándolo más susceptible a las agresiones. De este modo con el avance de la edad las pérdidas funcionales son más evidentes.

Para evitar los problemas de salud en esta fase etárea los especialistas indican la práctica regular de una actividad física así como de una dieta adecuada. Hay evidencias de que la actividad física tiene implicaciones en la calidad y en la expectativa de vida.

Según Ceballos (2003), la mejora del rendimiento del organismo significa también que se estará menos propenso a sufrir enfermedades y al deterioro orgánico por lo tanto, una vida sana y activa se alarga y los síntomas de envejecimiento se retrasan fisiológicamente y todos los sistemas del cuerpo se benefician con el ejercicio regular.

La aplicación de estos ejercicios resulta de gran provecho no solo con vistas al fortalecimiento de la salud de las personas sino también como un medio de prevención contra el envejecimiento prematuro del organismo, es una necesidad corporal básica ya que el cuerpo humano está hecho para ser usado, de lo contrario se deteriora.

Dependiendo del grado de esfuerzo y del tipo de ejercicio realizado los músculos aumentarán en tamaño, fuerza, dureza, resistencia y flexibilidad, también mejorarán los reflejos y la coordinación.

#### *Características de las actividades físico-recreativas*

Son múltiples las características de la actividad física pudiéndose resumir en los siguientes puntos:

- Posibilita la ocupación del tiempo libre. Orientándose principalmente al avance y auge del **deporte para todos** o **deporte popular**.
- Es una forma real de satisfacer las demandas de la mayoría de la población y una posibilidad de acceder a las exigencias de la sociedad futura que se está configurando. Es una constante promoción de todos, anulando la selección. Todo el mundo puede participar sin que la edad, el sexo o el nivel de entrenamiento se conviertan en factores limitadores. Debe responder a las motivaciones individuales.

- Es una alternativa al deporte tradicional anclado en jerarquías y burocracias, instrumentalizando un tipo de práctica deportiva más popular, accesible y económica.
- Estructura del ocio como una actividad formativa. Tiene una dotación de carga pedagógica suficiente y capaz de impregnarle un significado vivencial y de experiencia que sea capaz de permitir la libre proyección de la personalidad. Por sus características se podría definir esta actividad como compensatoria de déficit existenciales de la vida habitual, es más se puede incluir en el concepto de educación permanente.
- Los diferentes comportamientos motrices implican inherentemente un fin educacional, nunca otro cuya imposición pueda sustraer su naturaleza de ocio a la actividad. Las prácticas recreativas no descartan el aprendizaje bien de habilidades técnicas o de actitudes.
- Hace renacer un cierto número de valores educativos tales como: buscar la comunicación social, divertirse a través del juego y del deporte, estimular la creatividad, buscar la coeducación, ofrecer la diversidad (diferencia con lo cotidiano), estimular la cooperación y el espíritu de equipo, solidaridad, deportividad, respeto a compañeros, adversarios y jueces, etc.
- Debe activar a la persona, darle ocasión de **mover su cuerpo**, aunque su principal objetivo no sea el esfuerzo físico como tal.

#### *Características de las actividades físico-recreativas en relación con el tratamiento de la hipertensión arterial.*

Las actividades físicas de tipo isotónico<sup>1</sup>, dinámico y aeróbico son muy utilizadas por los terapeutas para tratar a pacientes con hipertensión, pero debe reunir ciertas características como: la sistematicidad en la práctica de actividades físicas, la intensidad escogida deberá ser moderada, lo cual es bastante eficaz si se pone en práctica a largo plazo, y que de esta forma adquiera un efecto de entrenamiento.

Estas actividades pueden contribuir al descenso de la TA, al igual que al rebajar de peso corporal y a regular de mejor manera las funciones homeostáticas. Hay que tener en cuenta que cuando se planifique la realización de actividades de mayor esfuerzo, se busque la interrelación y consultas con profesionales especializados, además de considerar las técnicas más apropiadas.

La influencia de las actividades físico-recreativas en la TA es muy eficiente porque hay pruebas que demuestran

---

<sup>1</sup> Isotónico: Cuando se produce acortamiento y la tensión del músculo permanece constante. Disminuye la longitud del músculo. Tiene la función de aceleración.

como disminuye la TA después de haber realizado algún tipo de ejercicio y esto tiene una serie de mecanismos que se manifiestan como son: en primer lugar está la inhibición central de las vías aferentes simpáticas las cuales están relacionadas a las vías y receptores opiáceos y serotoninérgicos<sup>2</sup>, en segundo lugar está el efecto vasodilatador del péptido atrial natriurético (PAN). Y por último está, las acciones de los factores liberados por el endotelio vascular (endotelinas) (Colectivo de autores, 2006).

En muchas otras investigaciones relacionadas con la HTA, se encuentran más mecanismos que pueden dar solución a la interrogante de por qué las actividades físicas - recreativas disminuyen la TA, a continuación citamos algunas de ellas y sus características:

- Mecanismos hemodinámicos.- Disminución del gasto cardiaco y las resistencias periféricas.
- Sistema nervioso simpático.- Sobre la valoración de la activación local del SNS, determinados órganos y la actividad simpática periférica.
- Insulina.- La resistencia insulínica puede elevar las concentraciones plasmáticas de insulina y aumentar la reabsorción de sodio (Na +).
- Sistema Renina –Angiotensina –Aldosterona.-Se relaciona con la actividad simpática y tiene un carácter determinante en la regulación del volumen plasmático y de la TA.
- Prostaglandinas y Taurina.- Son sustancias que pueden actuar como mediadores en el efecto hipertensor del entrenamiento favoreciendo una vasodilatación periférica.

No se puede dejar de valorar el efecto que tiene en el organismo de un hipertenso el entrenamiento aeróbico porque se producen cambios en los valores de la TA. En el entrenamiento de un hipertenso influye la combinación de una dieta bien dosificada en sus calorías y la práctica regular de actividades físicas, esto crea un efecto sinérgico y logra reducir los valores de la TA en un lapso de 24 h.

A partir de estos criterios se considera que la hipertensión arterial es una enfermedad que dada sus características puede ser controlada por medio de la actividades físico-recreativas y con un proceso sistemático y bien dirigido es más fácil tratar esta enfermedad sin la necesidad de medicamentos químicos por lo que las mujeres hipertensas llevarán una vida sana y activa, lo cual es beneficioso en todos los sentidos, desarrollando valores como la perseverancia y constancia que es lo que las motiva a continuar adelante, las mujeres hipertensas para realizar estas actividades deben hacerlo después

<sup>2</sup> Serotoninérgicos: Sustancia o fármacos que estimulan los receptores serotoninérgicos que responden a la serotonina.

de haber comenzado el tratamiento con medicamentos antihipertensivos y cualquier actividad aeróbica que realicen debe ser sobre la base del trabajo en los distintos tipos de músculos

#### *Aspectos para una correcta selección de las actividades a realizar con las mujeres hipertensas (Dueñas, 1992):*

- Respetar la heterogeneidad del grupo: Significa prever la viabilidad de elaboración de una respuesta motriz adecuada a la realidad corporal de todos.
- Tener en cuenta la falta de tradición deportiva: Hace referencia a que la mayoría no ha tenido la oportunidad de realizar prácticas deportivas o gimnásticas de manera organizada.
- Tener en cuenta las actividades que los encuestados plasmaron en sus respuestas.

#### *Contraindicaciones para realizar las actividades físico-recreativas:*

- Con fiebre, gripe o cualquier tipo de infección e indisposición no se deben realizar actividades físico-recreativas:
- Neurisma ventricular o de la aorta.
- Angina de empeoramiento progresivo.
- Miocarditis.
- Claudicación intermitente.
- Arritmias severas.
- Cardiomegalia severa.
- Enfermedad trombótica.
- Cardiopatía congénita.
- Enfermedades metabólicas descompensadas (hipotiroidismo, diabetes, hipertiroidismo)
- Insuficiencia renal y hepática no controlada.
- Insuficiencia cardiaca descompensada.

Cuba ha venido realizando una labor extraordinaria en el desarrollo cultural, ideológico, artístico, deportivo y de educación general, tratando de responder a las necesidades y aspiraciones de cada uno de los miembros de la sociedad en aras de contribuir a su disfrute y desarrollo multilateral puesto que estos implican una forma de recreación activa que tiene como finalidad el desarrollo multifacético de los niños, jóvenes y adultos.

En el adulto mayor (Altel, 1976) dentro de las múltiples manifestaciones el juego tiene el papel principal, justamente porque permite la construcción de un modelo simbólico de la realidad sumergido en el cual el ser humano de cualquier edad, sexo o clase social podrá establecer sus sistemas de poder que le permitan comprender mejor y ser positivamente asimilado por los sistemas mayores a

su individualidad, que constituyen la familia, la comunidad y la humanidad en su totalidad.

El juego es la única acción antropológica que facilita el aprendizaje sin efectos traumáticos por los errores que se cometan durante el proceso para dar respuesta al ¿qué es el juego? podría bastar con acudir a las múltiples definiciones dadas por los autores más reconocidos.

Considerando que el juego es aquella actividad humana, libre, placentera, efectuada individual o colectivamente destinada a perfeccionar al hombre brindándole la oportunidad de emplear su tiempo libre en ocupaciones espontáneas u organizadas y permiten volver al mundo creador de su cultura, que sirve como integración comunitaria a su plenitud y a su felicidad. Por lo que se coincide con Dueñas (1992), cuando se refiere a la importancia del juego en el desarrollo de las actividades físico-recreativas para los adultos mayores.

La actividad recreativa se ha identificado constantemente como una de las intervenciones de salud más significativas de las personas de edad avanzada. Dentro de sus beneficios se puede citar como ejemplo; mayores niveles de auto eficacia, control interno, mejoría en los patrones de sueño, relajación muscular, entre otros.

Ceballos (1999), profesor del Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo" exterioriza cómo se deben utilizar los juegos para desarrollar emociones positivas. Los más adecuados a las características de los abuelos son:

1. Aquellos que desarrollan movimientos pero que no implican acciones excitantes ni grandes esfuerzos.
2. Los juegos colectivos son beneficiosos pues facilitan el contacto social, disfrutando todos de una actividad que los recrea y los divierte.
3. Los juegos calmantes que se desarrollan por lo general al final de la clase, con ello se busca la recuperación del organismo de forma amena.

Por otra parte mediante el juego se logra en muchas oportunidades la transmisión cultural de generación en generación, favoreciendo con su práctica el entendimiento intergeneracional cuando se crean los espacios de participación entre padre-hijo-abuelo.

El juego es un fenómeno social de la humanidad, su impacto es inmenso, teniendo gran importancia para los hipertensos, reflejan todas las esferas de la personalidad; permite trascender los tiempos y los espacios, se realiza de forma espontánea y placentera, contribuye a elevar su calidad de vida, así como influir favorablemente en su reinserción a la sociedad.

## CONCLUSIONES

Son predominantes como practicantes las mujeres hipertensas comprendidas en las edades de 60 a 70 años de edad.

Se precisa un espacio físico con ciertas condiciones para desarrollar las actividades físico-recreativas en las adultas hipertensas, como son: cercanía, espacio y ambientación.

Los fundamentales problemas que atentan contra el desarrollo de las actividades físicas en las mujeres hipertensas son la poca sistematicidad de estas ante la solicitud de atención médica para su enfermedad, con un estilo de vida inadecuado y sedentario.

Entre las mujeres hipertensas con edades avanzadas persiste la ingestión de bebidas alcohólicas sistemática y ocasional, el consumo de tabaco y café.

Existe desconocimiento sobre la influencia de la práctica de cultura física y la recreación en la disminución de los valores de tensión arterial.

El conjunto de actividades físico-recreativas impacta por sus efectos positivos, satisfacen las necesidades psicológicas, sociales y biológicas de las mujeres hipertensas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Altel, W. (1976). *Juegos Recreativos*. Berlín: Tribore.
- Caballero, M. & García, Y. (2004). *El Trabajo Comunitario: una alternativa cubana al desarrollo social*. Camagüey: Ácana.
- Ceballos, J. (1999). *El Adulto Mayor y la Actividad Física*. Recuperado de [http:// monografía.com/](http://monografía.com/)
- Ceballos, J. (2003). *Libro Electrónico Universalización de la Cultura Física UNAH*. La Habana: ISCF "Manuel Fajardo".
- Colectivo de autores. (2003). *Selección de temas de Sociología*. La Habana: ISCF "Manuel Fajardo".
- Colectivo de autores. (2006). *Ejercicios Físicos y Rehabilitación..*La Habana: Deportes.
- Crombet, I. (2000). *Hipertensión arterial. Diagnóstico, tratamiento y control*. La Habana: Félix Varela.
- Dueñas, A. (1992). Enfermedades Cardiovasculares. Hipertensión arterial, su control en el nivel primario de salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 8 (3). 195-213.
- García, C. R. (2004). *El Trabajo Comunitario: una alternativa cubana al desarrollo social*. Camagüey: Acana.

- GeoSalud (2004). 100 Preguntas y 100 Respuestas sobre Hipertensión Arterial. Recuperado de <http://geosalud.com/hipertension/preguntas.htm>
- Guyton, A.C. & Hall, J.E. (1971). *Tratado de Fisiología Médica*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Hernández, R., Agramonte, S. & Aguilar, E. (2006). *Programa de ejercicios físicos para la rehabilitación de pacientes hipertensos*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Hernández, A. (2006). *Sobre la cultura física en la tercera edad*. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Macías, I. (1995). *Programa Nacional para la prevención, diagnóstico y control de la hipertensión arterial*. La Habana: MINSAP.
- Palma J. S., & Montero, C. 1999). *Hipertensión arterial y ejercicios. Rehabilitación cardíaca*. La Habana: Olalla.
- Plaza, I. (1999). *Epidemiología de la cardiopatía aterosclerosa. Valor del control de los factores de riesgo, En Maroto, J. M., et al, Rehabilitación cardíaca*. La Habana: Olalla.
- Popov, S. N. (1985). *La cultura Física Terapéutica*. Moscú: Raduga.
- Roca, R. (2005). *Medicina Interna. Tomo 1. 4ta Edición*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Weineck, J. (2001). *Salud, Ejercicio y Deporte*. La Habana: Deporte.

# 22

## INCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿QUIMERA O REALIDAD?

### EDUCATIONAL INCLUSION: CHIMERA OR REALITY?

Amor del Rosario Lalama Franco<sup>1</sup>

E-mail: [amor.lalamaf@ug.edu.ec](mailto:amor.lalamaf@ug.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Lalama Franco, A. R. (2018). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? *Revista Conrado*, 14(62), 134-138. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente artículo tiene por finalidad hacer un análisis sobre la realidad de la inclusión educativa en nuestro país, proceso que durante alrededor de diez años se ha venido instaurando como política de estado en Ecuador. En el mismo se informan los nuevos retos que el maestro ha tenido que enfrentar hasta la actualidad al asumir las herramientas didácticas metodológicas para trabajar con la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, esto cuestión que con anterioridad había quedado en muchos casos en letra muerta. Sin embargo estas herramientas permiten la emergente capacitación del docente para que pueda brindar apoyo psicopedagógico efectivo y hacer de las adaptaciones curriculares más que un eslabón perdido, un puente que abra caminos de oportunidades haciendo de la inclusión educativa más que una quimera, una nascente realidad.

#### Palabras clave:

Inclusión educativa, necesidades educativas especiales, capacitación docente, adaptaciones curriculares.

#### ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the reality of educational inclusion in our country, a process that for about ten years has been established as a state policy in Ecuador. In it, the new challenges that the teacher has faced up to the present are reported, assuming the methodological didactic tools to work with the inclusion of children with special educational needs, this issue that previously had been in many cases dead letter. However, these tools allow the emergent training of the teacher so that he can provide effective psycho-pedagogical support and make curricular adaptations more than a missing link, a bridge that opens roads of opportunities making educational inclusion more than a chimera, a nascent reality.

#### Keywords:

Educational inclusion, special educational needs, teacher training, curricular adaptations.

## INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un tema que en la actualidad ha generado polémica, sin embargo con toda seguridad puede afirmarse que está produciendo cambios sustanciales a nivel mundial. Las políticas implementadas desde los organismos internacionales y los compromisos adquiridos por los diferentes países en crear una legislación que proteja los procesos inclusivos se han convertido en el sustento de una normativa que si bien tiene mucho de justicia social en el momento de llevarla a su aplicabilidad se hace bastante difícil por la serie de barreras que con toda seguridad hay que seguir superando.

La inclusión educativa es entendida como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación. Esta involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias con una visión común que rige a todos los niños/as en el rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as.

En el año 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación, en este sentido se destaca que a lo largo de las últimas décadas del siglo XX desde la creación de un proceso de integración planteado por el Informe Warnock en el año 1978 en diferentes países como : Inglaterra, Escocia y Gales se pasa a un proceso de inclusión planteado desde 1990 en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia y reafirmada en el año 2000 en el Foro Mundial de Educación para Todos en Dakar.

Frente a esta realidad Ecuador, no ha permanecido al margen de todas estas transformaciones sociales, en la Constitución del Ecuador (2008).

Desde el año 2010 el Ministerio de Educación del Ecuador cumple con la Constitución del país, en este caso el Plan Decenal de Educación y la Ley Orgánica de Educación Intercultural crea un Proyecto Modelo de Educación Inclusiva, cuyo objetivo es hacer posible la educación para todos atendiendo a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, sin embargo, el mal manejo de la política inclusiva ha hecho que se cometan una serie de errores.

La normativa implementada al momento de buscar su aplicación, dista mucho de la realidad personal, docentes poco capacitados, desconocimiento de la normativa, presencia de barreras arquitectónicas, aulas saturadas

de estudiantes, ausencia de profesionales de apoyo en las instituciones educativas que den asesoramiento a los docentes, entre otras cosas.

En estas condiciones al maestro no le quedó otra alternativa que no fuese recibir en el aula a estos niños a manera de integración al sistema educativo, razón por la cual podemos referir que el espíritu de la inclusión como tal está quedando disfrazada por el cumplimiento de las normativas sin aludir a las razones esenciales de la misma.

Por ello, desde esta perspectiva se intenta desde este espacio contribuir a mejorar esta situación al estar conscientes de la importancia que este tema merece en la sociedad, ya que el proceso inclusivo no depende solamente de los docentes, sino de la común unión entre autoridades, maestros y padres de familia, que tengan la pura convicción por hacer de la inclusión educativa una realidad.

## DESARROLLO

Al referirnos a la Inclusión Educativa es necesario remontarse en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de Naciones Unidas, 1948) que señala en su artículo 26 que reconoce que toda persona tiene derecho a la educación. Este pronunciamiento cumple con un rol inclusivo ya que la ONU al hablar de todos, no excluye a ningún ser humano, más en la realidad todo queda en palabras y mucho se ha tenido que recorrer en materia de inclusión.

En la década de los años 60 y 70 los estudiantes no tenían acceso a la educación regular, se mantenían excluidos en centros de atención especializada. En el año 1978 se publicó el Informe Warnock, elaborado por el Comité de Educación liderado por Mary Warnock, para Inglaterra, Escocia y Gales, luego adoptado por muchos países en el mundo. Este informe determina que la educación es un bien al que todos tienen derecho, rechaza la existencia de dos tipos de niños, los deficientes y los no deficientes proponiendo que los fines de la educación son los mismos para todos. Los temas tratados en este informe fueron aceptados a nivel internacional especialmente en la Declaración de Salamanca, en la que se establecen los principios, políticas y prácticas para favorecer la integración de niños con necesidades educativas especiales en la educación regular.

En los años 80 se incorporan a ciertos establecimientos las aulas de apoyo para atender las necesidades educativas especiales de determinado grupo de alumnos. Se había pasado de segregación a la integración con la ayuda de profesionales que tratan este tipo de dificultades

fuera del aula de clases, lo que producía cierto tipo de discriminación y más cuando lo que se pretendía era que el estudiante se adapte al sistema curricular y no que el currículo se adapte al sujeto.

Luego de este proceso de integración se pasa a un proceso de inclusión planteado en la Conferencia Mundial de Educación Para Todos en Jomtien, Tailandia en 1990. En el año 1994 se reúnen en Salamanca, España los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en el cual participaron representantes de 92 países y 25 organizaciones internacionales.

En este se reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y se respalda además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos. De la misma forma, en esta Conferencia mundial de Salamanca se proclaman principios que afianzan la Educación para Todos.

El Foro Mundial de Educación para Todos en Dakar celebrado en el año 2000 reafirma los lineamientos de la Conferencia Mundial de Jomtien de 1990 y al evaluar la década indica que falta mucho por hacer para la concreción de los objetivos planteados en la Educación para Todos.

No es sino hasta comienzos de los años 90 que se concreta en el contexto internacional el movimiento inclusivo, el cual fue llevado a cabo no sólo por los profesionales del campo, sino también por padres de familia que buscaban una educación diferente para sus hijos y por los propios sujetos con discapacidades que exigían un mejor trato según señala (Arnáiz, 2004).

Una de las investigaciones importantes y que se ha convertido en un referente a nivel mundial para mejorar la educación inclusiva fue la realizada por Booth & Ainscow (2000), denominada "Index for Inclusion" y publicada en Reino Unido por el Centro de Estudios de Educación Inclusiva. Desde su creación con este trabajo se ha demostrado un instrumento útil para ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad desarrollada en New York en el 2006 y su Protocolo Facultativo constituyen un documento importante en el que se recogen los derechos de las personas con discapacidad y las obligaciones a las que se comprometen los estados entre ellos el Ecuador.

La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la convención del 13 de Diciembre del 2006 y se abrió a la firma el 30 de marzo del 2007. Ecuador fue el país número 20 en adherirse a la Convención que fue ratificada por la Asamblea Nacional Constituyente del 3 de abril del 2008.

Como hemos podido observar tanto la Ley Orgánica de Educación Intercultural el Código de la niñez y la adolescencia, como la Ley Orgánica de Discapacidades y la Constitución misma del Ecuador en su art. 26 señalado al inicio de la introducción amparan la inclusión educativa como una normativa que como lo hemos visto parte desde acuerdos internacionales en donde países como el nuestro se han comprometido a legislar y reglamentar su práctica desde todas las instancias gubernamentales.

Sin embargo a pesar de estas normativas ministeriales que legitiman el papel de organismos, convenciones, así como organizaciones gubernamentales se puede apreciar que en la práctica educativa aún es insuficiente el tratamiento del tema de la inclusión educativa, se han encontrado una serie de barreras que impiden que el proceso cumpla con los objetivos esperados.

En tal sentido se ha podido percibir que los docentes deben tratar con diferentes tipos de discapacidades, sin embargo, no están preparados para tales funciones. Los Distritos depositan en ellos toda la responsabilidad sin considerar su perfil profesional, ni la experiencia que tengan, además, se les exige que registren en sus planificaciones las adaptaciones curriculares de cada uno de los casos como evidencia que demuestre su trabajo, lo cual se les hace difícil, ya que desconocen en muchos casos de estrategias psicopedagógicas aplicables a este tipo de niños.

El boom de la inclusión y las políticas de admisión centralizada pueden condenar al fracaso a las instituciones educativas, se aprecia que gran número de padres de familia inscribieron a sus niños en línea y otros se volcaron a los distritos para que sus hijos sean matriculados en la educación regular- sin considerar éstos- que no todos pueden ser incluidos. Es ahí cuando por desinformación o mal manejo de procesos se cometen muchos errores que ponen en crisis el funcionamiento efectivo de la escuela.

En los planteles se pudo observar la presencia de barreras físicas que no permiten el fácil acceso a las aulas de clases, faltan rampas, baños adecuados. Además se aprecia ausencia de una correcta iluminación, falta de material especializado para tratar las diferentes discapacidades como por ejemplo material braille.

Ante esta problemática los docentes aluden que si bien cuentan con la experiencia adquirida a lo largo de su vida profesional y tienen la disposición de trabajar con las nuevas exigencias en su generalidad indican que requieren capacitación, ellos afirman que se les encomendaron nuevas responsabilidades, sin embargo, no les ofrecieron las herramientas didácticas metodológicas para trabajar con estos casos.

Entre las diferentes herramientas didácticas metodológicas se encuentran:

- la realización de actividades específicas con carácter diferenciado.
- fortalecimiento del trabajo grupal lo que ha traído consigo fortalecer los valores, el trabajo solidario y que en muchos de los casos los maestros se valen de los mismos alumnos para que ayuden a sus compañeritos.
- incremento de la actividad lúdica de manera diferenciada lo que demuestra el grado de aceptación y tolerancia que se está cimentando en la escuela y sobre todo en los espacios áulicos.
- integrar los conocimientos teóricos a la praxis profesional, es decir, que no se queden en simples contenidos aprendidos muchas veces de memoria, lo cual no garantiza nada, sino que luego de un aprendizaje reflexivo, colaborativo, se articulen a la práctica de tal modo que el docente se empodere de las diferentes estrategias y buen manejo de las necesidades educativas especiales.
- fortalecer el buen manejo de estrategias psicopedagógicas aplicables a la educación inclusiva.

En este sentido es necesario además atender a las **adaptaciones curriculares** necesarias para atender la inclusión educativa si se tiene en cuenta que estas son la manera de cómo el currículo, gracias a su flexibilidad, puede adecuarse a la situación de cada niño con necesidades educativas especiales. Estas adaptaciones pueden ir desde las barreras de tipo físico, modificaciones en el uso de materiales didácticos específicos para cada caso sin que varíe la parte estructural del currículo, hasta cambios más exigentes donde los objetivos, las destrezas con criterio de desempeño, recursos metodológicos, y por supuesto la evaluación, sean modificados en gran nivel. Para realizar las adaptaciones curriculares se considerarán según cada caso:

- Los objetivos y contenidos.
- Las metodologías, las estrategias y los recursos.
- La secuencia y temporalidad de los aprendizajes.
- La evaluación de los criterios de promoción.

Se advierte que la finalidad de estas adaptaciones curriculares es facilitar el aprendizaje al considerar la individualidad del estudiante descubriendo sus esquemas

cognitivos y que los conocimientos vayan dirigidos a la resolución de problemas de la vida diaria.

Cuando el docente detecta casos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociados o no a la discapacidad, informa a la dirección de su institución o a falta de este, a la Unidad de apoyo a la Inclusión (UDAI) más cercana, quienes son los encargados de realizar una valoración psicopedagógica y elaborar el DIAC (Documento Individual de Adaptación Curricular) que se constituirá en la base del trabajo a realizar. Este documento debe ser enviado por la UDAI o ésta en correspondencia delegar al DECE para que el docente aplique la serie de recomendaciones metodológicas personalizadas en su trabajo diario, las mismas que deberán ser plasmadas en sus planificaciones de aula.

En estas adaptaciones se mantienen el mismo diseño del currículo, se determina una ubicación especial según las necesidades, se eliminan barreras arquitectónicas, se cambian los recursos didácticos utilizando por ejemplo materiales multi-sensoriales según cada caso.

En este grado de adaptaciones curriculares, el docente luego de las recomendaciones obtenidas por la UDAI o el DECE, determina la metodología a cambiar, se pueden sustituir actividades y aplicar una metodología totalmente diferente para los contenidos a desarrollar, las mismas que tienen que ir acorde al estilo de aprendizaje de cada caso y que por supuesto mantendrán correspondencia con los indicadores esenciales de la evaluación.

Esta modificación permite establecer la relación a la alteración del orden en que se tratan los conocimientos o se pretende lograr ciertos objetivos, se prioriza lo que es más importante lograr que el estudiante comprenda, esto implica una reestructuración de la metodología. En las modificaciones por temporalidad se plantea aplazar o posponer parte o la totalidad de los conocimientos ya sea para el mismo año escolar o el siguiente. Los estudiantes siguen participando de la misma programación que sus demás compañeros, pero en tiempos diferentes.

Finalmente es importante destacar que hay ocasiones en que se pretende trabajar con destrezas, con criterios de desempeño u objetivos que no están contemplados en el currículo general de ese año. Al incluirlas, es posible que se eliminen otras lo que implica la omisión de ciertos contenidos ya sea para cierta parte o para todo el período escolar.

Las adaptaciones curriculares siguen un dirección de menor a mayor significación por lo que, realizar las modificaciones de destrezas con criterio de desempeño y objetivos, representan la última opción. Es importante tener

presente que estas adaptaciones siempre deben estar en función de los estilos de aprendizaje de cada estudiante con necesidades educativas especiales.

## CONCLUSIONES

Hay que educar para lograr igualdad, transformación e inclusión en todos los individuos de la sociedad. Al hablar de la inclusión, se hace emergente concientizar al docente de que no se puede educar con discriminación y que la inclusión es un derecho. La tarea no es fácil, pero en pleno siglo XXI es necesario luchar por las conquistas de las últimas transformaciones sociales que en materia de legislación y educación han fortalecido los derechos humanos de una población constantemente olvidada y marginada por sistemas deshumanizantes caducos.

Se pretende que no haya segregación ni separación de las personas por su condición, irrespetando los derechos que los amparan. La Unesco nos habla de que la educación tiene que ser para toda la población mundial, aulas donde se dé la oportunidad a todos, donde el maestro considere las diferentes individualidades y adapte su currículo a las mismas. Los compromisos internacionales están dados y las políticas de cada estado deben de contribuir a la cristalización de los objetivos del desarrollo sostenible.

En este caso se valoró como muy positivo dotar a los docentes de herramientas didáctico metodológicas que lo ayuden y guíen –sobre todo- el que está en formación- en el tema de la inclusión educativa y sus respectivas adaptaciones curriculares y se reconoce que la experiencia desarrollada por profesores investigadores en este sentido fue fundamental para lograr discretos avances en el tema de la inclusión educativa como reconocimiento a que la educación es derecho para todos.

En este sentido se precisa destacar que la responsabilidad es compartida, el trabajo de las Instituciones de Educación Especializada, las instituciones de Educación Regular junto al DECE y las UDAI (Unidades de apoyo a la Inclusión) son las encargadas de desarrollar la educación de todos y todas, sin ninguna discriminación.

El docente no puede, ni debe trabajar en forma aislada, las adaptaciones curriculares, el asesoramiento es parte del proceso y debe cumplirse. Para su efecto es recomendable que se sigan incrementando los psicólogos y demás profesionales especializados en cada uno de los establecimientos como lo estipula la ley.

Los docentes están dando muestras de que su capacitación depende mucho de la voluntad que pongan para ello, el conocimiento está a la disposición de todos gracias a los adelantos tecnológicos, de tal modo, que su

profesionalidad es cada vez más emergente no sólo como aspiración personal que lo hará sentirse actualizado y competente para estas nuevas exigencias, sino para mejorar su re-categorización salarial.

Toca entonces romper nuestras propias barreras y hacer de las adaptaciones curriculares más que un eslabón perdido, un puente que abra caminos de oportunidades y realizaciones profesionales para hacer de nuestros alumnos estrellas que brillen con luz propia, se sientan incluidos en la sociedad con respeto y consideración.

Proponemos que los verdaderos cambios no vienen por exigencias externas, por obligaciones e imposiciones. Basta tener la pura convicción de ser docente de vocación, incluso por el carácter humanizador de una pedagogía que no entiende de límites y que nos acerca cada vez más al acto sublime de educar como una oportunidad de educar sin discriminar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. Pág. Educ., 6(1). Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002)
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica *para las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Organización de Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. París: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Asamble Constituyente,
- República del Ecuador. Presidencia de la República. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Asamblea Nacional. Recuperado de [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011\\_leyeducacionintercultural\\_ecu.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf)

# 23

## ROL DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PSICOPEDAGOGO

### ROLE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

Dra. C. María Elena Rodríguez del Rey Rodríguez<sup>1</sup>

E-mail: [merodriguez@ucf.edu.cu](mailto:merodriguez@ucf.edu.cu)

Est. Jorge Misas Hernández<sup>1</sup>

E-mail: [epp1407@ucf.edu.cu](mailto:epp1407@ucf.edu.cu)

MSc. Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey<sup>1</sup>

E-mail: [lelami@ucf.edu.cu](mailto:lelami@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E., Misas Hernández, J., & Lamí Rodríguez del Rey, L. E. (2017). Rol de la Tecnología Educativa en la formación del psicopedagogo. *Revista Conrado*, 14(62), 139-142. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) han llegado a ser uno de los pilares básicos de la sociedad y hoy es necesario proporcionar al ciudadano una educación que tenga que cuenta esta realidad. Sus posibilidades educativas han de ser consideradas en dos aspectos: su conocimiento y su uso. Es así que, en la formación del psicopedagogo cubano, es una prioridad la inserción, como medio de enseñanza, de la Tecnología Educativa donde convergen la computadora, el video, la televisión y otras.

#### Palabras clave:

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Tecnología Educativa, medios de enseñanza.

#### ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICT) have become one of the basic pillars of society and today it is necessary to provide citizens with an education that has this reality in mind. Their educational possibilities have to be considered in two aspects: their knowledge and their use. Thus, in the formation of the Cuban psycho-pedagogue, a priority is the insertion, as a teaching medium, of Educational Technology where the computer, video, television and others converge.

#### Keywords:

Information and Communication Technologies, Educational Technology, teaching aids.

## INTRODUCCIÓN

El siglo XXI, denominado “de la Información y las Comunicaciones”, dado por el inusitado desarrollo de la ciencia y la tecnología sin precedentes nunca antes visto, y como expresión de procesos globalizadores a escala mundial, tiene una amplia repercusión en todos los procesos del desarrollo social. A ello no está ajena la educación de los diferentes países y, como parte de los mismos, el sistema educativo cubano.

La educación este siglo no puede sustraerse a ese desarrollo de la ciencia y la tecnología; de ahí que cada día sea mayor el empleo de los recursos tecnológicos y sus múltiples manifestaciones, tanto en el aprendizaje como en la gestión de la información; competencias genéricas estas a lograr, entre otras, en la formación de los profesionales, como refiere Chacón (2010), cuando expresa *“que casi nadie dude que actualmente las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC), son parte integral de la educación, y que su inclusión y uso en este campo permitirá agilizar la divulgación de los hechos, compartir y usar nuevos métodos y estrategias didácticas, intercambiar experiencias, etc”*.

En este orden, el objetivo de este trabajo se centra en el análisis del empleo y rol de la Tecnología Educativa, como medio de enseñanza, en la formación del psicopedagogo.

## DESARROLLO

De acuerdo con la concepción de la Educación Superior Cubana, el proceso de enseñanza-aprendizaje, está integrado por los objetivos (categoría rectora de este proceso), el contenido, los métodos, los medios, la forma y la evaluación. Por interés de los autores, en el presente artículo se hará énfasis en los medios de enseñanza.

El tema de los medios de enseñanza ha sido abordado históricamente y muy ampliamente en los últimos años. Muchas son las definiciones existentes en la actualidad, entre las que se destacan las ofrecidas por:

Obst, y Topp, asumida por Klingberg (1978); y Jungk (1985), donde se designa medio de enseñanza a “todos los medios materiales necesitados por el maestro o el alumno para una estructuración y conducción efectiva y racional del proceso de educación e instrucción a todos los niveles, en todas las esferas de nuestro sistema educacional y para todas las asignaturas, para satisfacer las exigencias del plan de enseñanza.”

En 1984, un colectivo de autores del Ministerio de Educación y el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas plantea que los medios de *enseñanza “constituyen*

*distintas imágenes y representaciones de objetos y fenómenos, que se confeccionan especialmente para la docencia; también abarcan objetos naturales e industriales, tanto en su forma normal como preparada, los cuales contienen información y se utilizan como fuente de conocimientos”*.

Por su parte, González Castro (1990), se refiere a los medios de enseñanza *“como todos los componentes del proceso docente-educativo que actúan como soporte material de los métodos (instructivos o educativos) con el propósito de lograr los objetivos planteados”*.

Chou Rivero los considera como *“los componentes personalizados del proceso pedagógico, soportados de forma material, y que garantizan, junto a los métodos, la dinámica metodológica para alcanzar los objetivos propuestos como expresión esencial de los contenidos”* (Chou Rivero. s/f p.2).

Como puede observarse, estas y otras definiciones que existen en la literatura científica y que por cuestión de espacio no se han aquí plasmado, poseen un valor didáctico, cada autor la fundamenta, desde su punto de vista, y el análisis realizado permite distinguir los **rasgos esenciales** de los medios de enseñanza en el proceso:

- Son componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Son portadores del contenido.
- Constituyen soporte material del método.
- Establecen relaciones con todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Pueden ser utilizados por los maestros y los estudiantes.
- Hacen más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez del Rey, 2012).

En correspondencia con lo anterior y en concordancia con Zilberstein Toruncha y González Castro, los medios de enseñanza cumplen funciones instructivas, cibernéticas, formativas, y recreativas, a las cuales le sumamos las funciones: motivadora-innovadora-creadora, lúdica-recreativa y desarrolladora-control, ya que su uso de manera científica favorece el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

**INSTRUCTIVA:** Promueve la apropiación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades. Permite estudiar los objetos, fenómenos o procesos de la manera más objetiva posible.

**CIBERNÉTICA:** Influye en el estudiante y esta llega a ofrecer respuestas, las que provocan un cierto mecanismo de reflujo el cual contribuye a regular el proceso de

enseñanza aprendizaje, al permitir conocer las preferencias del estudiante, sus motivaciones o maneras de actuar.

**FORMATIVA:** influyen en la educación del estudiante, en la formación de sus convicciones y valores. A la vez, favorecen la elevación de su cultura e instrucción, enriqueciendo su visión del mundo y de sí mismo.

**LÚDICA RECREATIVA.** Favorece la distracción y el entretenimiento, a la par que se instruye y educa. Permite cambios de actividad y en determinados tipos, un descanso físico y mental. En la educación básica favorecen la utilización de juegos.

**MOTIVADORA.** Correctamente utilizados son poderosos elementos que motivan al estudiante a aprender, lo entusiasman por apropiarse del contenido, crean intereses e inclinaciones y la necesidad de crear (Addine, et al., 2004).

Considerando entonces, los rasgos esenciales y las funciones de los medios de enseñanza, bien se puede argumentar el rol de la Tecnología Educativa en la formación del psicopedagogo cubano, la que tiene como objeto de estudio la introducción de materiales y recursos de comunicación para incrementar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, los autores, después de analizar las definiciones de este concepto, asumen la ofrecida por Chacón Medina (2010), *“se entiende por tecnología educativa como el acercamiento científico basado en la teoría de sistemas que proporciona al educador las herramientas de planificación y desarrollo a través de recursos tecnológicos con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje maximizando el progreso de los objetivos educativos y buscando la efectividad del aprendizaje. Las exigencias del mundo actual hacen que sea necesario desarrollar diversas estrategias para educar tanto en la tecnología como por medio de ella”*.

Por tanto, la utilización de la Tecnología Educativa en la formación del psicopedagogo en Cuba, se fundamenta desde los puntos de vista filosófico, psicológico, pedagógico, entre otras:

Entre las razones **filosóficas** se evidencia que el proceso de conocimiento humano sigue una trayectoria que va, de la imagen concreto sensible al pensamiento abstracto y de ahí a la imagen más profunda e íntegra y multilateral del objeto, como imagen pensada. Los medios permiten materializar el objeto del conocimiento actuando sobre el sistema senso-racional del sujeto que aprende, mediando el proceso ascendente del conocimiento en el aprendizaje, dirigido por la labor orientadora del maestro. Los medios y, por ende, la tecnología, facilitan el vínculo entre

lo sensorial y lo racional, entre la imagen inicial y difusa y la imagen concreta pensada. El sujeto que aprende no asimila la realidad como un reflejo mecánico, de modo pasivo, sino a través de la actividad histórico social en que se desenvuelve.

Desde el punto de vista **psicológico** desempeñan un importante papel en la motivación, en la esfera emocional, la concentración de la atención, la relajación y en la retención de la información. Por ejemplo, el sujeto retiene información:

Mediante la vista un 83 %

El oído el 11%

El olfato 3,5 %

Tacto el 1,5%

El gusto 1%

El proceso de enseñanza aprendizaje es esencialmente interactivo y comunicativo, de intercambio de información, experiencias, conocimientos y vivencias que logran una influencia mutua en las relaciones interpersonales, en la medida que los medios apoyen la efectividad de la comunicación contribuyen a la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje.

Razones **pedagógicas** también justifican su empleo ya que los medios permiten que los estudiantes aprendan más y memoricen mejor, para luego transformar y crear; racionalizan el tiempo necesario para el aprendizaje y elevan la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje garantizando una docencia de mayor calidad.

Las aplicaciones de la Tecnología Educativa en la Pedagogía son diversas, dependiendo de las necesidades, contextos y objetivos a conseguir. Es de suma importancia que el maestro en el aula actualmente la utilice porque así la calidad de la educación se hace más efectiva.

En la actualidad, con el vertiginoso avance de la virtualización, esta tecnología, como medio ocupa un lugar cada día más relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje y Cuba no está ajena a ello; entre estos se tienen las webs docentes de las diferentes asignaturas, software educativos, uso de la computadora, películas, sin olvidar, a la pizarra, el más tradicional de los medios que un maestro puede utilizar.

La Tecnología Educativa ha sido posiblemente una de las disciplinas del área de la Didáctica que más ha evolucionado en las últimas décadas. En primera instancia, ese elemento justifica la presencia de dicha asignatura,

en el currículo de la formación de los licenciados en Pedagogía-Psicología.

En el modelo del profesional de la carrera de Pedagogía-Psicología se plantea la necesidad de que el egresado sepa *“utilizar las NTIC en la dirección del proceso pedagógico y el desarrollo de actividades de superación e investigación”*. Más adelante se señala que utilice “de forma óptima las potencialidades de la televisión, el video, la computadora y otros medios de enseñanza... y promueva la consulta de diversas fuentes de información y recursos tecnológicos. Dichos elementos -en segunda instancia- fundamentan la existencia de la asignatura Tecnología Educativa, en el plan de estudio”. (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2010)

Es muy importante que el profesor evalúe durante la preparación de su clase qué medio de enseñanza podrá ser más eficiente para el logro de sus objetivos, pues como es conocido, no se debe absolutizar el uso de uno u otro.

La selección de la actividad dependerá, en primer lugar, del nivel de enseñanza y el grado en que esta se realice y de los objetivos que se proponga el docente en correspondencia con el programa. En su organización se tendrá en cuenta la experiencia acumulada en el trabajo educativo de la escuela para integrar la programación audiovisual a la estrategia educativa del centro y utilizar las posibilidades que ofrece para crear alternativas que contribuyan a la formación y la recreación de los alumnos.

La programación televisiva y de video permiten el desarrollo de actividades de aprendizaje para la adquisición y consolidación de los conocimientos, pero, también, constituyen medios de recreación, que promueven emociones, desarrollan el gusto estético, reafirman valores, todo lo cual implica desarrollar la personalidad del alumno y del grupo en su integridad.

## CONCLUSIONES

Los sistemas educativos en el mundo, a todos los niveles, no pueden estar ajenos al desarrollo y logros de la ciencia y la tecnología alcanzados en el siglo XXI, es preciso por ello hacer uso de estos recursos en función del aprendizaje para el logro de una enseñanza motivadora, desarrolladora, continua y, por ende, científica.

En la concepción cubana de Educación Superior los medios de enseñanza forman parte de un proceso que actúa como sistema relacionados con las categorías didácticas objetivo, contenido, y métodos.

Los medios de enseñanza aprendizaje están en constante renovación y son de diferente naturaleza a partir del

desarrollo tecnológico históricamente alcanzado y de la labor innovadora de los profesores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castañeda Hevia, A. E. (2009). *El papel de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje a comienzos del siglo XXI*.
- Chacón Medina, A. (2010). *La Tecnología Educativa en el marco de la Didáctica*. Recuperado de [https://www.ugr.es/~ugr\\_unt/Material%20M%F3dulo%2010/CAP-TULO-1.pdf](https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%2010/CAP-TULO-1.pdf)
- Chou Rivero, O. *Medios de Enseñanza y Tecnologías de la Información*. Material de Santa Clara: ISP Félix Varela.
- González Castro, V. (1990). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández Galarraga, E., et al. (2004). *Hacia una educación audiovisual*. La Habana: Pueblo y educación.
- Jungk, W. (1985). *Conferencias sobre Metodología de la Enseñanza de la Matemática*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación (2015). *Programa de Asignatura: Tecnología Educativa, carrera Pedagogía- Psicología*. Cienfuegos: Universidad Pedagógica “Conrado Benítez”.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2010). *Modelo del Profesional carrera Pedagogía- Psicología, Plan de Estudio “D”*. La Habana: MINED.
- Rodríguez del Rey R, M. E. (2012). *Metodología para el uso de sitios web docentes como medio de enseñanza en la formación de profesionales de Informática*. Tesis doctoral. Cienfuegos: UCP Conrado Benítez García.
- Zilberteín Toruncha, J., & Collazo Delgado, R. (2009). *Los medios de enseñanza y aprendizaje*. En *Fundamentos Didácticos de la Educación Superior Cubana*. La Habana: Félix Varela.

# 24

## EFFECTO DE LÁMPARAS LED EN ACLARAMIENTO DENTAL EN LA CLÍNICA ODONTOLÓGICA UCSG SEMESTRE A-2017

EFFECT OF LED LAMPS ON DENTAL LIGHTENING AT THE UCSG DENTAL CLINIC, SEMESTER A-2017

Ricardo David Muñoz Calderón<sup>1</sup>  
Dra. Nelly Patricia Ampuero<sup>1</sup>  
E-mail: [nellyampuero@hotmail.com](mailto:nellyampuero@hotmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. República del Ecuador.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Muñoz Calderón, R. D., & Ampuero, N. P. (2018). Efecto de lámparas Led en aclaramiento dental en la clínica odontológica UCSG, semestre A-2017. *Revista Conrado*, 14(62), 143-147. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue demostrar el efecto del uso de lámparas led en el tratamiento de aclaramiento dental en pacientes atendidos en la clínica odontológica de la UCSG en el semestre A-2017. Es una investigación de tipo observacional, en la cual se evaluaron a 28 pacientes y se les realizó el tratamiento de aclaramiento dental. Se observaron los dientes anterosuperiores y se dividieron en 2 cuadrantes, en el cuadrante I se dejó actuar el peróxido de hidrógeno sin la aplicación de lámpara led, y en el cuadrante II se aplicó el peróxido de hidrógeno con luz Led. De los casos estudiados se registró el color inicial en un 36% A2, un 46% A3 y un 18% A3.5. Con un color final posterior al aclaramiento dental un 39% A1 y en un 61% A2. En cuanto a la sensibilidad presente posterior al aclaramiento con uso de luz LED se evidenció que un 64% de la muestra reflejó sensibilidad de 3 puntos en la escala de EVA. Luego de haber analizado los resultados obtenidos en nuestro estudio concluimos que las lámparas LED no influyen de manera significativa en cuanto al color obtenido posterior al aclaramiento, sin embargo en cuanto a la sensibilidad si se encontró que el uso de las lámparas led causa mayor sensibilidad que cuando no fueron usadas.

### Palabras clave:

Lámpara led, aclaramiento dental, agente blanqueador.

### ABSTRACT

The objective of this study was to demonstrate the effect of the use of led lamps in the treatment of dental clearance in patients attended at the dental clinic of the UCSG in the semester A-2017. It's an observational research, in which 28 patients were evaluated and were given dental clearance treatment. We observed the anterior superior teeth and divided them into 2 quadrants, in quadrant 1 the hydrogen peroxide was allowed to act without the application of led lamp. In quadrant 2 the LED light was applied. In the cases studied, the initial color of the evaluated teeth was A2 in 36%, A3 in 46% and A3.5 in 18%. After dental clearance the final color was A1 at 39% and A2 at 61%. As for the present sensitivity after dental clearance using LED light it was evidenced that 64% of the sample reflected sensitivity of 3 points in the EVA scale. After analyzing the results obtained in our study we concluded that LED lamps do not significantly influence the color obtained after the clearance, however in terms of sensitivity it was found that the use of led lamps causes greater sensitivity that when they weren't used.

### Keywords:

Led lamp, dental clearance, bleaching agent.

## INTRODUCCION

En la actualidad un sin número de pacientes acuden a las consulta odontológica en busca de mejorar su estética dental. El aclaramiento dental es un tratamiento que presenta resultados satisfactorios, aunque represente un desafío para el odontólogo determine el método o técnica utilizar. Los dientes en tonos claros son considerados como un factor estético de gran demanda hoy en día, y en muchos casos relacionado con una buena salud oral y belleza, por lo que el odontólogo debe estar preparado para determinar que método aclarador usar según la necesidad y de esta manera de satisfacer la demanda del paciente. El gran auge de estos procedimientos estéticos obedece a la presencia de alteraciones cromáticas dentales que pueden ser intrínsecas o extrínsecas debido al depósito de sustancias pigmentadas en la superficie dental. Los agentes aclaradores más utilizados son el peróxido de hidrógeno, peróxido de sodio y peróxido de carbamida (Duran, Lucumí, Zapata, Correa & Garzón, 2012; Pontons Melo, 2008; Posso Moreno, Ramirez Ramirez, Rosas Jaimes & Guiza Cristancho, 2010).

El peróxido de hidrógeno actualmente es el más usado para aclarar los dientes ya que tiene la capacidad de descomponer el oxígeno y el agua, causando el rompimiento de los anillos carboxílicos que corresponden a las pigmentaciones presentes en los dientes, además del agente aclarador se propone el uso de lámparas LED, las cuales actúan como mecanismo acelerador del procedimiento según algunos autores. Las lámparas LED son una fuente de emisión térmica que cataliza el peróxido de hidrógeno y acelera la liberación de radicales libres, lo que está relacionado con el aumento de temperatura intrapulpar, debido al calor que la luz genera puede llegar a causar daño pulpar y efectos sobre los tejidos duros del diente y otros sustratos. Existe poca evidencia científica del efecto de las lámparas sobre el aclaramiento dental, además según estudios el uso de las lámparas no genera un cambio significativo en el valor y el croma de los dientes sometidos a procedimientos aclaradores (Posso Moreno, Ramirez Ramirez, Rosas Jaimes & Guiza Cristancho, 2010).

A partir de la gran controversia que existe entre el uso o no de lámparas led en tratamientos aclaradores, se determinó de gran relevancia precisar los efectos de las lámparas LED sobre los dientes tratados con aclaramiento dental y comparar los resultados en los dientes tratados mediante aclaramientos sin el uso de lámparas LED y de esta manera verificar los resultados obtenidos utilizando el agente aclarador de elección (Abril Parra, 2013;

Zambrano, Ferrini, Setián & Ambrosio, 2007; Velázquez Vergara & Abanto Roman, 2013).

## DESARROLLO

Una investigación de tipo transversal, analítica y observacional, se realizó en la clínica odontológica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, en la Cátedra de Dentística Restauradora III y Clínica integral del adulto durante el semestre A-2017 que se desarrolló desde el mes de Mayo a Septiembre. El universo estuvo compuesto por 32 pacientes los cuales acudieron a las clínicas antes mencionadas y fueron seleccionados de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión establecidos previamente.

Criterios de inclusión fueron:

- Pacientes que acudan a la Clínica de Restauradora III y Clínica integral del Adulto.
- Pacientes que quieran realizarse el aclaramiento dental.
- Pacientes que firmen el consentimiento informado.
- Pacientes con dientes sanos.
- Pacientes que estén en el rango de edad del estudio.

Criterios de exclusión fueron:

- Pacientes que se nieguen a participar en el estudio.
- Dientes con tratamiento endodóntico.
- Dientes con restauraciones en la cara vestibular del diente.
- Pacientes que refieran sensibilidad dental.
- Dientes que presenten fisuras en el sector anterior.
- Dientes con lesiones cervicales no cariosas.

A partir de esto se obtuvo una muestra de 28 pacientes, los cuales firmaron un consentimiento informado, en el cual se detallaba el procedimiento a realizar.

Para este estudio se utilizó el agente aclarador de elección del estudiante los cuales optaron por el peróxido de hidrogeno al 35% y peróxido de hidrógeno al 40%, además se utilizó un colorímetro vita para registrar el color inicial y final de los dientes tratados, también utilizamos un radiómetro para determinar la irradiancia de la lámpara led utilizada en cada aclaramiento dental, cabe destacar que para este estudio solo se tomó en consideración los dientes del maxilar superior de canino a canino, para evaluar el efecto de la lámpara LED en la activación del peróxido de hidrogeno posterior al aclaramiento. Para esta muestra el maxilar superior fue dividido en cuadrantes, un cuadrante fue sometido a aclaramiento utilizando la luz LED y el otro se dejó actuar solamente al peróxido de hidrogeno sin la utilización de la luz LED.

El estudio se realizó de la siguiente manera:

- Se recolectaron los datos de cada paciente, estos incluían: nombre, sexo, edad, agente aclarador a usar, porcentaje del agente aclarador a usar y color inicial de los dientes central, lateral y canino de los dos cuadrantes.
- Se procedió a determinar el color de los dientes central, lateral y canino de cada cuadrante con el colorímetro Vita Pan Classical.
- Se procedió a la colocación de la barrera gingival.
- Se aplicó el peróxido de hidrógeno en la concentración que cada alumno decidió utilizar, en el cuadrante I se dejó actuar el peróxido de hidrogeno sin la aplicación de lámpara led. En el cuadrante II se aplicó la luz led.
- Se realizaron dos sesiones de 15 minutos, siguiendo las indicaciones del fabricante, luego de cada sesión se retiró el agente aclarador con algodones húmedos y secos.
- Se procedió a medir la irradiancia de la lámpara que cada alumno uso para el aclaramiento.
- Una vez terminadas las sesiones se retiró el protector gingival.
- Luego se procedió a preguntar a los pacientes si existía algún tipo de sensibilidad en alguno de los 2 cuadrantes tratados, evaluándolos mediante la escala visual analógica (EVA), se le preguntó al paciente el grado de sensibilidad que presenta, siendo 0 ausencia de dolor y 10 dolor severo
- Se procedió a registrar el color final de los dos cuadrantes con el colorímetro Vita Pan Classical.

**Resultados**

- A partir de 32 pacientes evaluados, se obtuvo una muestra de 28 pacientes, siendo el 71% (20) mujeres y el 29% (8) hombres. Se determinó que el 50% de los pacientes tenían de 21 a 25 años de edad, 32% entre 18 a 20, 18% entre 26 a 50 años.
- Se determinó que la irradiancia de la luz de las lámparas LED que se usaron en este estudio fue 400 mW/cm2 en un 61% y 400 mW/cm2 en un 39% de la muestra.
- De un total de 28 pacientes atendidos en 27 de ellos se utilizó un peróxido de hidrógeno al 35% y en 1 se utilizó peróxido de hidrógeno al 40%,
- Del color se pudo determinar que no existe diferencia estadísticamente significativa ( $p= 0,000320017$ ) entre el aclaramiento con uso de luz led y el aclaramiento sin el uso de la luz, ya que el color en los cuadrantes que aplicamos lámpara led y el cuadrante que no aplicamos luz fue similar.
- En el 100% de pacientes evaluados, el color inicial de los dientes anterosuperiores fue A2 en un 36%, A3 en un 46% y A3.5 en un 18%. Posterior al aclaramiento dental el color final fue A1 en un 39% y A2 en un 61% del total de la muestra tanto en el cuadrante que se usó luz LED como en el que no se la empleo (Figura 1).

un 46% y A3.5 en un 18%. Posterior al aclaramiento dental el color final fue A1 en un 39% y A2 en un 61% del total de la muestra tanto en el cuadrante que se usó luz LED como en el que no se la empleo (Figura 1).

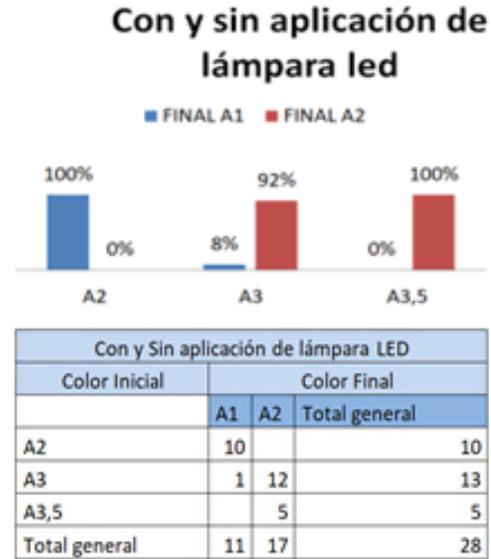


Figura 1. Muestra los colores iniciales y finales, en el cuadrante donde se usó luz LED y en el que no la usamos.

- En cuanto a la sensibilidad posterior al aclaramiento dental en el cuadrante donde aplicamos luz Led determinamos que 64% de la muestra tuvo una sensibilidad de 3 puntos en la escala de EVA, 14% obtuvo 4 puntos, 7% 2 puntos, 7% 5 puntos y 7% 6 puntos, a diferencia del cuadrante que no aplicamos luz LED, donde la sensibilidad fue de 0 puntos en un 11% de la muestra, 71% 1 punto , 7% 2 puntos y 11% 3 puntos en la misma escala (Figura 2).

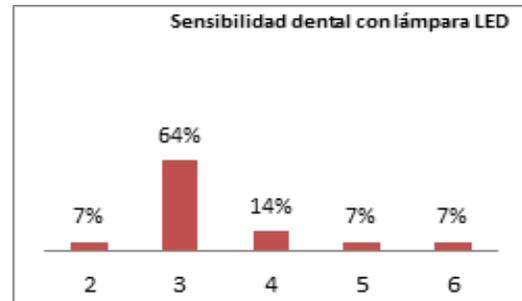


Figura 2. Muestra el porcentaje de sensibilidad con la aplicación de luz LED y sin el uso de lámpara.

Marson, et al. (2008), compararon el aclaramiento en dientes vitales con peróxido de hidrógeno al 35% aplicando luz LED y sin aplicarla, en dicho estudio no se encontraron cambios significativos en cuanto al tono del color del diente posterior al aclaramiento. Lo que concuerda con hallazgos obtenidos en nuestra muestra de

estudio, en donde se pudo determinar que no existe diferencia estadísticamente significativa ( $p= 0,000320017$ ) entre el aclaramiento con uso de luz led y el aclaramiento sin el uso de la luz, ya que el color en los cuadrantes que aplicamos lámpara LED y el cuadrante que no aplicamos luz fue similar. El tono que predominó posterior al aclaramiento fue A2 en un 61% del total de la muestra y A1 en un 39% al igual que en la publicación de Yap y Soh en el 2003 en el que el tono con mayor predominio fue el A2 en un 68%.

Con respecto a la sensibilidad dental posterior al aclaramiento dental, encontramos que en el cuadrante donde aplicamos luz LED el 64% de la muestra tuvo una sensibilidad de 3 puntos en la escala de EVA, 14% obtuvo 4 puntos, 7% 2 puntos, 7% 5 puntos y 7% 6 puntos, a diferencia del cuadrante que no aplicamos luz led, donde la sensibilidad fue de 0 puntos en un 11% de la muestra, 71% 1 punto, 7% 2 puntos y 11% 3 puntos en la misma escala (Casas Tola, Quiroga Castro & Zeballos López, 2012). Lo que no concuerda con los resultados de un estudio publicado en el 2008 por Pontons & Pontons, donde se usó peróxido de hidrógeno al 35% igual que en nuestro estudio, los que concluyeron que no existía ningún tipo de sensibilidad al usar lámparas LEDm (Cabrera, David, Pacheco, Suárez & Garzón, 2008).

## CONCLUSIONES

En base a nuestros resultados concluimos que las lámparas LED no influyen de manera significativa en cuanto al color obtenido posterior al aclaramiento, sin embargo en lo que a sensibilidad se refiere si se pudo determinar que el uso de lámparas led causa mayor sensibilidad dental que cuando no fueron usadas y además no se pudo demostrar que las lámparas aceleran el proceso ya que los resultados en ambos casos fueron similares. También pudimos determinar que el peróxido de hidrógeno al 35% es el agente aclarador más utilizado por los estudiantes de odontología de la UCSG.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril Parra, I. E. (2013). Efectos colaterales del aclaramiento dental por luz y calor. DENTAL TRIBUNE Hispanic & Latin America. Recuperado de <https://la.dental-tribune.com/news/efectos-colaterales-del-aclaramiento-dental-activado-por-luz-y-calor>

Cabrera, A., David, M., Pacheco, S., Suárez, A., & Garzón, H. (2008). Efectos del peróxido de hidrógeno activado con luz ultravioleta y el peróxido de carbamida en aclaramiento dental. Revista Estomatología, 16(1), 18-24. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/279476200\\_Efectos\\_del\\_peroxido\\_de\\_hidrogeno\\_activado\\_con\\_luz\\_ultravioleta\\_y\\_el\\_peroxido\\_de\\_carbamide\\_en\\_aclaramiento\\_dental](https://www.researchgate.net/publication/279476200_Efectos_del_peroxido_de_hidrogeno_activado_con_luz_ultravioleta_y_el_peroxido_de_carbamide_en_aclaramiento_dental)

Casas Tola, A., Quiroga Castro, C. G., & Zeballos López, L. (2012). Blanqueamiento dental con laser. Revista de Actualización clínica, 22. Recuperado de [http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2304-37682012000700004&script=sci\\_arttext](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2304-37682012000700004&script=sci_arttext)

Duran, A. K., Lucumí, A. C., Zapata, L. M., Correa, H., & Garzón, H. (2012). Efectos en el esmalte por la exposición a LED/LASER durante el aclaramiento dental. Rev Fac Odontol Univ Antioq 2012; 23(2): 256-267. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfoua/v23n2/v23n2a06.pdf>

López Soto, P., Acebedo Vallejo, E., Joya Rodríguez, D., & López Macías, A. M. (2011). Evaluación de la intensidad de salida de la luz de las lámparas de fotocurado de una clínica dental. Revista Colombiana de Investigación en Odontología, 2(4), 24-32. Recuperado de <https://www.rcio.org/index.php/rcio/article/view/40>

Martin, J., Bahamondes, V., Elphlok, K., Contenta, M., & Moncada, G. (2011). Comparación de la sensibilidad dentaria de los pacientes sometidos a terapia de blanqueamiento dental con y sin luz: Estudio in Vitro. Revista dental de Chile, 102 (3), 9-12. Recuperado de [http://www.revistadentaldechile.cl/temas%20noviembre%202011/pdf/comparacion\\_de\\_la\\_sensibilidad.pdf](http://www.revistadentaldechile.cl/temas%20noviembre%202011/pdf/comparacion_de_la_sensibilidad.pdf)

Pontons Melo, J. C., & Pontons Melo, G. (2008). Aclaramiento dental con fuentes híbridas LED/ LASER. Revista ADM, 65(3), 163-167. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/adm/od-2008/od083i.pdf>

Posso Moreno, S. L., Ramirez Ramirez, D. X., Rosas Jaimés, J. A., & Guiza Cristancho, H. (2010). Comparación del blanqueamiento dental con Peroxido de hidrógeno al 25% en consultorio, utilizando o no activación con lámpara de luz halógena. Univ Odontol, 29(62), 19-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2312/231216375003.pdf>

Velázquez Vergara, O., & Abanto Roman, M. (2013). Efecto del peróxido de hidrógeno al 35% con y sin la activación de lámpara de diodos en la microdureza del esmalte. Kiru, 10(1), 42-48. Recuperado de [http://www.usmp.edu.pe/odonto/servicio/2013/Kiruv.10.1/Kiru\\_v.10.1\\_Art.7.pdf](http://www.usmp.edu.pe/odonto/servicio/2013/Kiruv.10.1/Kiru_v.10.1_Art.7.pdf)

Zambrano, Y. E., Ferrini, M., Setién, V., & Ambrosio, P. (2007). Efectos de las lámparas de halógeno y de diodos emisores de luz en el blanqueamiento dental externo. *Revista Odontológica de los Andes*, 2(2), 22-29. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24840/1/articulo4.pdf>

# 25

## THE ROLE OF LEGAL ACTS IN IMPROVING THE LEGAL REGULATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

### EL PAPEL DE EVALUAR EL IMPACTO REGULATORIO DE LOS ACTOS LEGALES REGULATORIOS EN LA MEJORA DE LA REGULACIÓN LEGAL DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

MSc. Natalia E. Kovalenko<sup>1</sup>

E-mail: [kke@email.asu.ru](mailto:kke@email.asu.ru)

Ph. D. Kseniya E. Kovalenko<sup>1</sup>

E-mail: [kovalenko1288@mail.ru](mailto:kovalenko1288@mail.ru)

Ph. D. Dmitry V. Griбанov<sup>2</sup>

E-mail: [dvgribanov@yandex.ru](mailto:dvgribanov@yandex.ru)

<sup>1</sup> Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

<sup>2</sup> Ural State Law University. Yekaterinburg. Russian Federation.

#### Suggested citation (APA, sixth edition)

Kovalenko, N. E., Kovalenko, K. E., & Griбанov, D. V. (2017). The role of legal acts in improving the legal regulation of educational activities. *Revista Conrado*, 14(62), 148-151. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### ABSTRACT

The state of the educational legislation predetermines the need to improve the quality of its content and the effectiveness of the action. Analysis of world practice shows that both excessive and inadequate regulation of social and economic processes negatively affects the economic development, social and political situation in the country, forming negative trends and low efficiency of state regulation. Various legal instruments are used to reduce the impact of these negative factors, one of which is the assessment of the regulatory impact. At present, the assessment of the regulatory impact is becoming an indispensable element of norm-setting. However, its application requires serious institutional and methodological support, the definition and formalization of the functions of participants and the procedures applied, which determines the feasibility of researching the theoretical foundations, practical experience and best practices for assessing regulatory impact. The purpose of the procedure is to develop an opinion on the achievement of the stated objectives of legal regulation in the process of the regulatory legal act, as well as to assess the positive and negative consequences of the regulatory legal act, and, possibly, the submission of proposals for the cancellation or amendment of a regulatory legal act or its individual provisions.

#### Keywords:

Education legislation, assessment of regulatory impact, legal consequences, defect of legislation, indicator of realizability.

#### RESUMEN

El estado de la legislación educativa predetermina la necesidad de mejorar la calidad de su contenido y la eficacia de la acción. El análisis de la práctica mundial muestra que tanto la regulación excesiva e inadecuada de los procesos sociales y económicos afecta negativamente el desarrollo económico, la situación social y política en el país, formando tendencias negativas y baja eficiencia de la regulación estatal. Varios instrumentos legales se utilizan para reducir el impacto de estos factores negativos, uno de los cuales es la evaluación del impacto regulatorio. En la actualidad, la evaluación del impacto regulatorio se está convirtiendo en un elemento indispensable del establecimiento de normas. Sin embargo, su aplicación requiere un apoyo institucional y metodológico serio, la definición y formalización de las funciones de los participantes y los procedimientos aplicados, lo que determina la viabilidad de investigar los fundamentos teóricos, la experiencia práctica y las mejores prácticas para evaluar el impacto regulatorio. El objetivo del procedimiento es desarrollar una opinión sobre el logro de los objetivos establecidos de regulación legal en el proceso de la ley reguladora, así como evaluar las consecuencias positivas y negativas del acto legal regulatorio y, posiblemente, la presentación de propuestas para la cancelación o modificación de un acto legal regulatorio o sus disposiciones individuales.

#### Palabras clave:

Legislación educativa, evaluación del impacto regulatorio, consecuencias legales, defecto de legislación, indicador de realizabilidad.

## INTRODUCTION

The results of the development of the Russian educational system attest to the priority of strategic tools in public policy. In recent decades, the documents of the long-term planning horizon have been developed and adopted: the Concept of Long-Term Social and Economic Development of the Russian Federation for the Period to 2020, The Long-Term Social and Economic Development of the Russian Federation for the Period to 2030, the Order of the Ministry of Education and Science of Russia "Development Education for 2013-2020", the Federal Target Program "Research and development in priority areas of development of the scientific and technological complex of Russia for 2014-2020" and others.

A key role among them is enshrined in the Concept of Long-Term Social and Economic Development of the Russian Federation for the period up to 2020. The program, developed on the basis of the program-target method, is a set of various activities aimed at achieving specific goals and meeting 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. Within the framework of the state program, sub-programs will be implemented aimed at the development of vocational education, preschool, general education and additional education for children, the development of a system for assessing the quality of education and information transparency of the education system. The Federal Law "On Education in the Russian Federation" (hereinafter referred to as the Federal Law No. 273-FZ) [5] contains three main directions for the implementation of the state program: first, the development of new acts of by-laws that ensure the implementation of the federal law; second, the modification of existing regulatory and legal acts in connection with the entry into force of this law; thirdly, the recognition of legally null and void certain normative legal acts. The implementation of this federal law presupposes a significant work of public authorities to develop a set of by-laws of various nature and content.

The state of educational legislation predetermines the need to improve the quality of its content and the effectiveness of the action. To this end, various legal instruments are used, one of which is the assessment of regulatory impact (ODS). The main purpose of the examination is to identify in the current regulatory legal acts provisions unreasonably hampering the conduct of entrepreneurial, investment and other socio-economic activities, with subsequent cancellation or adjustment of such provisions. The

ODS reveals the consequences (economic, political, social, legal) of introducing, amending and repealing certain legal regulations. In a broader sense, ODS is sometimes defined as "a process in which the main problems and objectives of regulation are identified, the main options for achieving the goal are identified, and the advantages and disadvantages of each option are analyzed". Examination of existing normative legal acts is carried out by special authorized bodies (for example, the Ministry of Economic Development of Russia, the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, etc.).

The main advantages of ODS include: 1) broadening the subject area of the assessment; 2) the evaluation is carried out by the developers of draft normative legal acts; 3) the creation of an official website for the conduct of ODS projects of regulatory acts - regulation.gov.ru, which allows potential addressees of legal regulation to express their opinion on the drafts of regulatory decisions being developed by the authorities; 4) Examination of existing regulations for the presence of excessive requirements and (or) restrictions in the implementation of entrepreneurial and investment activities; 5) consolidation of mandatory implementation of the ODS procedure with respect to draft normative legal acts of the subjects of the Russian Federation.

Russia's modern educational legislation is far from perfect, it has a number of serious defects that necessitate its monitoring and further development. Such defects seem to include the following.

## DEVELOPMENT

First, the frequent volatility and the resulting instability of the currently fundamental Federal Law "On Education in the Russian Federation" and other federal laws that regulate educational relations. In particular, for more than a year the contradictions between the Federal Law "On Education in the Russian Federation" and the regional laws on education that came into force since September 1, 2013 remained. Out of 83 subjects of the Russian Federation, only 38 regions used the recommendation to bring their acts in line with the Federal Law "On Education in the Russian Federation" by September 1, 2013. At the same time, all laws of this group of constituent entities of the Russian Federation were adopted in the period from June 3 to August 30, 2013. 18 subjects of the Russian Federation completed the work on bringing the regional legislation on education in accordance with the named Federal Law in the period from September 1 to December 31, 2013. More 10 subjects of the Russian Federation passed laws on education during the period from January

1 to July 1, 2014, and the rest until the end of 2014. As can be seen, the pace of bringing regional laws on education in line with the federal law differed markedly. In addition, for 4 years of the Federal Law "On Education in the Russian Federation" of December 29, 2012, No. 273-FZ, it underwent 24 revisions, four of which were adopted before the effective date of the said Law (until September 1, 2013).

Secondly, the unjustifiably high dynamics of the subordinate legal regulation of educational relations. If we analyze the statistics of subordinate legal regulation in the constituent entities of the Russian Federation after the entry into force of the Federal Law No. 273-FZ, then in Sverdlovsk and Ryazan regions more than 4 thousand acts were accepted, in the Moscow region and Moscow more than 3 thousand acts, in the Stavropol Territory, Chelyabinsk and Tambov regions. There are about 2 thousand Tambov regions.

Thirdly, 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 the excessively detailed regulation of another type of relationship.

For example, secondary vocational education is mainly regulated by Federal Law No. 273-FZ, and the training of scientific and pedagogical staff in graduate school, in addition to it, the Labor Code of the Russian Federation, RF Government Decree No. 409 of 05.05.2014 "On Approval Rules for granting leave to persons admitted for the degree of candidate of science or doctor of sciences", Order of the Ministry of Education of Russia from 27.03.1998 No. 814" On approval of the Regulations on the preparation of scientific and pedagogical and scientific personnel in the postgraduate professional system vocational education in the Russian Federation " and many others. In addition, the bulk of regional educational legislation is devoted to scholarship, not paying due attention to such topics as improving the quality of educational services, the development of the information library network, etc.

Fourthly, the widespread practice of duplicating the norms of federal educational legislation at the regional level with a small number of independent norms on issues referred to the sphere of jurisdiction of the subjects of the Russian Federation. The regional legislation is monotonous, since the Law of the Moscow Region of July 27, 2013 No. 94/2013-OZ "On Education" and the Law of St. Petersburg of July 17, 2013 No. 461-83 "On Education in St. Petersburg" identical character with respect to each other.

## CONCLUSIONS

There are also other shortcomings, in particular the conflict of laws and regulations of the federal, regional and local levels in the ratio between themselves and within the appropriate level of legal regulation.

Thus, improving the quality of management, the level of socio-economic development of the region, preventing inefficient use of resources and the negative impact of regulatory decisions, ODS procedures can become an effective instrument of regional policy. Assessment of legal consequences should become an obligatory component, both in the process of adopting a normative legal act regulating educational relations, and in monitoring the application of already existing normative acts in the field of education. ODS is a set of procedures that allows the developer of regulatory decisions to consider the widest possible range of possible regulatory measures in the drafting process, assess the costs and benefits of both regulators (entrepreneurs, citizens) and budgets of all levels, offer the most effective solution, and evaluate its possible consequences. The Institute for Regulatory Impact Assessment is an economic tool structured in a specific system of procedures. One of the important elements of this system is the procedure of public consultations.

The use of tools such as ODS, public consultations, expertise allows achieving important results:

- To ensure the selection of the most effective options for making regulatory decisions in the field of education;
- To make the regulatory decisions that are being made to be executable for subjects of educational law;
- To limit the unreasonable costs of public authorities in the field of educational activities;
- Reduce the risks associated with the introduction of a new regulation of educational relations;
- To increase the trust of citizens in the state's decisions in the field of education.

The systematic use of ODS in the regulatory legal acts of the educational sphere will reduce their inefficiency, ensure effective implementation, which will contribute to a more qualitative legal regulation of educational relations at the present stage of development of the Russian state.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Andrichenko, L. V. (2015). The educational legislation of Russia. A new milestone in development: a monograph. Moscow. 2015.

Anichkin E.S., Bryukhanova N.V., & Kovalenko K.E. (2017).  
Assessment of legal consequences of regulatory legal  
acts in the field of education. Revista Conrado, 13(58).  
Retrieved from [https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/  
conrado/article/view/481](https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/481)

# 26

## CRISIS DE LA ESCUELA RURAL, UNA REALIDAD SILENCIADA Y SU LUCHA PARA SEGUIR ADELANTE

### CRISIS OF THE RURAL SCHOOL, A SILENCED REALITY AND ITS FIGHT TO FOLLOW FORWARD

Ruth Garofalo García<sup>1</sup>  
E-mail: [rgarofalog@ulvr.edu.ec](mailto:rgarofalog@ulvr.edu.ec)  
Francisco Villao Villacrés<sup>1</sup>  
E-mail: [fvillaov@ulvr.edu.ec](mailto:fvillaov@ulvr.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad Laica Vicente Rocafuerte. Guayaquil. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Garofalo García, R., & Villacrés, F. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. *Revista Conrado*, 14(62), 152-157. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente artículo intenta exponer la situación socio cultural y educativa en un entorno rural en relación con la modernidad y exigencias del siglo XXI apoyado en resultados precedentes que se obtuvieron a través de un estudio realizado en una zona rural del cantón Chimbo de la provincia de Bolívar en Ecuador, donde existe de manera notoria, un conjunto de necesidades educativas susceptibles de atención gubernamental. Se precisan las concepciones y acciones que se requieren para cambiar dicha realidad lo que advierte las consecuencias de las limitaciones que en ella subyacen relacionadas con los recursos pedagógicos existentes que obstaculiza el proceso de enseñanza - aprendizaje que allí se desarrolla. El resultado en general está basado en diferentes fuentes y la combinación de métodos asociados a la sistematización de la experiencia de la autora en el trabajo que se ha desplegado en aras de perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en las zonas rurales en el contexto ecuatoriano.

#### Palabras clave:

Adaptación curricular, contexto socio cultural, áreas rurales, destrezas y habilidades.

#### ABSTRACT

This article tries to expose the socio-cultural and educational situation in a rural environment in relation to the modernity and demands of the XXI century supported by previous results that were obtained through a study conducted in a rural area of Chimbo canton of the province of Bolivar in Ecuador, where there is a well-known, a set of educational needs susceptible to government attention. The conceptions and actions required to change this reality are specified, which warns of the consequences of the limitations that underlie it related to the existing pedagogical resources that hinder the teaching - learning process that takes place there. The overall result is based on in different sources and the combination of methods associated with the systematization of the author's experience in the work that has been deployed in order to improve the teaching-learning process that takes place in rural areas in the Ecuadorian context.

#### Keywords:

Curricular adaptation, socio-cultural context, rural areas, skills and abilities.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día en el mundo contemporáneo globalizado, los modelos de producción, los cambios socio culturales, así como el acontecer diario, exigen un modelo educativo que forme individuos con las habilidades que la sociedad moderna demanda. ¿Pero qué se ha hecho para lograr este objetivo? Hay que recordar que la sociedad industrial busca formar modelos de ciudadanos que únicamente estén preparados para producir, para desempeñar un empleo o una profesión basándose en la transmisión de conocimientos. Este modelo es el que se ha seguido durante años y que actualmente sigue llevándose a cabo.

La educación para muchas personas que habitan en zonas marginales y rurales, ha sido desatendida, intentando lograr una educación de calidad y excelencia. Sin embargo, existe un sin número de factores que influyen de manera negativa en el desarrollo de las habilidades necesarias para poder integrarse en una sociedad competitiva y culturalmente desarrollada, tales como la selección y el procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad de tomar decisiones, el trabajo en grupo y la polivalencia. Estos contextos sociales son imprescindibles para el desenvolvimiento en el campo de trabajo, actividades culturales y vida social en general.

Este artículo tiene como objetivo analizar las características de un sistema educativo rural en relación con las exigencias de una sociedad integral y competitiva, así como reflexionar sobre las exigencias que requieren de parte de los docentes para enfrentar con efectividad las funciones educativas en zonas rurales.

## DESARROLLO

En la década de los 70 se genera, con el avance tecnológico, la sociedad de la información, que no busca crear modelos de personas para el desarrollo de un empleo, sino que prioriza el dominio de habilidades. La sociedad de la información requiere de una educación integral intercultural para dar las mismas oportunidades a todos los estudiantes, así como valores para enfrentarse a la vida cotidiana. También debe basarse en la utilización de las habilidades comunicativas para que los individuos sean más participativos, reflexivos y críticos. Ante esta información la cuestión es ¿qué deben hacer los docentes para formar individuos para la sociedad moderna?

Desafortunadamente en algunos países y en especial en Ecuador, las reformas educativas son propuestas por quienes no se desempeñan en el ámbito docente, por consiguiente, no se tiene idea de los modelos educativos propuestos a nivel internacional y de los resultados de

estos. Seguramente es por ello, que las propuestas gubernamentales no han reflejado resultados positivos para los propósitos de educación o tal vez, la cuestión radica en que los docentes no están preparados para enfrentar los problemas educativos en un ambiente rural. Así como los árboles crecen por años desde la fortaleza de sus propias raíces, algo naturalmente regular ocurre con la subsistencia de un proceso vivo como es la educación, donde se requiere adaptaciones curriculares relacionadas a su propio contexto, para que los cimientos estén fortalecidos y a la larga no se derrumben por un mal enfoque educativo.

La preocupación de muchas entidades educativas y gubernamentales que aspiran a mejorar el sistema educacional en zonas rurales ha dejado de ser una opción, siendo abandonadas progresivamente tales propuestas de mejoras, que en muchas ocasiones han sido desatendidas, olvidadas y archivadas en el tiempo y espacio (Noro, 2016).

Las necesidades educativas y pedagógicas en los entornos escolares en el Ecuador, están contempladas en todos los ámbitos y contextos que conforman la geografía ecuatoriana.

La educación rural es desatendida debido a los escasos recursos económicos que se destinan para el bienestar educativo; la poca inversión y atención, así como los recursos financieros que se otorgan para cubrir las necesidades educativas de las zonas alejadas de las áreas urbanas, son cantidades irrisorias, lo que imposibilita cumplir con los estándares propuestos por los organismos internacionales de un sistema educativo acorde a las exigencias del Estado, que permita mejorar la calidad de vida y formar seres competitivos que contribuyan a la producción de un país en vías de desarrollo (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura y Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2004).

La Constitución de la República del Ecuador en su Art. 26, plantea que la educación es un derecho ineludible e inexcusable para todos los individuos que componen la sociedad y que es un deber del Estado satisfacer todas las frágiles situaciones que padecen sus habitantes. Las necesidades forman parte de la política pública y de la inversión estatal, que debe garantizar la igualdad e inclusión social y las condiciones indispensables y adecuadas para el buen vivir, teniendo todo el derecho, condiciones y responsabilidad de participar en el proceso.

Sin embargo, a pesar de que organismos internacionales de educación y la Constitución de la República estipulan en sus artículos como deber invertir y financiar

para atender las necesidades de los educandos en una educación de calidad y calidez, la sociedad se enfrenta a otra realidad, en la que todas las aspiraciones de una educación igualitaria están dormidas en las páginas de un sin número de leyes y reglamentos que poéticamente están codificados.

En las zonas rurales del Ecuador, asistir a las escuelas puede ser todo un desafío; cada día miles de niños y jóvenes caminan varios kilómetros para asistir a sus clases. En este contexto de condiciones adversas, maestros y alumnos luchan por mejorar el rendimiento académico, evitar la repetición y el abandono. Muchas de estas instituciones educativas tienen todavía la categoría de unidocentes, lo que significa que las clases son impartidas por un solo profesor que son los encargados de la instrucción de todas las asignaturas del subnivel elemental hasta medio y superior.

A pesar del sacrificio y de la buena voluntad del maestro este se encuentra con ciertos factores que impiden brindar una enseñanza con profesionalidad y eficacia, debido a los atrasos de tiempo para llegar a su lugar de destino. A pesar de los cambios climáticos que se presentan de acuerdo a la naturaleza de las dos estaciones en la localidad estudiada las lluvias son implacables en los seis meses del año deteriorando de manera progresiva los senderos y perdiéndose en su totalidad las vías para poder llegar a los diferentes planteles educativos ubicados en los senderos rurales.

Este fenómeno climático no garantiza que los niños de estas zonas lleguen a tiempo a los centros educativos, sorteando cualquier problema relacionado con el clima a tal punto de arriesgar sus vidas.

A ello se une la falta de preparación y capacitación de los docentes reflejado en los últimos exámenes previos a la obtención de un puesto de trabajo, esto ahonda cada vez la crisis en la que se debate la calidad de un sistema educativo en estas zonas olvidadas del Ecuador. La ayuda que recibe esta comunidad silenciada es insuficiente, los programas estatales no llegan con facilidad a ellos como son la incorporación de tecnología para el desarrollo hacia la investigación y los de alimentación escolar, entre otros.

Las políticas establecidas por las autoridades encargadas de cubrir las necesidades primarias de estos sectores han llegado gota a gota, y en tiempos separados, lo cual ha ocasionado que los resultados de aprendizaje, no sean los que el Estado aspira para niños y adolescentes que anhelan un presente y futuro provechoso, ya que los adultos que habitan en estos lugares a duras penas han cumplido con la educación primaria; sus destrezas,

habilidades de comprensión, análisis de problemas, se torna complicada en cuanto se enfrenta a uno de ellos.

Aún cuando la educación es una fuente inagotable para el progreso y el surgir de las sociedades en todo su ámbito y contexto; no siempre se logran las aspiraciones de cada generación las cuales deben ser complacidas por los organismos encargados de brindar servicios acordes a la era vivida.

De acuerdo a estas consideraciones, la sociedad debe regirse por ciertos parámetros que ya están estipulados por los organismos que dirigen el buen vivir o el vivir bien; para ello se considera que, uno de los únicos pilares que permite cumplir este fin o meta es la educación impartida equitativamente en todos sus ámbitos y contextos, dado que el grito silencioso de las sociedades no atendidas y que están olvidadas por no considerarlas como prioridad en sus programas, no escatima el incumplimiento que rige la sociedad del conocimiento.

Las escuelas primarias de los recintos que pertenecen a la parroquia Telimbela utilizan los programas educativos implementados para todos; los gobiernos seccionales no han destinado un programa exclusivo en el cual se traten aprendizajes que abarquen asignaturas propias para las áreas rurales, para que los objetivos y fines educativos sirvan para el progreso de sus habitantes, evitando que los niños y jóvenes abandonen la agricultura por el esfuerzo de trabajo que ocasiona cultivar la tierra y lo poco lucrativo que resulta la venta de estos productos a comerciantes intermediarios.

Paulo Freire, uno de los más grandes filósofos que Latinoamérica ha concebido, fue precursor y gran defensor de la educación rural. En uno de sus múltiples escritos manifiesta que la capacitación técnica, que no es adiestramiento animal, jamás puede estar disociada de las condiciones existenciales de los campesinos, de su visión cultural, de sus creencias debe partir del nivel en que se encuentran y no de aquel, que el agrónomo juzga deberían estar.

Por lo tanto según su argumento, el currículo y sus prácticas deben estar inspiradas en su contexto y cultura. El educador que se enfrenta con niños, jóvenes y adultos que a lo largo de su vida han estado rodeados de naturaleza y de sus enseñanzas subjetivas, tendrán que desarrollar un cúmulo de habilidades y competencias que se acoplen a su entorno, de esta forma lo analizan Castillo & Cabrerizo (2011), en las competencias específicas que un educador social debe desarrollar:

- Diseñar planes programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.

- Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario
- Gestionar y coordinar entidades y equipamientos de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades.
- Asesorar en la elaboración de planes, programas y proyectos y actividades socioeducativas.
- Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa. (p. 15)

Según los autores mencionados, la educación social no es un enfoque sustancialista, sino que trata de abarcar un todo en un contexto en el cual el sistema está disuadido de sus fines y objetivos; por lo tanto, el educador debe estar capacitándose constantemente con la finalidad de romper paradigmas y visualizar un mejor porvenir para estos individuos que están prestos a adquirir nuevos saberes, buscando el desarrollo de las comunidades.

La metodología del docente no solamente requiere tener un bagaje de conocimientos para motivar en los estudiantes el interés por descubrir nuevos aprendizajes. Es necesario que el maestro esté presto a adaptarse a los cambios para poder bajar los niveles de desigualdad; la existencia de un código deontológico para los profesionales de la Educación Social es necesaria, ya que esta profesión plantea muchos riesgos éticos por razón de la condición social de las personas a quienes presta sus servicios y orienta la labor de unos profesionales que suelen trabajar con las personas de especial vulnerabilidad, introduciéndose en un mar inimaginable de distinguir lo verdadero de lo falso, ya que su razón está vulnerada por la crisis que vive la sociedad en la cual está el docente prestando sus servicios.

Ante estos enfoques deontológicos, el unidocente se convierte en administrador, director, docente, líder de la institución educativa y de toda una comunidad, que relativamente es vulnerable, desprotegida y olvidada; su labor requiere de una ética vertical arraigada a principios y valores, donde la confianza de la comunidad rural está depositada en él, lo que hace que su labor social y de servicio esté comprometida de manera moral y profesional.

La educación Contemporánea debe estar basada en los cuatro pilares propuestos por la Comisión Internacional para el siglo XXI, (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996), presidida por Jacques Delors a petición de la UNESCO, donde se expone que: la educación tenga sus cimientos en estos cuatro pilares, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Cada uno de estos pilares son esenciales para la formación integral y competente de los individuos alrededor de

su vida cotidiana social, así como cultural. A través de esta propuesta se pretende formar competencias entendidas estas como el movimiento de conocimientos para resolver situaciones cuestionables. Estas incluyen en un saber que es conceptual, un saber procedimental y el saber ser, que es actitudinal.

Es por ello que los docentes en este mundo contemporáneo deben desarrollar nuevas competencias y habilidades para dar una respuesta adecuada a la reciente demanda que la sociedad hace a la educación. Como docentes, se debe ser competentes para llevar a cabo las finalidades educativas que se proponen en los niveles nacional, internacional y estatal como también para los objetivos de los contenidos de enseñanza en nuestras aulas.

Los profesores son quienes tienen la misión de desarrollar estas competencias en los estudiantes, desde luego que esta no será una tarea fácil, el docente debe comprometerse y consolidarse con el quehacer educativo, cambiando progresivamente el comportamiento de la visión estudiantil. Ante esta difícil problemática cobra especial relevancia también la inclusión educativa como sistema potencializado para el desarrollo rural.

Una escuela inclusiva parecería ser aquella en la que todos los individuos poseen el mismo derecho a una educación holística y competitiva con todos los recursos pedagógicos y tecnológicos que el Estado Ecuatoriano incluye dentro de sus leyes y responsabilidades netas de la oferta pública; según establece la LOEI (República del Ecuador. Presidencia de la República, 2014) por lo que es necesario que el actual Sistema Educativo rompa los esquemas que ocultan la verdadera situación de la educación en las áreas rurales, en la que se evidencian configuraciones didácticas tradicionales para construir alternativas igualitarias que aporten al desarrollo de una comunidad silenciada.

Los programas y currículos establecidos en el Sistema Educativo Ecuatoriano son exclusivamente inclusivos para el sector urbano, puesto que se acoplan fielmente a su contexto (no se espera algo diferente, ya que el currículo está realizado en su mayoría por profesionales que viven en la urbanidad desde niños o ya nacieron dentro de este entorno), lo cual hace excluyente al ambiente rural, cuyo contenido ha sido establecido desde hace muchos años por los organismos encargados de preparar dichos programas.

Los modelos educativos para que lleguen a ser inclusivos deberían estar seleccionados de forma minuciosa para que cumplan con la finalidad, que es educar para el progreso y para una mejor calidad de vida; por lo tanto, se tendrían que adecuar la labor orientadora a cada

contexto concreto, al disponer de procedimientos para priorizar funciones y tareas, así como seleccionar los modelos de intervención más adecuados

En Ecuador la nueva política define la igualdad como inclusión y la desigualdad como exclusión, a pesar de que ambos conceptos necesitan de alguna explicación adicional. La inclusión se refiere, en su sentido más amplio, a la ciudadanía, a los derechos civiles y políticos, como una realidad en sus vidas. También se refiere a las oportunidades y a la participación en el espacio público. En una sociedad en la que el trabajo sigue siendo vital para la autoestima y el nivel de vida, el acceso al trabajo es un contexto importante para tales oportunidades.

La finalidad de acoplamiento de los sistemas educativos a los diferentes ambientes o contextos es disminuir la migración de los campesinos a las grandes ciudades, los cuales vienen atraídos por el afán de progreso y de cierta propaganda manifestada implícitamente por los que ya han migrado, abandonan los campos, los cultivos, los animales y llegan a la ciudad a incrementar el número de personas con una baja calidad de vida, que pasan a formar parte de las personas de escasos recursos económicos, muchas veces se acrecienta el número de delincuentes, vendedores ambulantes, prostitución, trata de personas, indigentes, entre otros.

Por todo lo anteriormente analizado se consideran las siguientes ventajas y desventajas en la educación rural.

Entre las principales ventajas se encuentran:

- Relaciones sociales más provechosas entre estudiantes, padres de familia y maestros.
  - El educador puede realizar tutorías personalizadas por el reducido número de estudiantes.
  - El educador puede realizar tutorías personalizadas por el reducido número de estudiantes.
  - Alumnos con edades diferentes integrados en la misma aula, conformándose grupos heterogéneos en el cual el aprendizaje que comparten vienen de diferentes experiencias, resultando muy provechosos en el ámbito social.
  - Maestros con visiones holísticas, amplio conocimiento de los problemas de los alumnos, padres de familia y comunidad en general.
- Entre las principales desventajas se encuentran:
- Desconocimiento en el manejo de la tecnología y de sus aportes al aprendizaje.
  - Escaso acceso a los recursos didácticos y pedagógicos de los cuales gozan las áreas urbanas.
  - Falta de acceso a servicios públicos como agua potable y alcantarillado.

- Acceso de los estudiantes a los Centros Educativos por caminos precarios y lodosos.
- Horarios cortos de los estudiantes dentro de la institución debido a las inclemencias de la naturaleza.
- Insuficientes conocimientos de los beneficios que produce el cultivo adecuado y tecnificado de las tierras por desconocimiento y una educación direccionada a la producción agrícola.

Tomando en cuenta estas consideraciones se concluye, que una educación apropiada y acorde a las necesidades rurales, sería un eje potencializador que beneficiará a todos los individuos que habitan en estos lugares, lo que evitará la migración forzosa de niños, jóvenes y adultos a las grandes ciudades, acrecentando el número de pobladores, cuya ocupación es la venta informal, niños callejeros y mendigos.

## CONCLUSIONES

Al hilo de las concepciones y acciones que se requieren para cambiar dicha realidad es posible advertir las limitaciones de los recursos pedagógicos que complica el proceso de aprendizaje que conllevan a hacerlo desde el enfrentamiento con la vida misma; debido a que el sistema educativo actual que se fomenta en las áreas urbanas no se relaciona con las necesidades educativas de la población rural, dando como resultado la complejidad de la asimilación de estos mecanismos no acordes a su realidad.

El desinterés evidenciado por parte de las entidades gubernamentales para el desarrollo educativo comunitario, promueve la exhortación del financiamiento de nuevas partidas presupuestarias para incrementar el número de docentes en las unidades educativas rurales que permitan que los niños y adolescentes cuenten con una educación acorde a las necesidades de la comunidad.

Los resultados obtenidos en una una comunidad rural permiten inferir la importancia inobjetable sobre la calidad de educación la cual requiere ser atendida por parte de las autoridades gubernamentales que se han mantenido cegadas a la realidad educativa de un entorno apartado de las esferas sociales; por otra parte, en muchas ocasiones existen unidades educativas donde resulta complejo que la comunidad cuente con recursos educativos modernos por factores ambientales y geográficos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castillo, S., & Cabrerizo, D. (2011). Evaluación de la intervención socioeducativa. . Madrid: Pearson Educación S.A.

Dussel, I., & Finocchio, S. (2003). *ENSEÑAR, H. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. (1era ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1975). *Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gamboa, C. (1993). *La comercialización: módulo de capacitación para promotores de agroindustria rural. No. IICA-C10 G192. IICA*. Santafé de Bogotá: Programa Educativo Agroindustrial Rural CIID. Recuperado de <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensic3b3n-o-comunicac3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>.

International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Missouri: Compendio. Santillana.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura y Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132994so.pdf>

República del Ecuador. Presidencia de la República. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Asamblea Nacional. Recuperado de [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011\\_leyeducacionintercultural\\_ecu.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf)

Negro Moncayo, Pere Arnaiz, Sofía Isús y Joan Vaello. (2015). *organización y Gestión Educativa*. Barcelona: OCÉANO.

Noro, J. E. (2016). *Historia de la Educación y del Pensamiento*. Recuperado el 14 de Agosto de 2017, de La formación de la escuela moderna: Recuperado de <http://es.calameo.com/books/0005380130afc92b2d821>

Sarrionandia, G. E. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.

# 27

## LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD DESDE LA CLASE DE GEOGRAFÍA EN 10MO GRADO

### THE EDUCATION FOR HEALTH FROM THE GEOGRAPHY LESSON IN TENTH GRADE

MSc. Humberto Almeida Sánchez<sup>1</sup>

E-mail: [humbertoaz@sergiog.ap.cf.rimed.cu](mailto:humbertoaz@sergiog.ap.cf.rimed.cu)

Lic. Ana Iris Monterrey Piedra<sup>1</sup>

E-mail: [anamp@sergiog.ap.cf.rimed.cu](mailto:anamp@sergiog.ap.cf.rimed.cu)

<sup>1</sup>IPU Sergio González López. Aguada de Pasajeros. Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Almeida Sánchez, H., & Monterrey Piedra, A. I. (2017). La educación para la salud desde la clase de geografía en 10mo grado. *Revista Conrado*, 13(59), 158-164. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Promocionar la salud desde los contenidos de la asignatura de Geografía en 10mo grado, utilizando los diferentes ejes temáticos del programa director, es indispensable para el correcto desarrollo de los estudiantes de preuniversitario en la sociedad. La escuela cubana actual en su misión tiene: formar la personalidad de los educandos con una concepción amplia, en salud, como uno de los soportes en la preparación de los adolescentes y jóvenes, que se deben manifestar en conductas y modos de actuación ante la vida desde esta etapa actual, y para su futuro. Es por ello que el proceso de enseñanza – aprendizaje en las clases se convierten en un medio idóneo para encauzar este objetivo, de acuerdo con la orientación y preparación del profesor y de la calidad que le imprima a cada contenido a vincular. El núcleo fundamental que potencia este trabajo son las actividades para contribuir a la orientación y preparación del profesor para vincular los ejes temáticos del programa director de promoción y educación para la salud desde los contenidos de la asignatura de Geografía en 10mo grado.

#### Palabras clave:

Educación para la salud, salud ambiental, ejes temáticos, vinculación, clase de Geografía, orientación y preparación.

#### ABSTRACT

Promoting health from the contents of the course of Geography in 10th grade, using the different themes of the program director, it is essential for the correct development of pre-university students in society. The Cuban current school, in its mission to educate the students personality, with a wide conception, in health, as one of the supports in the adolescents and young preparation, that must manifest in conduct and manners of action in life, since now and in the future, play a main role in health education. That's the reason that teaching learning process becomes in a suitable way to pursue this goal, in agreement with the teacher's orientation and preparation and the quality of the content to entangle. The main core that power this work is the activities to contribute to the teacher's orientation and preparation to relate the thematic axes of the director program to the promotion and education for health from the contents of the Geography lesson in tenth grade.

#### Keywords:

Education for health, environmental health, thematic axes, entailment Geography lesson, orientation and preparation.

## INTRODUCCION

En Cuba el Estado ofrece una atención priorizada a la educación por las diferentes vías de atención y se encarga de garantizar los recursos para que estos menores tengan una vida sana y saludable.

Un ejemplo de expresión de la voluntad política a decisión del Ministerio de Educación de trabajar para que los problemas de salud estén integrados al proceso pedagógico y que parte de nuestra Pedagogía y de nuestra Educación sea educar a nuestros niños y jóvenes para que sean ciudadanos más sanos, plenos para que tengan una noción de la vida cualitativamente superior es el Programa Director de Promoción y Educación para la Salud, que se presenta como una guía al maestro sobre los conocimientos, actitudes y prácticas saludable a desarrollar en los educandos.

El Programa Director de Promoción y Educación para la Salud en el Sistema Nacional de Educación es una expresión de la voluntad política y la decisión del Ministerio de Educación de que hay que trabajar para que los problemas de salud estén integrados al proceso pedagógico y que parte de nuestra pedagogía y de nuestra educación sea educar a nuestros niños y jóvenes para que sean ciudadanos más sanos y plenos, que tengan una noción de la vida cualitativamente superior.

La concepción educativa curricular cubana asume el proceso desde una perspectiva integral que promueva:

- El desarrollo de conocimientos, valores, habilidades y modos de conducta psicosociales en personas de uno y otro sexo, basados en el efectivo manejo de las emociones y sentimientos, en la toma de decisiones justas y solidarias.
- La utilización de metodologías inclusivas, integradoras, participativas, derivadas del diagnóstico de las necesidades educativas de la vida personal de cada estudiante.
- El diseño, desarrollo y evaluación de los procesos educativos con un enfoque sistémico e integrador de todos los componentes dinámicos del proceso de enseñanza-aprendizaje en su relación dinámica, descentralizada, acorde a las necesidades y problemas del estudiantado, de la institución escolar y el contexto familiar y comunitario.
- El carácter holístico, sistémico de los contenidos del proyecto educativo escolar expresado de forma dinámica a través de los programas de estudio, atendiendo a las características de las diferentes asignaturas, disciplinas y niveles de enseñanza y de las necesidades y problemáticas de la sociedad cubana, del estudiantado y la comunidad educativa.

- La utilización creativa de los materiales didácticos y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones elaboradas por especialistas vinculados al tema, el personal docente y el propio estudiantado.

El documento se presenta como una guía al maestro sobre los conocimientos, actitudes y prácticas saludables que se deben desarrollar en educandos y trabajadores de la educación como una contribución importante en la prevención del cáncer en sus diversas manifestaciones y otras enfermedades.

Corresponden a las estructuras educacionales implementar las tareas que garanticen estilos de vida más sanos en la población escolar y los trabajadores de la educación, tarea en la cual colaboramos con la presentación de este programa.

El documento constituye un valioso material para el personal docente, ayuda a orientar la labor educativa para la salud que deben realizar con los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes.

En el presente trabajo se vinculan los diferentes ejes temáticos a los contenidos de la asignatura de Geografía en 10mo grado por no aparecer en las orientaciones metodológicas para la salud escolar en preuniversitario.

El programa director plantea como un objetivo: Fortalecer el tratamiento de los objetivos de salud a través de los contenidos de los programas de las diferentes enseñanzas.

El programa de la asignatura entre las exigencias básicas a cumplir esta: La función rectora de la asignatura en el trabajo de Educación Ambiental, así como la protección y cuidado del medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales.

Se realiza la salida o vinculación de los diferentes ejes temáticos en los contenidos por unidades del programa.

Los resultados de los instrumentos aplicados demuestran la carencia de la vinculación de los ejes temáticos del programa director de promoción y educación para la salud desde los contenidos de la asignatura de Geografía en 10mo grado. Se considera de importancia vital la realización de actividades de orientación y preparación al profesor de Geografía para lograr la vinculación que sean de interés y respondan a sus necesidades.

Por lo que se hace eminente la orientación y preparación al profesor de Geografía para lograr la vinculación, que sean de interés y respondan a sus necesidades.

## DESARROLLO

Los adolescentes al terminar el bachillerato deben ser capaces de:

- Tener hábitos de higiene personal y colectiva y manifestarlos en consecuencia con su actividad cotidiana y participar activamente en la protección y promoción de la salud individual y colectiva.
- Ejercer una acción transformadora sobre el cuidado del medio ambiente y tomar conciencia de su importancia para la protección de su salud.
- Dominar la información requerida y una actitud responsable ante la sexualidad haciendo énfasis en:
  1. **La planificación familiar y la anticoncepción.**
  2. **El embarazo en la adolescencia: causas y consecuencias.**
  3. **Infecciones de transmisión sexual (ITS) y el VIH/SIDA.**
- Manifestar actitudes de rechazo ante los efectos nocivos del tabaco y del alcohol en el organismo humano y lograr no ser consumidores.
- Utilizar convenientemente la siembra y mantenimiento de las plantas medicinales y aplicar su uso para prevenir enfermedades.
- Identificar e ingerir los diferentes grupos básicos de alimentos, comer frecuentemente frutas, cereales, legumbres y verduras, así como conocer su importancia, su manipulación higiénica y ejercer un riguroso control sanitario del agua de consumo.
- Asumir una actitud responsable ante la excesiva exposición al sol.

En la concepción educativa curricular cubana en la actualidad se promueve el desarrollo de conocimientos, valores, habilidades y modos de conducta psicosociales en personas de uno y otro sexo, basados en el efectivo manejo de las emociones y sentimientos, en la toma de decisiones autónomas justas, solidarias para sí y los que le rodean, en el marco de las formas de comunicación asertivas, equitativas, dialógicas, constructivas, enriquecedoras del individuo y de aquellos con los que se relacionan.

La utilización de metodologías inclusivas, integradoras, participativas, derivadas del diagnóstico de las necesidades educativas de la vida personal de cada estudiante a partir del papel protagónico de estos y de la guía dinámica, flexible y efectiva del personal docente. El diseño, desarrollo y evaluación de los procesos educativos con un enfoque sistémico e integrador de todos los componentes dinámicos del proceso enseñanza-aprendizaje en su relación dinámica, descentralizada, acorde a las

necesidades y problemáticas del estudiantado, de la institución escolar y el contexto familiar y comunitario.

Por consiguiente la salida pedagógica se realizará aprovechando las potencialidades que brinda el sistema de objetivos, contenidos y métodos de enseñanza y de educación presente en los programas y textos de estudio. La inclusión de ejes temáticos transversales de forma sistémica y sistemática en todas las actividades del currículo el proyecto escolar, la formación, superación y capacitación sistemática, permanente de los profesores contribuye a elevar la calidad en la vinculación de la educación de salud escolar en las clases de las diferentes asignaturas del currículo.

El Programa Director de Promoción y Educación para la Salud en el Sistema Nacional de Educación asume en su base teórica, los siguientes conceptos básicos de dicho Programa:

- **Salud:** Bienestar físico, psíquico y social del hombre como resultado de la equilibrada interacción con el medio ambiente en que se desarrolla.
- **Promoción de salud:** Propiciar a hombres y mujeres los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma.
- **Educación para la salud:** Proceso de educación permanente basado en informaciones y acciones dirigidas a adquirir conocimientos, hábitos saludables y habilidades que capaciten y faciliten cambios de conductas negativas y el fortalecimiento de otras en el proceso de fomentar estilos de vida más saludables.

La educación para la salud de las jóvenes generaciones y en particular de los adolescentes, comienza con la sensibilización de los propios educadores, en la interiorización de la necesidad de prepararlos con efectividad para enfrentar cada vez de manera más independiente esta trascendental esfera de su vida.

Pero para ello es fundamental que cada educador realice un proceso de auto reflexión profunda que le permita acceder y comprender sus necesidades y tendencias positivas y negativas, controlar sus debilidades, romper estereotipos, mitos, tabúes y prejuicios y potenciar las cualidades y virtudes pues serán éstas las mayores riquezas que aportará al crecimiento de la salud de los adolescentes.

Un proceso científico de educación de los educandos comienza sólo cuando los educadores están listos para crecer ellos mismos en este sentido, de penetrar, controlar y superar sus deficiencias y limitaciones, sus conflictos y contradicciones.

Solo entonces estarán en condiciones de convertirse en verdaderos y eficientes educadores, orientadores y

potenciadores de una vida saludable plena, feliz y responsable en los adolescentes.

El programa de la asignatura de Geografía se encuentra dentro de las Ciencias Naturales en la Educación Preuniversitaria, en 10mo grado da continuidad, dentro del ciclo de profundización, a los estudios realizados en la Educación Primaria y continuados en la Educación Secundaria Básica. El mismo mantiene el enfoque integrador de la Geografía en la actualidad, al considerar las complejas relaciones que se establecen entre la naturaleza y la sociedad, realizando la función rectora en el cuidado y protección del Medio Ambiente y los recursos naturales.

La asignatura se estructura en 5 unidades con diversos contenidos relacionados con nuestro planeta y la envoltura geográfica así como la interacción naturaleza – sociedad desde el punto de vista histórico y los procesos dañinos que en ella se producen.

Las actividades que se proponen están estructuradas con el siguiente orden:

Unidad

Ejes temáticos

Contenidos con los ejes temáticos que se vinculan

Estructura Didáctica de la clase

La clase es la forma fundamental de organización de la enseñanza. Permite realizar las funciones *instructiva y educativa*.

En dependencia del predominio de una u otra función didáctica, las clases se clasifican en:

**Especializada:** Tratamiento de la nueva materia

Consolidación

Control

**Combinada:** Todas las funciones se resuelven en una sola clase

En toda clase se debe trabajar con los programas directores de:

Sistema de Trabajo Político Ideológico (STPI)

Programa Director de Lengua Materna. Acciones para su perfeccionamiento

Programa Director de Matemática

Programa Director de Historia

Salud

**Medio Ambiente.**

PAEME y PAURA. Ahorro de los recursos humanos y financieros

Interdisciplinariedad

Descripción de las actividades

Unidad 1: Introducción

Ejes temáticos:

A

- Higiene personal y colectiva
- Saneamiento ambiental
- Salud y desarrollo sostenible

Contenidos:

4. La Geografía en la época contemporánea. Objeto de estudio y tareas actuales.- A
5. Relaciones entre la naturaleza y la sociedad, necesidad de la protección y conservación del medio ambiente.- A

Unidad 2: Nuestro planeta Tierra

Ejes temáticos:

A

- Higiene del medio ambiente (contaminación)
- Hábitos posturales
- Saneamiento ambiental
- Desarrollo sostenible

B

- Identidad de género. Rol de género

Contenidos:

6. Origen y estructura del Universo y el Sistema Solar- B
7. La Luna: satélite natural de la Tierra. Las fases de la Luna- B
8. Efecto de la luna sobre nuestro planeta, sus eclipses. Sus tipos- A, B
9. Principales movimientos de la Tierra. Movimiento de Rotación: características y consecuencias- A
10. Movimiento de traslación: características y consecuencias- A
11. Envoltura geográfica: su origen y evolución. Las esferas de la envoltura geográfica en la actualidad- A
12. La litosfera: características generales- A
13. La atmósfera: composición y estructura. Comportamiento de las variables meteorológicas: temperatura y precipitaciones- A
14. La hidrosfera: características generales.- A
15. La biosfera: componentes bióticos y abióticos- A

16. Leyes que rigen el desarrollo de la envoltura geográfica- A

Unidad 3: Las fajas geográficas de la Tierra

Ejes temáticos:

A

- Hábitos posturales
- Higiene del medio ambiente (contaminación)
- Saneamiento ambiental
- Desarrollo sostenible
- Enfermedades transmisibles y no transmisibles

B

- Identidad de género. Rol del género

F

- Medicina verde
- Apifármacos
- Aguas sulfurosas o termales

Contenidos:

17. Zonalidad geográfica. Fajas geográficas y zonas geográficas: características generales- A, B
18. Faja geográfica ecuatorial. Faja geográfica sub ecuatorial- A, B, F
19. Faja geográfica tropical. Principales zonas geográficas. Zona de bosques tropicales- A, B, F
20. Zona de desiertos y semidesiertos tropicales- A, B
21. Cuba en la faja geográfica tropical- A, B, F
22. Faja geográfica subtropical- A, B, F
23. Faja geográfica templada- A, B, F
24. Faja geográfica sub polar. Faja geográfica polar- A, B

Unidad 4 Recursos naturales

Ejes temáticos:

A

- Hábitos posturales
- Higiene del medio ambiente (contaminación)
- Saneamiento ambiental
- Desarrollo sostenible
- Enfermedades transmisibles y no transmisibles
- Relaciones interpersonales
- Comunicación afectiva
- Hábitos de cortesía
- Convivencia

B

- Identidad de género. Rol del género
- Sexo y sexualidad

- Infecciones de transmisión sexual
- La violencia y sus manifestaciones

C

- Control sanitario del agua de consumo

D

- Consecuencias para la salud del hábito de fumar y del consumo excesivo de Alcohol. Su comportamiento como droga.
- Relación entre tabaquismo, alcoholismo, sexo y sexualidad.

F

- Medicina verde
- Aguas sulfurosas o termales

Contenidos:

1. Los recursos naturales. Principales recursos naturales. Importancia- A
2. Recursos minerales. Minerales energéticos fósiles: Carbón mineral- A
3. Minerales energéticos fósiles: petróleo y gas natural- A
4. Minerales energéticos radioactivos: uranio y plutonio- A
5. Otras fuentes de energía- A
6. Minerales metálicos. Minerales no metálicos- A
7. Recursos climáticos – A, B, D
8. Recursos hídricos. Aguas oceánicas. Aguas terrestres: el agua potable- A, C, F
9. Recurso tierra- A
10. Recursos bióticos. Recursos forestales- A, F

Unidad 5 Interacción naturaleza- sociedad

Ejes temáticos:

A

- Hábitos posturales
- Higiene del medio ambiente (contaminación)
- Saneamiento ambiental
- Desarrollo sostenible
- Enfermedades transmisibles y no transmisibles
- Relaciones interpersonales
- Comunicación afectiva
- Hábitos de cortesía
- Convivencia

B

- Identidad de género. Rol del género

C

- Enfermedades transmitidas por alimentos

- Control sanitario del agua de consumo

F

- Medicina verde
- Aguas sulfurosas o termales

Contenidos:

11. Relación naturaleza - sociedad a través de la historia de la humanidad- A
12. Procesos dañinos que actúan en el medio ambiente Desertificación- A, B
13. Pérdida de la biodiversidad- A, B, C
14. Degradación de los suelos. Erosión y contaminación- A, B, C
15. Contaminación atmosférica- A, B
16. Cambio climático global. Efecto de invernadero, deterioro de la capa de ozono y lluvias ácidas- A, B
17. Contaminación de las aguas- A, B, C
18. Medidas tomadas por el hombre para mejorar las áreas transformadas- A, B
19. Distribución geográfica de las principales áreas protegidas del planeta y de Cuba- A, B, F

Validación de la propuesta

La propuesta de actividades para la Educación para la salud desde la clase de Geografía en 10mo grado del IPU "Sergio González López" del municipio de Aguada de Pasajeros se ha aplicado durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. Se evaluaron los resultados de las actividades de forma permanente durante cada curso escolar mencionado anteriormente y general al finalizar la puesta en práctica de la propuesta. Para evaluarlo se tuvo en cuenta los tres indicadores que se presentan como sigue:

- Conocimiento de los profesores sobre la Educación para la salud
- Valor que le conceden los profesores a la Educación para la salud
- Dominio de las formas y vías para contribuir a la Educación para la salud desde la clase

Al concluir el 100% de los profesores demostraron haber adquirido un mayor número de conocimientos sobre el contenido abordado, fundamentalmente lo relacionado con los hábitos de higiene, enfermedades transmisibles por diversas vías, saneamiento ambiental, identidad de género.

Además se evidenció en la forma de actuación:

- Los alumnos se preocupan por la educación para la salud personal, de su familia y la comunidad.
- La acogida por parte de los alumnos de las actividades realizadas en las clases.

Con la aplicación de los instrumentos se logró corroborar como principal resultado de la puesta en práctica de las actividades, el siguiente:

Mayor preparación de los profesores para influir en la educación para la salud de los estudiantes, contribuir al cuidado, saneamiento, protección y conservación del medio ambiente en el entorno escolar, si se tiene en cuenta que las mismas van dirigidas a fortalecer la política educacional, la participación en los concursos, no solo los que se convocan desde el Ministerio de Educación sino los que otras instituciones educativas organizan cada año en la comunidad en que se encuentra enclavada la escuela, contribución que las actividades tuvieron a los proyectos de la dirección municipal de salud en la localidad.

## CONCLUSIONES

Para lograr la educación para la salud en los estudiantes se requiere que los profesores tengan la preparación para afrontar dichas necesidades, para esta preparación debe orientarse en qué conocimientos se deben lograr la preparación. Pero en cualquier caso es necesario utilizar la reflexión, el diálogo, el intercambio, que permita una participación protagónica en la propia preparación.

Se reafirma que las actividades de educación para salud desde la clase constituyen una vía efectiva para preparar a los estudiantes en función de lograr una vida saludable.

La propuesta de actividades posibilita la orientación y preparación de los profesores de Geografía en el preuniversitario con el fin de contribuir a la educación para la salud de los estudiantes del 10mo grado desde la clase.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Carvajal Rodríguez, C. (1986). Educación para la Salud como parte del trabajo del maestro. *Educación*, 16(6), 57-61.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (1994). Medidas de higiene y saneamiento ambiental para instituciones educacionales en período especial. La Habana: MINED.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2011). Orientaciones Metodológicas. Educación Secundaria Básica, Preuniversitaria, Técnica y Profesional y de Adultos. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2015). Programas. Ciencias Naturales. Educación Preuniversitaria. Geografía. La Habana: Pueblo y Educación.

República de Cuba. Ministerio de Educación. Programa Director de Educación para la Salud en el Sistema nacional de Educación. La Habana: MINED.

República de Cuba. Ministerio de Salud Pública. (1985). Manual de Educación para la Salud. La Habana: Ciencia y Técnica.

Sánchez, M. (1995). Espíritu de Martí. La Habana: Lex.

# 28

## ASPECTOS SEMANTICOS DE LOS TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS DE CARRERAS DE EDUCACIÓN

### SEMANTIC ASPECTS OF THE TEXTS WRITTEN BY LATIN AMERICAN STUDENTS OF EDUCATION RACES

Dra. C. Gisela Consolación Quintero Chacón<sup>1</sup>

E-mail: [gishelinaq@hotmail.com](mailto:gishelinaq@hotmail.com)

Dra. C. Ana Delia Barrera Jiménez<sup>1</sup>

Dra. C. Ormary Barberi Ruiz<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Quintero Chacón, G. C., Barrera Jiménez, A. D., & Barberi Ruiz, O. (2018). Aspectos semánticos de los textos escritos por estudiantes latinoamericanos de carreras de educación. *Revista Conrado*, 14(62), 165-169. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Actualmente, la mayor parte de las dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de su escritura siguen sin solucionarse. El problema se va agravando a medida que avanzan en los diferentes niveles educativos hasta llegar al universitario, en el que se agravan las dificultades porque las exigencias escriturales son mayores. En el presente artículo se esbozan exigencias didácticas que permiten que los estudiantes universitarios incorporen como parte de los aspectos semánticos al tener en cuenta como punto de partida las carencias evidenciadas durante el proceso que les limitan las posibilidades ciertas de valerse eficientemente del potencial epistémico que alberga la escritura. Es relevante precisar que, no obstante, esta situación nada satisfactoria, es necesario tener muy en cuenta la complejidad que revisten los procesos de lectura y escritura, no se puede obviar que los estudiantes universitarios se están enfrentando a una cultura que les resulta ajena, tanto en las prácticas lingüísticas que necesitan manejar, como en el conocimiento de las áreas disciplinares pedagógicas que integran el currículo universitario. De ahí la importancia de implementar estas exigencias didácticas como parte de su formación profesional.

#### Palabras clave:

Escritura académica, estudiantes universitarios, aspectos semánticos, exigencias didácticas.

#### ABSTRACT

Currently, most of the difficulties faced by students in the development of their writing remain unresolved. The problem worsens as they advance in the different educational levels until they reach the university level, in which the difficulties are aggravated because the scriptural demands are greater. This article outlines didactic requirements that allow university students to incorporate as part of the semantic aspects to take into account as a starting point the shortcomings evidenced during the process that limit them the certain possibilities of efficiently using the epistemic potential that houses the writing. It is important to point out that, nevertheless, this situation is not satisfactory, it is necessary to take into account the complexity of the reading and writing processes, it can not be forgotten that university students are facing a culture that is alien to them, both in the linguistic practices that they need to handle, as in the knowledge of the pedagogical disciplinary areas that make up the university curriculum. Hence the importance of implementing these didactic requirements as part of their professional training.

#### Keywords:

Academic writing, university students, semantic aspects, didactic demands.

## INTRODUCCIÓN

Desarrollar competencias de escritura es fundamental para satisfacer las demandas sociales que le son inherentes a cada profesión. Específicamente, en la formación inicial del profesorado en educación adquiere una connotación especial, la adquisición de competencias para escribir, dado que son ellos los que tendrán a su cargo la enseñanza de dicho proceso en sus futuros alumnos.

El problema en el desarrollo de las competencias de escritura es que los estudiantes llegan al nivel universitario con diferentes dificultades según señala Mostacero (2012), (2014) que arrastran desde los niveles educativos precedentes. Sin embargo, en la universidad no son superadas, todo lo contrario, se incrementan debido a que las exigencias escriturales son de mayor requerimiento a las que adquieren en la escuela o el bachillerato. En un estudio realizado, Carlino (2015), mostró que leer y escribir en la universidad son prácticas novedosas y desafiantes para los alumnos porque difieren de los modos de lectura y escritura ejercitados en la secundaria. Por tanto, escribir se convierte en un acto heroico para muchos estudiantes universitarios y, casi siempre, prefieren copiar y pegar, o que otros, escriban por ellos.

La escritura, por ende, se convierte en un punto de mira de extraordinaria importancia, que va más allá de lo que pueda enseñar el profesor de Lengua de las instituciones universitarias para convertirse en un problema de todos. Mostacero (2010), plantea que deja de ser un problema escolar para convertirse en un problema social y público en el que el docente tiene una gran responsabilidad.

En las aulas universitarias no se enseña a escribir porque se cree que ya los alumnos saben hacerlo, pero nada más alejado de la realidad. Sin embargo, los alumnos deben elaborar en forma permanente textos escritos como parte de los requerimientos que le hacen los docentes y casi siempre son textos que corresponden a las evaluaciones.

La pregunta es ¿quiénes son los responsables de enseñar a escribir? La mayoría piensa que la educación básica es la encargada de la enseñanza de la escritura. Pero parte del problema son las representaciones y concepciones que tienen los docentes sobre la escritura; puesto que escribir no es dibujar bien las letras, no es salirse de la línea, no es responder un cuestionario. No se enseña a escribir ni en la educación básica ni en bachillerato ni en la universidad. ¿En cuál nivel de sistema educativo, los alumnos aprenden lo que es escribir?, La respuesta es rápida, en ninguno.

El problema tiene sus causas en diferentes aspectos. Uno de ellos es la enseñanza del texto escrito. Se continúa

enseñando de manera tradicional en los diferentes niveles del sistema educativo bajo la influencia del modelo normativo de la enseñanza de la Lengua. Mostacero (2012), la llama pedagogía del error por su excesivo énfasis en los aspectos superficiales del texto, como son la ortografía, la acentuación, la puntuación o los recursos de cohesión gramatical, dejando de lado la variedad textual con sus propias estructuras y condiciones pragmáticas de su producción (Mostacero, 2010).

También se obvian aspectos fundamentales estrechamente relacionados con el aspecto semántico de un texto. Uno de ellos es la coherencia o secuencia de los párrafos, así como en la totalidad de un texto. No hay que olvidar que ahora la enseñanza de la escritura no parte de oraciones aisladas y descontextualizadas de la realidad, sino que se genera del texto como unidad de estudio.

El texto tiene dos factores fundamentales de textualidad: la coherencia y la cohesión. La coherencia tiene que ver con el entramado o tejido textual. Es la organización secuencial y estructurada de los contenidos. Es la propiedad mediante la cual la interpretación semántica de cada enunciado depende de la interpretación de los que le anteceden y le siguen en la cadena textual y de la adecuación lógica entre el texto y sus circunstancias contextuales. Por tanto, un texto es coherente si en él encontramos un desarrollo proposicional lógico, es decir, si sus proposiciones mantienen una estrecha relación lógico-semántica, de ahí que la coherencia es la macroestructura semántica de un texto.

Van Dijk (2000), ha establecido tres clases de coherencia. La local, es la que se mantiene entre las proposiciones expresadas por oraciones o secuencias conectadas por medio de relaciones semánticas en cada párrafo. La global, está determinada por las macroestructuras textuales, caracteriza al texto como una totalidad en términos de conjuntos de proposiciones y secuencias completas entre los párrafos. Y la pragmática, la que se da en la adecuación entre el texto y el contexto (las condiciones específicas de los interlocutores, la intención comunicativa, el tiempo, el lugar y demás circunstancias extra-verbales). En este estudio se investigó la coherencia local y la coherencia global, como aspectos diferenciadores de la semántica de un texto.

## DESARROLLO

Los nuevos estudios centrados en el análisis del texto basados en la pragmática, la sintaxis y la semántica discursiva y en los llamados enfoques comunicativos de Lomas, Tusón & Osoro (1997); y en el de Roméu (2007), llamado enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural que

revela las relaciones entre el discurso, la cognición y la sociedad en una perspectiva interdisciplinaria y multidisciplinaria han sido los referentes teóricos fundamentales tenidos en cuenta con relación a la dimensión semántica.

Evaluar la dimensión semántica de los textos elaborados por los estudiantes implicó analizar el nivel macro estructural del texto, el cual de acuerdo con Van Dijk (1978) contiene las estructuras textuales de tipo global que son de naturaleza semántica, éstas integran la representación abstracta de la naturaleza global de significado del texto. Mientras que las secuencias cumplen las condiciones de coherencia lineal, los textos no sólo han de cumplir estas condiciones, sino además las de coherencia global.

En este sentido se insiste que para lograr el cierre semántico fue necesario profundizar en los textos escritos ya que en su generalidad carecían de las estrategias lingüísticas que permitan lograr que el texto sea una unidad lingüística, lo que necesariamente reclama la presencia del cierre semántico y comunicativo de acuerdo con lo que señala Bernárdez (1987).

Durante el estudio realizado se pudo revelar una serie de transgresiones a las reglas textuales entre las que se destacan: inadecuación ortográfica, no hay orden (jerarquía, cronología, entre otros) en el desarrollo de las proposiciones, ausencia de conectores, por lo tanto, es muy difícil entender la organización del tópico del discurso, no hay modo de saber si existen relaciones de causa-consecuencia, de concesión, de oposición, de explicación, entre otras.

Todo ello incide en que la progresión temática, (avance de la información), no se efectúe acertadamente, tampoco hay coherencia entre los párrafos y menos aún una unidad temática; en consecuencia, no se alcanza el cierre semántico o conclusión.

Por ello, se infiere del estudio realizado que al estar ausente el valor final que se tendría que establecer a partir de la idea inicial, es decir el cierre semántico, se impide que se consolide la argumentación. De ahí la importancia de continuar enfatizando en el valor del cierre semántico, ello presupone que no estar presente el cierre del texto incide en que no haya concordancia entre el tópico central y la conclusión, asimismo, faltan los marcadores textuales de cierre, así como la visión concluyente acerca del tema tratado. Es ineludible entonces que para retomar el planteamiento inicial, para estructurar la conclusión se cumpla con determinadas exigencias didácticas que permitan un tanto solventar la realidad manifiesta e estos estudiantes, estas exigencias permitirán otorgar la coherencia y cierra el proceso argumental.

Como lo indica Bernárdez (1987), una de las características más relevantes del texto es su cierre semántico y comunicativo, así como su coherencia; la suma de éstas revela la intención comunicativa de generar un texto con sentido completo. De estas cualidades carecen la mayoría de los textos analizados. Por ello la importancia de poner atención a las exigencias didácticas para la construcción de los mismos.

Una de las exigencias didácticas a tener en cuenta es que no deben aparecer diversas expresiones para referirse a un mismo referente o establecer relaciones entre diversos referentes, los textos deben ser homogéneos para que puedan establecerse las conexiones a partir de un vínculo de pertinencia. Este proceso de vinculación significativa contribuye con la construcción de la textura del discurso, así las cadenas semánticas facilitan tejer los puntos de vista, ofrecer posturas opuestas o retomar el planteamiento central para hacerlo concordar con la conclusión, con lo cual se alcanza el cierre semántico del texto.

En el análisis de la dimensión semántica fue preciso tener en cuenta los aspectos esenciales concebidos como indicadores de análisis entre los que se destacan: la coherencia semántica entre los párrafos del texto (coherencia global), coherencia semántica en cada párrafo (coherencia local) *y ello por supuesto trae consigo el logro el cierre semántico.*

Se comparte la idea abordada por Beaugrande & Dressler (1981), cuando refieren que la dimensión semántica involucra la noción de coherencia, ésta alude a la combinación de conceptos y relaciones para crear estructuras globales de significado. Lo cual se concreta, esencialmente, mediante recursos léxicos que integran los núcleos de significación y permiten presentar coherentemente el tópico de un texto.

De ahí la necesidad de concretar el significado del texto y lo que pretende expresar el escritor al destacar la intencionalidad de lo que desea expresar a partir de los factores situacionales. Es por ello, que la noción interpretativa de la negociación del significado del texto entre emisor y receptor se convierte en una exigencia didáctica que no debe estar ausente en el texto ya que de lo contrario no se logra satisfactoriamente.

Otra de las exigencias didácticas necesarias en la construcción de textos escritos es erradicar las insuficiencias que caracterizan al proceso y al producto en cuestión por parte de los estudiantes, en aras de disminuir alfabetismo académico que como señala Carlino (2003, 2013), es muy evidente en las aulas universitarias en el contexto ecuatoriano lo que evidencia una manifiesta

contradicción entre la aspiración que existe al respecto y la realidad que continúa evidenciándose en relación con la comunicación escrita. Contradicción que se agudiza en la formación de profesionales de la Educación, quienes a su vez tienen a su cargo el tratamiento didáctico de dicho proceso en sus futuros alumnos.

De igual manera la distinción de las sutiles normas de puntuación y las convenciones en el uso de las mayúsculas, así como la necesidad de conocer la estructura, los registros y las formas de la cohesión de los textos que quiere escribir también se convierten en exigencias didácticas para la escritura de textos.

Así como también se requieren habilidades cognoscitivas, psicológicas, sociales y biológicas para adquirir competencias lectoras que permitan asumir posturas críticas; lo cual representa un conjunto de conocimientos amplio, variado y complejo. Todo ello es necesario para lograr las competencias lingüísticas básicas, que en el nivel universitario deberían estar consolidadas.

## CONCLUSIONES

Las carencias de mayor relevancia se relacionaron con falta de coherencia entre ideas principales y secundarias, ausencia de enlaces semánticos, ni cohesión, ni cierre semántico. Esas insuficiencias tuvieron que ver con la generación de textos en los que las ideas secundarias no logran aportar la información necesaria para elaborar la idea principal, entonces, no hay una macroestructura que funcione como la idea común a través del desarrollo del texto.

La fragmentación originada por la falta de conectores interfiere con la continuidad del sentido o linealidad semántica, en consecuencia, el lector no puede obtener el significado global, ni se le aportan los recursos para guiar el proceso inferencial, no hay posibilidad de hacer homogénea la superficie del texto porque está cargada de ambigüedad.

No contar con las competencias para hacer uso adecuado de la coherencia textual impide que se elabore la macroestructura, porque no se logra repetir elementos semánticos de modo estratégico, no hay mecanismos para reducir los márgenes de ambigüedad, por tanto, no se cuenta con los anclajes que guían la interpretación y, por ende, no queda clara la intención del texto, ni hay facilidad para la recepción del sentido textual.

En fin, está ausente la reflexión metalingüística y la puesta en práctica de muchas de las actividades cognitivas que entran en acción durante la escritura. El diálogo entre escritor y lector, proveniente del conocimiento socialmente compartido, que regula los intercambios comunicativos y

el conocimiento (Flower & Hayes, 1996), no se consolida en la mayoría de las composiciones abordadas.

En consecuencia, las carencias evidenciadas en el corpus analizado, limitan a estos estudiantes las posibilidades ciertas de valerse eficientemente del potencial epistémico que alberga la escritura, por ello las exigencias didácticas que se han diseñado no solo resultan un medio de registro o comunicación sino también pueden devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber y puedan relacionar el saber sobre la temática abordada con el conocimiento de los requerimientos situacionales de la redacción: fines y destinatario.

Se considera que la escritura académica, entendida como el registro lingüístico en el que se comunican los universitarios, es concebido como una forma de la lengua socialmente reconocida, mediante la cual se produce y legitima el conocimiento académico, así que hacerse competente en su uso implica no sólo el éxito como estudiante, sino también contar con el poder para dirigirse y comunicarse con quienes detentan las formas legítimas del lenguaje oral, escrito o multimodal

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas: Episteme.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London, New York: Longman.
- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. *EDUCERE*, 6 (20), 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica, diez años después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. (2015). *Leer y escribir en la secundaria y la universidad: ¿un problema o un asunto de todos?* Conferencia y coloquio abiertos en el CLAEH. Montevideo: Centro Latinoamericano de Economía Humana.
- Cassany, D. (1997). *Leer como un escritor. Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida*. Vermont: Asociación Internacional de Lectura.

Lomas, C., Tusón, A., & Osoro, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Papeles de Pedagogía.

Mostacero, R. (2010). *La Inversión de la pirámide cognitiva y la didáctica de la escritura*. Revista de Postgrado FACE-UC, 4(7), 11-38. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/341440634/Didactica-de-La-Escritura>

Mostacero, R. (2012). *Dificultades de escritura en el discurso académico: Análisis crítico de una situación problemática*. Legenda, 16(14). Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3920>

Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.

## ANEXOS

A. 1. Ejemplos de textos utilizados por los estudiantes que hacen notar la necesidad de implementar las exigencias didácticas propuesta por los autores.

### *La contaminación*

*La contaminación durante los últimos años ha crecido drásticamente, debido a las múltiples industrias que se han desarrollado como por ejemplo los reactores nucleares que sin duda alguna con su desecho a (ha) dañado drásticamente (drásticamente) nuestro ecosistema, como nuestro polos, pero no todo esto perdido debido a que están implementado campaña de conscientización estos han sido importante debido a que la sociedad esta (está) cambiando de mentalidad, porque se observo (observó) en los noticieros persona ayudando a salvar nuestro ecosistema, ya que un grano de arena no cambiara (cambiará) la sociedad, pero será un inicio a un nuevo porvenir.*

### *La pena de muerte*

*...En muchos países donde aún se aplica la pena de muerte, se usa para crímenes como asesinato, espionaje,*

*traición o como parte del derecho militar. En otros se usa para castigar delitos sexuales, siendo considerados tales como adulterios, sodomía (sodomía). También se castiga la apostasía, la renuncia formal a la propia religión, la trata de personas y los casos graves de corrupción política.*

*La pena de muerte debe ser rechazada por su carácter manifiestamente cruel. Inhumano e indigno, cualquiera que sea el método con el que se ejecute, provoca un extremo sufrimiento psicológico al igual que a sus familiares y amigos que son completamente inocentes del delito que se castiga, sufren a menudo tanto como el detenido. Genera huérfanos, trastornados, viudas y viudos. Además, implica la existencia de métodos de ejecución todos ellos crueles e inhumanos como fusilamiento, lapidación, silla eléctrica o inyección letal.*

### *El aborto*

*El aborto es un proceso donde por distintas razones suele suceder en algunos casos pasa porque la mujer no se encuentra preparada físicamente [físicamente] y tiende a complicarsele [complicársele] el embarazo teniendo una placenta muy debil [débil] y es en este caso donde algunas veces se le es practicado un legrado.*

*En otros casos el aborto es provocado por la mujer ingiriendo pastillas que hacen provocarlo matando así [así] a un ser que viene, quitando el derecho de vida donde hoy por hoy es un delito*

### *El Aborto*

*El aborto, para mi es el acto de asesinar a una persona. Muchos dicen que el feto no siente nada, pero los nuevos estudios y aparatos científicos que permiten ver la vida de ese humano en el vientre de una madre, dicen y afirman que ese bebé grita, llora, siente alegría y dolor. Por lo tanto, ¿qué diferencia existe entre un feto y una persona fuera del vientre? Ninguna. No podemos decidir por una vida que no nos pertenece. No he visto o conocido mujer que después de realizarse un aborto no sienta malestar y culpa en su corazón...*

# 29

## SISTEMA DE TAREAS DOCENTES PARA EL ESTUDIO DE CONCEPTOS EN LA ASIGNATURA QUÍMICA 11NO GRADO

### SYSTEM OF EDUCATIONAL TASKS FOR THE STUDY OF CONCEPTS IN THE SUBJECT CHEMICAL

Lic. Wendy Díaz Rodríguez<sup>1</sup>  
E-mail: [wdrodriguez@ucf.edu.cu](mailto:wdrodriguez@ucf.edu.cu)  
Dr. C. Gilberto Suárez Suárez<sup>1</sup>  
E-mail: [gsuarez@ucf.edu.cu](mailto:gsuarez@ucf.edu.cu)  
MSc. Vivian Bárbara González Curbelo<sup>1</sup>  
E-mail: [vgonzalez@ucf.edu.cu](mailto:vgonzalez@ucf.edu.cu)  
<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Díaz Rodríguez, W., Suárez Suárez, G., & González Curbelo, V. B. (2018). Sistema de tareas docentes para el estudio de conceptos en la asignatura Química 11<sup>no</sup> grado. *Revista Conrado*, 14(62), 170-178. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La presente investigación se realizó dada la necesidad de perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el nuevo modelo pedagógico, de los estudiantes de 11<sup>no</sup> grado del preuniversitario Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Cienfuegos, para contribuir desde la asignatura Química al estudio de los conceptos. La investigación posibilitó conocer que el estudio de los conceptos en la educación preuniversitaria, no posee un tratamiento adecuado, en función de las necesidades de los estudiantes, develó la importancia de concebirlo como el basamento teórico del proceso de enseñanza- aprendizaje en Química, se elaboró un sistema de tareas docentes para la asignatura de Química, caracterizado por acciones y operaciones a realizar por el alumno en clases y fuera de esta, vinculada a la búsqueda de información y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades considerado viable y pertinente para su implementación en el nivel de preuniversitario, con un sustento teórico-metodológico caracterizado por su rigor científico.

#### Palabras clave:

Conceptos, sistema, tareas docentes.

#### ABSTRACT

The present investigation was carried out given the necessity to perfect the teaching process. Learning, in the pedagogic new model, of the students of 11<sup>no</sup> grade of the college Military School Camilo Cienfuegos of Cienfuegos, to contribute from the Chemical subject to the study of the concepts. The investigation facilitated to know that the study of the concepts in the education, college doesn't possess an appropriate treatment, in function of the necessities of the students, develops the importance of conceiving it as the theoretical basement of the teaching process - learning in Chemistry, a system of educational tasks was elaborated for the subject of Chemistry, characterized by actions and operations to carry out for the student in classes and outside of this, linked to the search of information and acquisition of the knowledge and to the considered viable and pertinent development of abilities for its implementation in the college level, with a theoretical-methodological sustenance characterized by its scientific rigor

#### Keywords:

Concepts, system, educational tasks.

## INTRODUCCIÓN

En el umbral del nuevo milenio la educación es el medio eficaz en la construcción del conocimiento y en la formación de ciudadanos conscientes. En la Educación Preuniversitaria es el nivel donde los jóvenes amplían, profundizan y generalizan sus conocimientos, enriquecen sus capacidades y habilidades generales, para continuar los estudios universitarios y asume como misión la formación de bachilleres.

Dentro de las barreras que obstaculizan el cumplimiento de esta tarea educacional está la enseñanza de la Ciencia en la Educación, la cual posee poco sentido para los estudiantes porque, entre otras causas, se les satura de conceptos, en un lenguaje nuevo, alejado de sus intereses y de sus ideas previas, en muchos casos erróneas, sin darles oportunidad a modificarlas.

En varios países del mundo se han dado pasos para la solución de esta problemática, así por ejemplo en la Universidad de Málaga, la Facultad de Ciencias de la Educación fomenta el uso del lenguaje significativo para definir conceptos químicos en estudiantes de preuniversitarios, intentado adaptar el lenguaje a la capacidad efectiva de recepción y de comprensión de los estudiantes.

En México la Facultad de Química aborda la importancia del concepto de valencia, como componente previo tanto en el desarrollo histórico como en el establecimiento de la fórmula mínima.

Las condiciones actuales de la sociedad cubana, donde la ampliación del horizonte cultural de todo el pueblo y en particular de niños y adolescentes, constituye un objetivo estratégico, para lograr ser el país más culto del mundo, la educación se proyecta en función de resolver las dificultades que frenan su desarrollo y en especial la formación de las nuevas generaciones.

En tal sentido el Sistema Nacional de Educación cubano responde a su encargo social y se pronuncia por ubicar en el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje al estudiante, el que ha de desempeñar un papel activo y creativo en la apropiación de sus conocimientos, para lo cual se hace necesario propiciar y ejercitar las operaciones del pensamiento, de manera que se evite el mecanicismo en el aprendizaje. Grandes pedagogos como Félix Varela, y José de la Luz Caballero, se pronunciaron al respecto. En el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Química se produce la sistematización de los conceptos, leyes, principios y teorías. ***“El concepto es el elemento más importante del pensamiento lógico. Es una imagen generalizada que refleja la multitud de objetos semejantes por medio de sus características esenciales.***

***En cualquier concepto siempre hay un contenido que reside en la experiencia individual de un sujeto aislado. Cualquier concepto expresa siempre un contenido social, es el resultado de todo conocimiento anterior de la sociedad”.*** (Álvarez, 1989)

La enseñanza de la Química requiere del dominio y aplicación de conceptos químicos por parte de los estudiantes, los conceptos en su categoría especial en el proceso de enseñanza- aprendizaje constituye la forma fundamental con que opera el pensamiento (Bañobre, 1993).

La formación de conceptos contribuye a la consecución de los objetivos de las asignaturas del currículum, por lo que habrá que reflexionar sobre cómo lograr que los estudiantes reconozcan que los conceptos, tienen su origen en las necesidades característica de la práctica, que surge de la larga lucha del hombre por transformar la realidad. Una dificultad actual de los estudiantes es que solo asimilan la forma para expresar los conceptos y no su contenido. Predomina la expresión mecánica externa en la conciencia y en la memoria de los estudiantes.

De lo anterior se infiere la importancia de que el profesor domine los fundamentos lógicos de la formación de los conceptos, las vías metodológicas de su elaboración, la medida que pueden poner en práctica en el proceso de enseñanza- aprendizaje para activar la participación consciente de los estudiantes y en qué nivel de asimilación. La raíz científica para el trabajo con los conceptos se halla en la lógica.

Todo concepto se caracteriza por su contenido y extensión. El contenido de un concepto abarca todas las características esenciales comunes a los objetos considerados. La extensión de un concepto comprende a todos los objetos que pertenecen al concepto de acuerdo a su contenido.

Los conceptos son el elemento lógico central en la construcción del conocimiento, son uno de los componentes determinantes del saber básico de toda disciplina científica, tecnológica o humanista, y es por medio de estos que el hombre conoce el mundo y lo interpreta (Mina, 2003).

Las reflexiones anteriores permiten comprender como el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Química en Cuba responde a los objetivos generales de la Educación Cubana y que mediante esta asignatura se dota de los conocimientos y las habilidades necesarias a los estudiantes para su activa participación en la construcción de la sociedad y para la formación de una concepción científica del mundo.

Por el papel que desempeñan los conceptos en el pensamiento lógico, constituyen un componente esencial del

contenido; su sistematización por parte de los estudiantes es uno de los objetivos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Química. Borsese, Esteban & Trejo (2003), consideran que la Química contiene gran cantidad de conceptos sumamente relacionados entre sí, de manera que el aprendizaje de unos, aunque sean muy simples, va a depender del conocimiento previo de muchos otros.

Los conceptos en Química, al igual que en las restantes asignaturas, constituyen la base gnoseológica de ella y mediante su conocimiento y aplicación es que se puede adentrar en el dominio de su campo de estudio. Estos conceptos comienzan a estudiarse en la Secundaria Básica, aunque tienen sus antecedentes en la primaria y se amplía y profundizan en la Educación Preuniversitaria, de esta manera permiten establecer relaciones entre los objetos, fenómenos y procesos que se estudian y a partir de estas, arribar a juicios y razonamientos, posibilitando así el entrenamiento sistemático de las operaciones lógicas del pensamiento y potenciar el desarrollo intelectual del estudiante, de aquí la importancia que le concede la autora.

Al estudio del proceso de formación de los conceptos se han dedicado numerosos investigadores, entre los que se encuentra: Piaget (1972); Ausubel, Novak & Hanesia. (1976); Vigotsky (1982); García (1982); Bañobre (1993); Concepción García (1999); Labarrere (1998); Almaguer (2001); Artega Valdés (2008), por solo mencionar algunos. Los que han realizado aportes en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los conceptos, tales como: la formación por etapas de las acciones mentales, el desarrollo de las habilidades, el empleo de sistemas de ejercicios y tareas para su formación, entre otros.

A pesar de estos aportes y del trabajo desplegado por el Ministerio de Educación de Cuba (MINED) y el personal especializado en la Metodología de la Enseñanza de la Química (MEQ), aún se manifiestan insuficiencias en el aprendizaje de los estudiantes, dadas fundamentalmente por la poca solidez y aplicabilidad de los conocimientos y las habilidades alcanzadas. Esto ha sido constatado mediante comprobaciones de conocimientos, observaciones a clases, resultados de las evaluaciones parciales y finales, así como en los exámenes de diagnóstico.

En algunas investigaciones educativas recientes, los autores consideran que los estudiantes suelen tener muchas dificultades en la distinción del concepto de sustancia con el de materia que es más general.

Desde el punto de vista práctico resulta de vital importancia que los profesores conozcan con precisión las características del aprendizaje de sus estudiantes, si son

estratégicos o no, y sobre esa base perfeccionen el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos. Así podrán orientarlos en el empleo de estrategias que posibiliten su desarrollo intelectual y los preparen para su vida futura.

Se consultaron investigaciones sobre formación de conceptos químicos, en Cuba, tales como: Sistema de ejercicios en el proceso de formación de los conceptos químicos, García (1982); Sistema de tareas docentes para la formación de los conceptos relacionados con las disoluciones, Concepción (1999), La enseñanza-aprendizaje de los conceptos Químicos en el Preuniversitario desde una concepción desarrolladora, Yera (2001), entre otros autores, con valiosos aportes, sin embargo no se han resuelto las insuficiencias que se presentan, entre las más significativas se pueden citar la explicación de un concepto en un proceso, fenómeno o en la solución de un problema y la escasa solidez y aplicabilidad de los conocimientos y las habilidades.

Los anteriores no relevan la lógica del estudio de los conceptos de Química, a partir de la relación entre las potencialidades del estudiante y el nivel de profundidad del concepto. Lo anterior lleva a que los estudiantes se apropien de los conceptos sin relacionarlos con los demás, ni tener en cuenta su profundización al explicarlos a nuevos contextos, lo que provoca un aprendizaje memorístico.

Estas insuficiencias conducen a la contradicción existente, por una parte, la necesidad de un proceso de enseñanza aprendizaje de la Química que contribuya a aprendizaje de conceptos y por otra las insuficiencias del estudio de conceptos, por tanto, se trazó como **objetivo**: Elaborar un sistema de tareas docentes para el estudio de conceptos químicos en los estudiantes de 11<sup>no</sup> grado de la Educación Preuniversitaria.

## DESARROLLO

La Química posee un carácter de ciencia teórico- experimental, pues su teoría encuentra el fundamento necesario en la observación, la descripción y la explicación, a partir de la búsqueda de las regularidades de los fenómenos que estudia.

La parte experimental de dicha asignatura, además de ayudar a despertar el interés de los alumnos por ella, posee la función de contribuir a la formación de los conceptos, así como a la consolidación y la aplicación de los conocimientos y al desarrollo de las habilidades generales intelectuales, docentes y específicas.

En el preuniversitario, al igual que en Secundaria Básica, una de las ideas rectoras del curso es la relación causal estructura- propiedad- aplicaciones de las sustancias.

En este nivel se mantiene el enfoque estructural del estudio de la sustancia y se introducen los enfoques cinético y termoquímico, lo que provoca que se preste especial atención a la reacción química. Los mencionados conceptos se sistematizan y profundizan en el preuniversitario, toda vez que se introducen en la Secundaria Básica y son atendidos en cada una de las unidades del programa con carácter sistémico.

Borsese, Esteban & Trejo (2003), consideran que la Química contiene gran cantidad de conceptos sumamente relacionados entre sí, de manera que el aprendizaje de unos, aunque sean muy simples, va a depender del conocimiento previo de muchos otros y que la generalización del concepto químico es la configuración que expresa como, en el proceso de sistematización de los conceptos químicos, se produce la abstracción de los rasgos y cualidades comunes y esenciales de los diferentes objetos y fenómenos químicos para lograr una agrupación de ellos en un concepto. Encontrar lo común implica, a su vez, reconocer lo diferente, que no se releva como esencial al agrupar determinados objetos y fenómenos químicos en un concepto que lo sintetice.

La dinámica del estudio de conceptos químicos, debe basarse en los contenidos precedentes de los cuales ya se apropió el estudiante, en sus vivencias y experiencias previas, en los conocimientos que posee sobre los objetos y fenómenos que se conceptualizan.

En el aprendizaje de conceptos se considera necesario que el estudiante le atribuya un significado al mismo, que lo comprenda y lo traduzca a su lenguaje. Es imprescindible además que los conceptos se introduzcan por una necesidad surgida a partir de un problema en el contenido de la ciencia y que debe resolverse mediante una elaboración teórica.

En esta etapa, aunque continúan manifestando vigencia los trabajos de los autores cubanos mencionados en la anterior, se producen dos nuevas incursiones en la metodología para la formación de los conceptos químicos, llevadas a cabo por Concepción (1989), referida a la introducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química del sistema de tareas como medio para la formación y el desarrollo de los conceptos químicos, y una metodología para la formación y el desarrollo de las habilidades relacionadas con el concepto reacción química.

En el aprendizaje de conceptos se considera necesario que el estudiante le atribuya un significado al mismo, que

lo comprenda y lo traduzca a su lenguaje. Es imprescindible además que los conceptos se introduzcan por una necesidad surgida a partir de un problema en el contenido de la ciencia y que debe resolverse mediante una elaboración teórica.

El proceso de formación de los conceptos es complejo y a ellos se llega como resultado de una generalización de las propiedades esenciales de numerosos fenómenos aislados. Esta compleja actividad mental requiere de la relación entre las operaciones del pensamiento: análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización. Según Vigotsky (1988), el proceso de formación de un concepto *“es un acto del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por medio de la instrucción, sino que puede verificarse cuando el mismo desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel requerido”*.

A partir del análisis realizado sobre el sistema de conceptos químicos se plantearon como fundamentales los de: sustancia, reacción química, elemento químico y estructura y cantidad de sustancia. Entre las teorías y leyes se seleccionaron: la teoría sobre la estructura de las sustancias, sobre la disociación electrolítica, la ley de conservación de la masa y la ley periódica.

Los conceptos, las leyes y las teorías esenciales de la Química se distribuyeron de forma tal, que se lograra la aplicación inmediata y sistémica de los mismos, factor que posibilitaría la consolidación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos no se alejaba de esta tendencia tradicional, pues su estudio no exigía esfuerzos intelectuales diferentes a los utilizados para el conocimiento de los hechos, los juicios y las teorías de la asignatura, ni implicaban la participación activa de los estudiantes, a partir de la ejecución de acciones conscientes.

El aprendizaje de los conceptos toma como presupuesto el carácter activo y consciente del sujeto que aprende y por tanto estimulará en él, el constante cuestionamiento sobre lo que aprende, sobre su utilidad y sobre las vías que utiliza para aprender. Así estará involucrado en la búsqueda intencional del contenido del concepto, en el procesamiento y la elaboración de él, en la traducción a su lenguaje personal.

La autora de la tesis expone sus consideraciones sobre el aprendizaje de conceptos, considerándolo como proceso y resultado de la ejecución integrada de las habilidades: *definición del concepto, ejemplificación de él y aplicación de su contenido a la solución de problemas*.

### *Las tareas docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

La nueva sociedad requiere de hombres integrales y armónicamente desarrollados, por ello, uno de los rasgos esenciales del hombre nuevo al que todos aspiremos debe ser su capacidad creadora basada en una concepción dialéctico materialista del mundo.

En la actualidad, la escuela debe transformar sus métodos con vista a lograr el sistema de motivos necesarios para el trabajo docente, para lograr cumplir el fin de nuestra educación, lo cual no es posible con la utilización tan solo de los llamados métodos tradicionales de enseñanza.

En la tarea docente se individualiza y se personifica; el sujeto fundamental del proceso es cada estudiante y al ejecutarla se presta, en correspondencia con sus necesidades y motivaciones.

En la concepción del trabajo los rasgos, conceptos, principios, métodos de la enseñanza problémica se materializan en la tarea docente, que es a juicio de varios autores la célula del proceso docente- educativo Davidov (1986); Álvarez de Zayas (1989); Gutiérrez (2003).

En la tarea docente está presente un objetivo, condicionado por el nivel de los estudiantes, incluso de cada estudiante, por sus motivaciones e intereses, por la satisfacción o autorrealización de cada uno de ellos en la ejecución de la tarea.

En cada tarea docente hay un conocimiento a asimilar, una habilidad a desarrollar, un valor a formar. El método, en la tarea, es el modo en cada estudiante lleva a cabo la acción para apropiarse del contenido.

Por medio de la evaluación, se comprueba si ejecutó correctamente la tarea, que se puede calificar o no.

En la tarea el centro, el sujeto fundamental del proceso es cada estudiante y a ejecutarla se presta, en correspondencia con sus necesidades y motivaciones, es decir, el éxito en la solución de una tarea docente está condicionado por las motivaciones y las necesidades del alumno. Es por ello que la tarea docente debe reflejar en la mayor medida posible las necesidades de cada alumno y sus motivaciones. Esto impone nuevas exigencias en relación con la individualización de la enseñanza.

La ejecución continúa de tareas instruyendo, desarrollando y educando al estudiante, siempre que estas se elaboren en función de los objetivos instructivos, desarrolladores y educativos del programa. El método, como estructura del proceso, será pues en realidad, el orden,

la organización de las tareas, es el proceso; su orden, el método.

De esta manera se puede afirmar que la tarea docente tiene tres funciones fundamentales, que responden a cada una de las tres dimensiones del proceso de enseñanza – aprendizaje: Función instructiva, Función desarrolladora y Función educativa.

Estas tres funciones se relacionan dialécticamente entre sí como consecuencia, en primer lugar, de lo que tienen en común, son propiedades que se manifiestan en procesos formativos; y en segundo lugar se diferencia, ante todo, en su intensión, en lo que persigue: el educativo, la formación del hombre para la vida, el instructivo, la formación del hombre como trabajador, para vivir, el desarrollador, la formación de sus potencialidades funcionales o facultades.

La función instructiva se encamina a la formación de determinados conocimientos y habilidades en el alumno.

La función desarrolladora se dirige al desarrollo intelectual de los alumnos, a la formación de formas de trabajo y de pensamiento que son válidos para el aprendizaje sin necesidad de una instrucción complementaria.

La función educativa se orienta a la formación de cualidades de la conducta y de la personalidad del alumno, así como, la formación de convicciones y valores.

Es la tarea donde se concreta las acciones y operaciones a realizar por el alumno en clases y fuera de esta, vinculada a la búsqueda de información y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y por tal razón, el docente debe plantearse las siguientes interrogantes:

- ¿Qué operaciones del pensamiento necesito estimular?
- ¿Cómo conjugo la variedad de tareas de forma que faciliten la búsqueda y utilización del conocimiento?
- ¿Cómo promover mediante las tareas el incremento de las exigencias cognoscitivas, intelectuales y formativas en el alumno?
- ¿Cómo organizar las tareas de forma que sus objetivos particulares como su integración y sistematización conduzca al resultado esperado?
- ¿He concebido los ejercicios necesarios que propicie la adquisición de los conocimientos objeto de enseñanza – aprendizaje teniendo en cuenta la atención diferenciada de los alumnos?

Estos elementos permitirán tanto a la formación de conceptos, como el desarrollo de habilidades específicas de la asignatura, que deben lograr su desarrollo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resumiendo se puede plantear que la tarea docente es el eslabón más elemental del proceso docente educativo. Con la realización de la misma, se resuelve la contradicción entre lo conocido y lo desconocido por el estudiante, estando en posibilidad de desarrollar otras tareas del mismo orden, así como reflejar que en las de tipo docente se manifiestan todos los componentes y regularidades esenciales del proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de que constituye la célula de éste; dicho proceso se desarrolla de tarea docente en tarea docente, hasta que se alcance el objetivo.

Sus características principales son: La variedad de formas y enfoques que pueda adoptar, no se da aislada de los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje y está dirigida a la formación multilateral de la personalidad.

A criterio de la autora, en sus tesis en opción al título académico de máster en Educación, Díaz (2016), en el proceso de enseñanza y aprendizaje es imprescindible la tarea docente, que desarrolla en el escenario educativo y formador, da la posibilidad al educando de a través de lo recibido en la clase profundizar y aprender nuevos contenidos fundamentales de la asignatura, la cual debe ser chequeada por el profesor, para que el pedagogo pueda comprobar si se vencen los objetivos de la asignatura, y asume lo referido por Álvarez (1999), donde describe a la tarea como aquel proceso que se realiza en ciertas circunstancias pedagógicas con el fin de alcanzar un objetivo, es decir, es la acción que se desarrolla atendiendo

Tabla 1: Resultados de los criterios evaluados por expertos

Aspecto a evaluar	MA	%	BA	%	A	%	PA	%	NA	%
Carácter de las tareas docentes y connotación a las acciones activas para el estudio de los conceptos químicos	15	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Tratamiento de la unidad entre los aspectos cognitivos y afectivos.	14	93,33	1	6,67	0	0	0	0	0	0
Concepción desarrolladora de las tareas docentes.	13	86,67	2	13,33	0	0	0	0	0	0
Posibilidades reales de la puesta en práctica de las tareas docentes.	15	100	0	0	0	0	0	0	0	0

Para conocer el impacto de las tareas docentes propuestas, se realizaron pruebas pedagógicas en un grupo de 30 estudiantes de 11<sup>no</sup> grado de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos, de Cienfuegos en el curso 2014-2015, con medición previa y posterior en sus dimensiones cognitivas con sus respectivos indicadores.

El experimento ejecutado fue secuencial y la intervención la realizó la autora de la tesis. Se desarrolló atendiendo a las siguientes fases: Constatación inicial, Introducción de la propuesta en las tres primeras unidades del programa: disoluciones, equilibrio molecular y equilibrio iónico, Constatación final. Se tuvieron en cuenta los indicadores: Nivel de identificación de conceptos químicos y Resolución de problemas aplicando los conceptos químicos.

a las condiciones y que encierra tanto lo inductor como lo ejecutor.

El proceso se desarrolla de tarea docente en tarea docente, hasta que se alcance el objetivo, hasta que el estudiante se comporte del modo esperado. Partiendo que en cada tarea debe reflejarse el contenido y las condiciones específicas en que se logran los objetivos aunque no siempre estos estén explícitamente formulados.

Por consiguiente hay que destacar que mediante el cumplimiento de las tareas docentes el estudiante se instruye, desarrolla y educa. La ejecución exitosa de la tarea, contribuye de inmediato a la instrucción pero, en proyección, al desarrollo y a la educación, no de una manera lineal, sino a través de una compleja red de tareas docentes en la que en un momento determinado lo fundamental puede ser lo instructivo y en otro lo desarrollador o lo educativo.

**Resultados**

Fueron empleadas las fases que se establecen metodológicamente para la aplicación del método Delphi, efectuándose un total de tres rondas de consulta a expertos. Se consideraron cinco rasgos de valoración: Muy Aceptado (MA), Bastante Aceptado (BA), Aceptado (A), Poco Aceptado (PA) y No Aceptado (NA).

Una vez creadas las condiciones para la aplicación del método, los expertos procedieron a ofrecer sus criterios en relación con el sistema de tareas docentes.

En la tabla se muestran las posiciones de los expertos en cada uno de los criterios.

El análisis de los resultados se muestra en los siguientes gráficos:

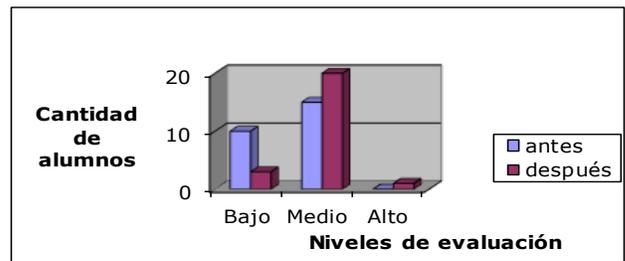


Figura 1. Nivel de identificación de conceptos químicos.

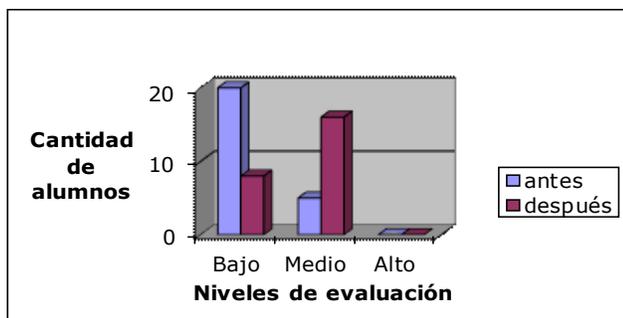


Figura 2. Resolución de problemas aplicando los conceptos químicos.

A criterio de la autora en el proceso de enseñanza y aprendizaje es imprescindible la tarea docente, que desarrolla en el escenario educativo y formador, da la posibilidad al educando de a través de lo recibido en la clase profundizar y aprender nuevos contenidos fundamentales de la asignatura, la cual debe ser chequeada por el profesor, para que el pedagogo pueda comprobar si se vencen los objetivos de la asignatura, y asume lo referido por Álvarez (1999), donde describe a la tarea como aquel proceso que se realiza en ciertas circunstancias pedagógicas con el fin de alcanzar un objetivo, es decir, es la acción que se desarrolla atendiendo a las condiciones y que encierra tanto lo inductor como lo ejecutor.

El proceso se desarrolla de tarea docente en tarea docente, hasta que se alcance el objetivo, hasta que el estudiante se comporte del modo esperado. Partiendo que en cada tarea debe reflejarse el contenido y las condiciones específicas en que se logran los objetivos, aunque no siempre estos estén explícitamente formulados.

Por consiguiente, hay que destacar que mediante el cumplimiento de las tareas docentes el estudiante se instruye, desarrolla y educa.

La importancia del diagnóstico ha sido reconocida por psicólogos y pedagogos, a pesar de las concepciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje hayan asumido.

En tal sentido se entiende oportuno citar un planteamiento de Ausubel, et al. (1976), citado por Rico (1996): *“Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que inciden en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente”*.

El conocimiento del alumno sobre el contenido a tratar, es decir, su experiencia anterior, le posibilitará al docente, introducir el nuevo contenido con una participación más directa y consciente de él, de manera que garantice la implicación del mismo en su aprendizaje, evitando de esta

forma, darlo como algo ya preparado, sino estudiarlo en su desarrollo, en los momentos esenciales de su evolución. Así entrena a sus alumnos en procedimientos para aprender y perfeccionar su aprendizaje, sobre la base de la reflexión y la autorregulación de su actividad, y la de su colectivo.

El diagnóstico se orientó a determinar el estado real del conocimiento en materia de conceptos, la selección de los instrumentos se realiza teniendo en cuenta la información que se quiere obtener, siendo la comunicación la vía más eficaz para lograr este propósito.

Para un diagnóstico más completo se precisa de la participación de estudiantes y profesores como sujetos de esta fase.

- En el preuniversitario, al igual que en secundaria básica, una de las ideas rectoras del curso es la relación causal estructura- propiedad- aplicaciones de las sustancias.
- En este nivel se mantiene el enfoque estructural del estudio de la sustancia y se introducen los enfoques cinético y termoquímico, lo que provoca que se preste especial atención a la reacción química en los cursos del referido nivel.
- La propuesta de tareas fue diseñada según las necesidades de los estudiantes del preuniversitario, con el objetivo de propiciar en los mismos la adquisición de los conocimientos y habilidades a desarrollar. Se tuvieron en cuenta las acciones del profesor y los estudiantes, desarrolladas en determinadas condiciones para resolver problemas planteados por el profesor, de acuerdo a: Las leyes que rigen el proceso de enseñanza – aprendizaje, las especificidades del contenido, particularidades de cada uno de los grupos en los cuales trabaja (nivel de desarrollo, grado de motivación, preparación, etc.), contexto en que se realiza el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Esta propuesta de sistemas de tareas docentes para el estudio de los conceptos de Química en los estudiantes de 11no grado de la Educación Preuniversitaria parte de los siguientes presupuestos: Importancia de la adquisición de conocimientos y habilidades en el preuniversitario, fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta de sistema de tareas docentes para la adquisición de conceptos de Química en el preuniversitario.
- La propuesta del sistema tareas docentes parte de situaciones problemáticas vinculadas con la vida y para su elaboración se tuvo en cuenta la siguiente estructura: título del sistema de tarea docente, unidad, objetivo, contenido, métodos, medios y evaluación.

## CONCLUSIONES

El análisis de la bibliografía y el diagnóstico realizado permitió conocer que el estudio de los conceptos en la educación preuniversitaria, no tiene un tratamiento adecuado, en función de las necesidades de los estudiantes. Esta regularidad develó la importancia de concebirlo como el basamento teórico del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Química lo que permite argumentar los diferentes hechos, fenómenos y las diversas teorías que explican el área del saber en cuestión.

El diagnóstico realizado del estado actual del problema, facilitó identificar las principales dificultades que tienen los estudiantes del preuniversitario en la asignatura Química para el estudio de los conceptos.

La elaboración de un sistema de tareas docentes para la asignatura de Química, caracterizado por las acciones y operaciones a realizar por el alumno en clases y fuera de esta, vinculada a la búsqueda de información y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades contribuyen al estudio de los conceptos de los estudiantes de 11<sup>no</sup> grado.

En la valoración que realizan los expertos sobre el sistema de tareas docentes de la asignatura Química en la enseñanza preuniversitaria, estos coinciden en que contribuye al estudio de los conceptos en los estudiantes, afirmando que dicho sistema de tareas es viable y pertinente para su implementación en el nivel de preuniversitario, además destacan poseer un sustento teórico-metodológico que se caracteriza por su rigor científico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almaguer, A. (2001). *La sistematización de los conceptos evolutivos en el programa de Biología 1 en la Secundaria Básica*, (Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Didáctica de la Biología). La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Álvarez de Zaya, C. (1989). *La pedagogía como ciencia*. La Habana: Pueblo y Educación.

Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Artega Valdés, E. (2008). *El sistema de tareas para el trabajo independiente creativo de los alumnos en la enseñanza matemática en el nivel medio superior*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesia. H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.

Bañobre, J. (1993). *Metodología de la formación de los conceptos de magnitudes mecánicas en la escuela media cubana*. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Ciego de Ávila: ISP Manuel Acunce Domenech.

Borsese, A. Esteban, S & Trejo, L. M. (2003). Estudio de los cambios químicos a través de fenómenos cotidianos. En *Didáctica de la Química y vida cotidiana*. Ed. Sección de Publicaciones de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Concepción García, M. (1999). *El sistema de tareas como medio para la formación y desarrollo de los conceptos relacionados con las disoluciones en la Enseñanza General Media*. La Habana: MINED.

Davidov, V. (1986). Los problemas fundamentales del desarrollo del pensamiento en el proceso de Enseñanza. En antología de la psicología, pedagogía y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación.

Díaz Rodríguez, W. Sistema de tareas docentes para el estudio de los conceptos en la asignatura Química en 11<sup>no</sup> grado. Tesis en opción al título académico de máster en Educación. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

García Leyva, L. (1982). *Sistema de ejercicios en el proceso de formación de los conceptos químicos (en los grados VIII y IX de la enseñanza media de Cuba)*. (Tesis para candidato a doctor en Ciencias Pedagógicas). Leningrado: Instituto Pedagógico Estatal "A. I. Germen".

Gutiérrez Moreno, R. (2003). Metodología para el trabajo con la tarea docente. Santa Clara: Universidad Pedagógica "Félix Varela".

Labarrere A. (1998) *Pensamiento. Análisis y Autorregulación de la Actividad Cognoscitiva de los Alumnos*. La Habana: Pueblo y Educación.

López, R. (2008). *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: selección de temas para los docentes*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.

Mina Paz, Á. (2003). Aprender a pensar el texto como instrumento de conocimiento. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos14/pensartexto/pensartexto2.shtml#TEXCONC>

Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.

Rico Montero, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Pueblo y Educación.

Vigotsky L. S. (1982) *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.

Yera Quintana, A. I. (2001). *Estrategias de aprendizaje de conceptos químicos en el nivel preuniversitario*. (Tesis presentada en opción al título académico de máster en didáctica de la Química). Holguín: ISP José de la Luz y Caballero.

# 30

## VISIÓN ONTOAXIOLÓGICA DE LA EMOCIONALIDAD EN EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

### ONTOAXOLOGICAL VISION OF EMOTIONALITY IN THE LEARNING OF MATHEMATICS

Dr. C. Pedro M. Cabeza<sup>1</sup>

E-mail: [pedroca07@yahoo.es](mailto:pedroca07@yahoo.es)

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Cabeza, P. M. (2018). Visión ontoaxiológica de la emocionalidad en el aprendizaje de la matemática. *Revista Conrado*, 14(62), 179-185. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Se deduce que los procesos perceptivos generados o modificados a partir de la práctica de aula en las clases de matemática, son regulados por componentes bio psico sociales, significativamente. De ahí que se observe en el aprendiz, la presencia de algunas anomalías y deformaciones previas a la comprensión matemática con las que percibe y construye el mundo y que se manifiestan en las aulas, y su aprendizaje. Por consiguiente, se conjetura que a partir de esas regulaciones se generan debilidades y efectos contraproducentes al momento de formar las competencias numéricas, heurísticas y representativas de conocimientos complejos, comprendidos en los currículos de escolarización matemática. El aporte teórico aproximado en el presente artículo a través de la triangulación y a su nueva perspectiva, y producto de la interrelación de las subcategorías que se originaron en los hallazgos previa entrevista aplicada a los actores sociales.

#### Palabras clave:

Ontoaxiológica, emocionalidad, aprendizaje, matemática.

#### ABSTRACT

It is deduced that the perceptive processes generated or modified from classroom practice in mathematics classes are regulated by social bio psychic components, significantly. Hence, it is observed in the learner, the presence of some anomalies and deformations prior to the mathematical comprehension with which the world perceives and constructs and that are manifested in the classrooms, and their learning. Consequently, it is conjectured that from these regulations, weaknesses and counterproductive effects are generated at the moment of forming the numerical, heuristic and representative competences of complex knowledge, included in the curricula of mathematical schooling. The approximate theoretical contribution in the present article through triangulation and its new perspective, and product of the interrelation of the subcategories that originated in the findings previous interview applied to the social actors.

#### Keywords:

Ontoaxiológica, emotionality, learning, mathematics.

## INTRODUCCIÓN

La problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, pareciera que radica principalmente en la formación del docente con respecto a la educación de sus alumnos, normalmente los conocimientos matemáticos o extra matemáticos que tienen los alumnos, relacionados con el problema planteado, son bastantes heterogéneos.

La educación matemática viene condicionada por múltiples factores que han sido considerados en mayor o menor medida en diferentes investigaciones. En los últimos años se ha constatado un aumento de publicaciones que relacionan la dimensión afectiva del individuo (creencias, actitudes y emociones) y la enseñanza/aprendizaje de las matemáticas. La dimensión afectiva está adquiriendo tal protagonismo en la investigación en este campo, que lleva a mantener la hipótesis de que las actitudes, las creencias y las emociones influyen en el éxito como en el fracaso de la enseñanza y en el aprendizaje las Matemáticas. La emoción depende del pensamiento, y éste precede a la emoción. Cuando una persona está ansiosa, está interpretando los sucesos como amenazantes y peligrosos, creándose un circuito de retroalimentación negativa entre nuestros pensamientos y la actividad psicofisiológica (Guerrero, Blanco & Castro, 2001).

De ahí, que el propósito fundamental de este artículo científico sea develar la visión ontoaxiológica de la emocionalidad en el aprendizaje de la matemática, Una hermenéusis desde sus sujetos significantes. Caso: Área de Sistemas Universidad "Rómulo Gallegos", Venezuela.

## DESARROLLO

Uno de los mayores problemas que confronta la educación venezolana se refiere al bajo rendimiento académico que presentan los estudiantes en la asignatura Matemáticas, donde alumnos, padres y hasta docentes, parecen aceptar a esta misteriosa, difícil y compleja caja de Pandora que creen (o están acostumbrados a pensar que es así). Es esa ciencia que para Descartes, citado por Guzmán (2004), es *"un modo de habitar el espíritu a nutrirse con verdades y no contentarse con falsas razones"*.

A través de la historia de la enseñanza de la Matemática, varios estudios, investigaciones y diagnósticos han planteado esta problemática a fin de buscar soluciones prácticas; pero, es un hecho que la situación no ha mejorado, esto se manifiesta en los distintos resultados obtenidos en las Pruebas de Aptitud Académica de Consejo Nacional de Universidades (CNU), de los años correspondientes a,

2012, 2013 y 2014; y en las diferentes pruebas de ingreso de las Universidades Venezolanas.

Según González (2002), *"la Matemática es una creación cultural situada históricamente, en cuya construcción participa toda la humanidad; por ello se hace necesario que al enseñar esta ciencia, el docente lo haga con esmero, porque es importante que los estudiantes aprecien que la Matemáticas, no sólo es un producto, ni un conjunto de actividades, sino que; es parte de un proceso de construcción socio-histórica"* (p. 45)

Atendiendo a lo anterior, se requiere que el docente posea una sólida formación y una amplia experiencia en el desempeño relacionado con la enseñanza de la Matemática, porque cotidianamente sus estudiantes se enfrentan a situaciones para cuya superación se requieren no sólo conocimientos matemáticos, sino también son necesarias habilidades específicas que les pone a su servicio toda su potencialidad cognitiva, física y afectiva. En este último aspecto se destaca lo emocional; en efecto, cobran cada vez más fuerza los planteamientos que señalan la necesidad de una educación emocional de los ciudadanos, reconociendo que en todas las acciones que las personas ejecutan están presentes los aspectos racionales, físicos y afectivos. La manera de lograr la articulación de los tres elementos actuantes en el triángulo didáctico del Proceso Enseñanza Aprendizaje, Contenidos (Tareas), Docente, alumnos, es partiendo del modelo incitativo de Beyer (2003), que toma en cuenta los componentes y el interés del alumno por *descubrir* soluciones a problemas planteados, convirtiendo el aprendizaje matemático en un placer (Valor Estético de la Matemática), del modelo apropiativo señalado por Beyer (2003), se considera desde la experiencia que la interacción producida entre el estudiante y el saber, en donde el rol del docente es que el aprendizaje de la Asignatura genere alegría, interés (Matemática Emocional).

Se presume que, si esto se consigue, el alumno será creativo, se interesará por esta disciplina y hará de ese aprendizaje algo útil para él, para la sociedad y podrá también ayudar al ejercicio sano y equilibrado de su ciudadanía, mejorando su calidad de vida.

La relación en el triángulo didáctico que vincula al docente con el saber es importante porque los principios y saberes deben manejarse en función de los intereses y necesidades del alumno; para ello, debe buscar un contexto donde el resultado sea verdadero para el aprendiz y le sea familiar. Las dificultades que presentan los docentes para hacer esto, representa una de las causas que generan el bajo rendimiento en el área de Matemática; porque cuando el docente no toma en

cuenta al estudiante sólo se conecta directamente con el saber, dejando a un lado la exploración de lo que sabe el aprendiz tornándose la enseñanza en una situación monótona y poco inspiradora.

De modo que se considera necesario conocer los cambios tendentes a mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje de la asignatura. Es preciso que se cree un ambiente en el cual el alumno pueda aprender con agrado al tener un docente que enseña con placer y gozo. De esta manera se integraran los elementos fundamentales de la educación, como lo son la inteligencia (lo cognitivo), los sentimientos (las emociones), y la voluntad (el esfuerzo). En este marco la misión fundamental del docente es la de ayudar al aprendiz para que en sus actividades numéricas vincule pensamientos, afectos y sentimientos que son los indicadores que van a servir de referencia para apreciar la valoración que el alumno atribuye a lo que está aprendiendo de la disciplina numérica.

En toda aproximación didáctica deben tomarse en cuenta aspectos o interrogantes fundamentales; a saber: ¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Qué, cómo, cuándo y dónde se aprende? ¿Cómo creen los maestros que aprenden los estudiantes? ¿Qué dificultades aparecen en la comprensión significativa de los conceptos? Las respuestas a cada una de estas preguntas han sido motivo de búsqueda por parte de psicólogos y pedagogos. La evolución en los últimos tiempos ha sido notable abandonándose las teorías conductistas, han emergido teorías constructivistas complejas, como por ejemplo, las teorías constructivistas de Piaget (desarrollo humano), Vigotsky (zona de desarrollo próximo),

Se entiende que el estudiante representa una parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para tomar decisiones adecuadas en el aula, habrá que conocer los elementos de comportamiento y los mecanismos por los que van evolucionando las relaciones con sus compañeros, con los adultos y con la sociedad en general.

Las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, que se abordan en este estudio, se refieren a las originadas por los factores afectivos y culturales o de contexto, más específicamente a las emociones (reacción emocional) y creencias acerca de la matemática. Siendo el estudio de carácter fundamentalmente descriptivo-interpretativo no se plantea hipótesis de trabajo, se señala un objetivo a cubrir por la investigación al que el trabajo debería dar respuesta. Las hipótesis, en su caso, surgirían como resultado del estudio y abrirían nuevas perspectivas de investigación.

Se han indagado las reacciones emocionales de los individuos a la luz del contexto sociocultural de la práctica, donde cognición y afecto se entretajan.

En el estudio se ha tratado de: establecer y describir las relaciones significativas entre cognición y afectividad (afecto local y global, dos constructos definidos en el estudio); indagar el origen de estas reacciones afectivas y constatar la evolución de los sujetos (modificaciones, cambios, etc.) después de su participación en un programa de actuación didáctica que integra la dimensión afectiva (metaafecto); y analizar si se podrían interpretar las reacciones emocionales de los jóvenes desde la perspectiva de la identidad social.

Sin embargo, se buscaba comprender más allá de la experiencia surgida en la clase. Para ello era necesario extender nuestra instancia interpretativa, desarrollando una perspectiva sociológica en la aproximación al afecto en la actividad matemática. Para este propósito se tuvo como referencia la perspectiva de Cobb & Bauersfeld (1995), que prestan particular atención al acto emocional y al contexto social a través de la relevancia de la interacción en la construcción de significados (interaccionismo simbólico) y la reflexividad de la etnometodología.

Hay teóricos, para la investigación en educación matemática que tienen en cuenta las dimensiones epistemológicas, cognitiva e instruccional que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y las relaciones entre dichas dimensiones.

Godino & Batanero (1994, 1998), citado por Godino (2000), se presentan las nociones de *significado institucional y personal de un objeto matemático* que, desde supuestos pragmáticos, tratan de centrar el interés de la investigación en los conocimientos matemáticos institucionalizados, sin perder de vista el sujeto individual hacia el que se dirige el esfuerzo educativo.

En los trabajos citados se atreven a proponer una manera de concebir los objetos matemáticos desde el punto de vista de la educación matemática, siendo conscientes, no obstante, de la complejidad del problema, basta recordar la cita de Piaget (1979), citado por Medina (2000), plantea que *“ocurre que nunca pudo llegarse a un acuerdo acerca de lo que son realmente los entes matemáticos”*.

De lo antes expuesto, surgió la interrogante que constituyó el hilo conductor de la realidad de estudio y fue: ¿Cuáles son las vivencias y experiencias de los estudiantes sobre la emocionalidad en el aprendizaje de la matemática?

*Propósitos de la Investigación realizada*

- Conocer las vivencias y experiencias de los estudiantes sobre la emocionalidad en el aprendizaje de la matemática.
- Construir un discurso teórico sobre la visión ontológica de la emocionalidad en el aprendizaje de la matemática

*Abordaje Metodológico.*

En relación a la investigación se ha enmarcado la misma en el paradigma interpretativo. También llamado paradigma cualitativo, fenomenológico. El paradigma interpretativo vivencial, bajo el enfoque cualitativo, a través de la metodología fenomenológica hermenéutica. La cual tiene sus orígenes en la filosofía y la sociología fenomenológicas, específicamente en la escuela de pensamiento creada por Husserl en la primera mitad del siglo XX. Para seleccionar el escenario de estudio se utilizó el criterio de Rodrigo (2009).

El escenario de investigación fue seleccionado, en el Área de Ingeniería de Sistema de la Universidad Rómulo Gallegos, Venezuela, donde el investigador labora.

A los fines de seleccionar los sujetos de investigación dentro del escenario en estudio se ubicó una muestra intencional bajo la postura de Rodríguez, Gil & García (1996). Resultando en cuatro estudiantes de diferentes semestres I, II, III y IV, a los cuales se les colocó unos seudónimos de Sumar, Algebra, Dividir y Restar a fin de

guardar sus identidades. La intencionalidad del investigador se debió a los diferentes niveles de conocimiento de los sujetos que cursaban las diferentes matemáticas, y su edad o madurez

En este caso las técnicas que se utilizaron fueron, la observación directa del fenómeno en estudio y la entrevista a profundidad (Fortich, 2012).

La categorización consistió, en clasificar las partes en relación con el todo, de asignar categorías o clases significativas, en concordancia con lo expuesto por Cisterna (2005). De la categoría, Emocionalidad hacia las Matemáticas, emergieron seis sub categorías con el aporte de los sujetos significantes, a decir (Figura 1):

1. Concepción sobre la emoción.
2. Noción de etnomatemática.
3. Los tipos de emociones presente en los seres humanos.
4. Sientes emocionalmente cuando estas recibiendo clases de matemática.
5. Características de la formación humanista para nuestro tiempo. Noción sobre humanismo.
6. Sientes emocionalmente cuando vas a presentar un examen de matemática.

**Triangulación.** Como indica Arias (1999), se usó el aporte de tres fuentes en éste caso, de los Sujetos Sociales, del pensamiento ajeno (teóricos) y del investigador emergiendo una nueva perspectiva sobre la definición de las categorías y subcategorías en estudio.

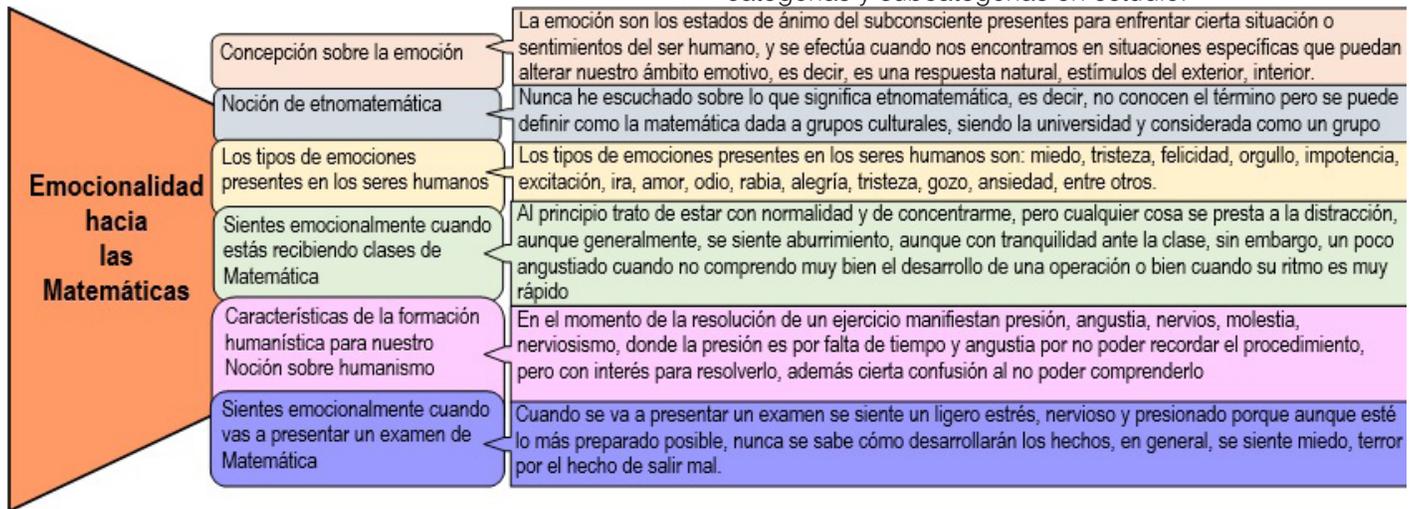


Figura 1. Estructuras General de los Sujetos Sociales. Categoría: emocionalidad hacia las matemáticas. Sub categorías.

Fuente: elaborada por el autor.

## Discusión de los resultados.

Seguidamente se presentan los elementos teóricos vinculantes de los aportes teóricos; en la construcción del propósito de la investigación, iniciando con la **EMOCIONALIDAD HACIA LAS MATEMÁTICAS y la Concepción sobre la emoción, se tiene que** La Emoción son los Estados de ánimo del subconsciente presentes para enfrentar cierta situación o sentimientos del ser humano, y se efectúa cuando nos encontramos en situaciones específicas que puedan alterar nuestro ámbito emotivo, es decir, es una respuesta natural, estímulos del exterior, interior, de acuerdo a Arnold (1960), la emoción como *una tendencia hacia algo evaluado como bueno o la evitación de algo evaluado como malo*. Fundamenta que la valoración de un estímulo percibido se refleja en el bienestar de la persona. Las emociones valoradas como positivas llevan a la predisposición del individuo hacia el estímulo que promueve la emoción, mientras que en las emociones malas hay un intento de evitarla, es decir, la emoción se puede entender como un sentimiento que brota desde nuestro interior ante la respuesta de un estímulo externo o interno, puede ser consciente o inconsciente. Con respecto a la **Noción de etnomatemática**, Nunca he escuchado sobre lo que significa etnomatemática, es decir, No conocen el término, pero se puede definir como la Matemática dada a grupos culturales, siendo la universidad y considerada como un grupo, sin embargo, el término etnomatemática fue acuñado por D' Ambrosio, para describir las prácticas matemáticas de diferentes grupos culturales.

A veces se usa específicamente para las sociedades indígenas en pequeña escala, pero en su sentido más amplio el prefijo *etno* puede referirse a cualquier grupo-sociedades de una nación, comunidades obreras, tradiciones religiosas clases profesionales y así sucesivamente. Por la etimología de la palabra debe referirse a la cultura matemática. Aunque la matemática es universal. En atención a **Los tipos de emociones presentes en los seres humanos**, son: Miedo, Tristeza, felicidad, orgullo, impotencia, excitación, ira, Amor, odio, rabia, alegría, tristeza, gozo, ansiedad, entre otros. Como resultado aparecen valoraciones, pensamientos derrotistas y catastrofistas: me voy a bloquear, perderé los papeles, es muy difícil, haré el ridículo, es un rollo, etc. (Gairín, 1990). Las emociones básicas juegan un papel protagonista a lo largo de nuestra vida y las mismas son los conductos a través de los cuáles manifestamos la situación en la que se encuentra nuestro estado anímico: amor, rabia, alegría, tristeza, miedo.

En atención a que **Sientes emocionalmente cuando estas recibiendo clases de matemática**, al principio trato de estar con normalidad y de concentrarme, pero cualquier cosa se presta a la distracción, aunque generalmente se siente aburrimiento, aunque con tranquilidad ante la clase, sin embargo, un poco angustiado cuando no comprendo muy bien el desarrollo de una operación o bien cuando su ritmo es muy rápido, por su parte Palmero (1997), comenta que la actividad cognitiva es una experimentar una emoción, un sujeto debe saber que su bienestar precondición necesaria para la emoción, ya que, para está implicado en una transacción a mejor o a peor. Es una realidad que las emociones intervienen en el aprendizaje de manera significativa ya sea facilitándolo u obstaculizándolo, desempeñando un papel en la comunicación de intenciones de los estudiantes hacia los procesos matemáticos desde la educación matemática universitaria.

Referente a que **Sientes emocionalmente cuando se te complica la resolución de un ejercicio matemático**, En el momento de la resolución de un ejercicio manifiestan presión, angustia, Nervios, Molestia, nerviosismo, donde la presión es por falta de tiempo y angustia por no poder recordar el procedimiento, pero con interés para resolverlo, además, cierta confusión al no poder comprenderlo, Además, estas creencias se van estabilizando y haciéndose resistentes a los cambios, conforme avanzan en niveles educativos (Gairín, 1990), La experiencia demuestra que el desarrollo de actividades docentes donde se identifiquen y resuelvan problemas contribuye a potenciar el desarrollo de habilidades en los estudiantes, en este sentido, la Matemática proporciona el marco adecuado para reflexionar sobre los problemas que surgen del contenido de su propia enseñanza.

En atención a cómo te **Sientes emocionalmente cuando vas a presentar un examen de matemática**, Cuando se va a presentar un examen se siente un ligero estrés, Nervioso y presionado porque aunque esté lo más preparado posible, nunca se sabe cómo desarrollaran los hechos, en general se siente miedo, terror por el hecho de salir mal. El fracaso continuado ante procesos, normalmente mecánicos y repetidos, en la resolución de problemas (problemas tipos) siguiendo procedimientos algorítmicos, elicitando en ellos una actitud negativa hacia la resolución de problemas (Gil, Blanco & Guerrero, 2005), otros estudian solamente para pasar el examen o porque sus padres le exigen que tiene que aprobar el curso de matemática eso demuestra que no le agrada, sino lo hacen por obligación.

## CONCLUSIONES

Otra forma de contribuir la presente investigación es sirviendo de marco referencial para otras investigaciones que pudieran implementarse, pues a nivel metodológico se construyó un aporte teórico sobre la emocional de las matemáticas en los estudiantes de educación universitaria, previa recolección e interpretación de datos cualitativos, que ayuden a explicar todo lo relacionado con la temática de estudio.

Dado a que, el aprendizaje individual permite a cada estudiante reflexionar sobre sus conocimientos conceptuales y procedimentales mejorando de esa manera algunos de los errores observados por ellos mismo, también el aprendizaje individual puede resultar muy importante para que los estudiantes piensen sobre los procedimientos que siguieron para alcanzar el aprendizaje, reflexionen sobre sus resultados y, finalmente, piensen en la socialización de esos conocimientos con sus compañeros de clase.

En base a estos hallazgos y desde el punto de vista instruccional, pudiera ser pertinente, que los docentes realicen prácticas para permitir al estudiante ser sujetos **activos** y no pasivos en sus propios procesos y estrategias de aprendizaje. Este aspecto está relacionado con la activación de su capacidad autorreguladora y el fomento de actitudes orientadas a valorar positivamente el papel de la matemática en la formación académica profesional del individuo. Sin embargo, desde este estudio se considera que la didáctica del docente debe ir acompañada de ciertas condiciones contextuales, motivacionales, autorreguladoras y actitudinales en los estudiantes, que les permitan por un lado, ejercer sus competencias específicas e intencionadas para optimizar su capacidad de aprendizaje matemático y por otro lado, desarrollar una visión significativa y multidimensional del proceso de aprender, donde convergen simultáneamente las dimensiones cognoscitivas, metacognoscitivas y afectivas.

Con respecto a la labor educativa que realiza el profesor universitario, se diferencia de cualquier otra actividad por el significado y la importancia que reviste en la formación de los educandos; pues el profesor no solamente se dedica a planificar, implementar, evaluar e interpretar resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. También debe verificar que los logros alcanzados respondan a lo esperado en un plan elaborado y para ello debe realizar el proceso de evaluación, autoevaluación y coevaluación que reflejen estos logros

Fundamentalmente, se señala el rol mediador como el más oportuno a ser adoptado por los profesores, porque el rol mediador brinda el fortalecimiento de las competencias emocionales del alumnado para que estos interactúen

adecuadamente con su medio, contribuyendo de esta manera a prevenir y resolver los conflictos surgidos en el calor del aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M. (1999). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, 18 (1), 37-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>
- Arnold Magda, B (1960). *Emotion and personality: Neurological and Physiological aspects*. Vol. 2. Columbia: Columbia University Press.
- Beyer, W. (2003). *Didáctica de la Matemática*. Mérida: Escuela venezolana para la enseñanza de la matemática.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cobb, P., & Bauersfeld, H. (1995.). *The emergence of mathematical meaning: Interaction in class-room cultures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- D'Ambrosio, U. (2001). Paz, educacao, matemática e etnomatemática. *Teoría e prática da educacao*, 4(8), 15-33.
- Fortich, F. (2012). *Técnicas de observación*. Tecnología.
- García, M. (1997). Análisis del conocimiento profesional del profesor de matemáticas de enseñanza secundaria y el concepto de función como objeto de enseñanza aprendizaje. *Aportaciones metodológicas*. *Revista Enseñanza de la Ciencias*, 3 (115), 431-432.
- Gil, N., Blanco, L.J., & Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Unión*. *Revista Iberoamericana de educación matemática*, 2, 15-32. Recuperado de [http://www.fisem.org/www/union/revistas/2005/2/Union\\_002\\_004.pdf](http://www.fisem.org/www/union/revistas/2005/2/Union_002_004.pdf)
- Godino, J. (2000). Significado y comprensión de los conceptos matemáticos. Uno: *Revista de didáctica de las matemáticas*, 7(25), 77-87.
- González, et al. (2002). *Autorregulación y rendimiento académico en matemáticas*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Guerrero, E., Blanco, L. J., & Castro, F. (2001) *Trastornos Emocionales ante la Educación Matemática*. Madrid: Pirámide.

- Guzmán, A. (2004). Orientaciones Didácticas para el proceso Enseñanza Aprendizaje. Santo Domingo: República Dominicana.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200002&script=sci_abstract)
- Medina, A. (2000). El Legado de Piaget. *Educene*, 3(9), 11-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630903.pdf>
- Palmero, F. (1997). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *Avizora*, 2(2-3). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apal-mf245161299/texto.html>
- Rodrigo, F. (2009). Observando observadores, una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social. Santiago de Chile: Ediciones universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Vygotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

# 31

## LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA A PARTIR DEL TRABAJO CON LOS NODOS DE ARTICULACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

### TEACHING OF SPELLING FROM WORK WITH INTERDISCIPLINARY ARTICULATION NODES IN THE PRIMARY EDUCATION CAREER

MSc. Tahiris de los Ángeles Rodríguez Díaz<sup>1</sup>

E-mail: [throdriguez@uniss.edu.cu](mailto:throdriguez@uniss.edu.cu)

Dr. C. Ramón Luis Herrera Rojas<sup>1</sup>

E-mail: [rluis@uniss.edu.cu](mailto:rluis@uniss.edu.cu)

Dr. C. Arlex Alcibíades Valdés González<sup>1</sup>

E-mail: [avaldes@uniss.edu.cu](mailto:avaldes@uniss.edu.cu)

<sup>1</sup> Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rodríguez Díaz, T. Á., Luis Herrera Rojas, R. L., & Valdés González, A. A. (2017). La enseñanza de la ortografía a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinaria en la carrera de educación primaria. *Revista Conrado*, 14(62), 186-194. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En la enseñanza universitaria la ortografía constituye un eje transversal que atraviesa todo el currículo, desde los objetivos más generales a las decisiones más concretas, desde el punto de vista docente. Por tanto, es responsabilidad individual de cada docente velar por el dominio cabal de la lengua materna y en particular de la ortografía, por ser esta parte inseparable de la cultura y de las habilidades profesionales que debe poseer el egresado para que cada uno, de hecho, se convierta en modelo idiomático de buen comunicador. Teniendo en cuenta lo anterior es que se realiza este trabajo, con el objetivo de argumentar los nodos de articulación interdisciplinaria que se proponen para la enseñanza de la ortografía en la carrera de Educación Primaria. Se utilizaron métodos teóricos tales como: el analítico-sintético, el inductivo-deductivo que facilitaron sintetizar los referentes más importantes del tema.

#### Palabras clave:

Enseñanza, ortografía, nodos de articulación interdisciplinaria, docente.

#### ABSTRACT

In the university teaching the spelling constitutes a traverse axis that crosses the whole curriculum, from the most general objectives to the most concrete decisions, from the educational point of view. Therefore, it is individual responsibility of each educational one to look after the exact domain of the maternal language and in matter of the spelling, to be this part of the culture and of the professional abilities that it should possess the egresado so that each one, in fact, become idiomatic model of good speaking. For that reason he/she is carried out this work, with the objective of the nodes of interdisciplinary articulation that intend for the teaching of the spelling in the career of Primary Education arguing. Such theoretical methods were used as: analytic-synthetic, inductive-deductive that facilitated to synthesize the relating ones more important of the topic.

#### Keywords:

Teaching, spelling, nodes of interdisciplinary articulation, educational.

## INTRODUCCIÓN

La atención a los contenidos ortográficos se ha convertido en una prioridad para los diferentes niveles de enseñanza, incluyendo la universitaria. Por ello desde el proceso de formación inicial del estudiante de la carrera de Educación Primaria, es indispensable el adecuado tratamiento de la lengua materna, en particular del componente ortografía, en aras de contribuir al desarrollo de su amplio perfil, dotado de actitudes y valores propios para desempeñarse en su trabajo como educador en la formación integral del escolar primario.

El profesional al que se aspira debe *“dominar el idioma como soporte básico de la comunicación, manifestada en la comprensión de lo que lee o escucha; en hablar correctamente y en escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción, lo que le permitirá servir como modelo lingüístico”* (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2010, p. 6) en su quehacer cotidiano y formar a sus alumnos como hablantes cultos de la lengua.

Tales aspiraciones se contemplan en el Modelo del Profesional de cada uno de los planes de estudio, a los que se les ofrece tratamiento desde los objetivos de cada uno de los años académicos, por lo que el colectivo de año juega un rol decisivo en este empeño por ser el espacio que determina la coordinación de las influencias educativas y la combinación coherente del trabajo desde cada asignatura del currículo en función del logro de los objetivos de cada año, como aspiración o tendencia hacia la unidad del saber.

El tratamiento a esta problemática propicia el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en todas las asignaturas del currículo de cualquier carrera universitaria, si se tiene en cuenta que constituye un eje transversal en el plan de estudio, pues evidencia los nexos entre diferentes disciplinas y refleja una acertada concepción científica del mundo, demuestra cómo los fenómenos no existen por separado y al interrelacionarlos por intermedio del contenido se dibuja el cuadro de interacción y dependencia del desarrollo.

Una vía para llevar a la práctica lo anterior es a partir del trabajo con los nodos de articulación interdisciplinaria, pues estos determinan los contenidos que van a ser objeto de trabajo por todos los docentes para la solución de las dificultades ortográficas en la medida necesaria de los estudiantes.

Estos antecedentes motivan la posibilidad de realizar el presente estudio desde el cual se pretende argumentar los nodos de articulación interdisciplinaria a tener en cuenta en la carrera de Educación Primaria para la

enseñanza de la ortografía, de manera tal que involucre a todos los docentes que en ella laboran.

## DESARROLLO

Para que cada docente pueda llegar a enseñar ortografía en su asignatura con enfoque interdisciplinario, es necesario que, en primer lugar, tenga plena conciencia de qué es interdisciplinariedad, qué significa utilizar este enfoque, qué ventajas proporciona y qué vías se pueden utilizar para concretarlo en la práctica pedagógica.

Para entender su esencia se hace necesario conocer que las disciplinas *“representan diferentes dominios del conocimiento que son sistematizados de acuerdo a determinados criterios... No solo han permitido dividir los conocimientos en partes, sino también de hecho han constituido la base sobre la cual son organizadas las experiencias de enseñanza y de investigación. Se constituyen en la columna vertebral de los sistemas escolares. Cualquier cambio de jerarquía cualitativa de las mismas implica un cambio en las directrices centrales del sistema.”* (Fiallo, 2004, p. 22)

En el estudio de la interdisciplinariedad, a nivel internacional se destacan los aportes realizados por Michaud, 1975; Arantes Fazenda, 1979; Torres, 1994; Morín, 2007; Holland, 2013, entre otros.

Al estudiar los criterios de estos autores son coincidentes algunos: la interdisciplinariedad es en primer lugar una práctica necesaria, que significa un cambio de actitud en la organización del saber científico, que requiere de la cooperación de sus miembros para el establecimiento de nexos, relaciones, puntos comunes entre las diferentes disciplinas. Asimismo plantean que las limitaciones existentes en este sentido son consecuencia de la falta de conocimiento al respecto. También es apreciable que en estas definiciones se utiliza variedad de términos, pero todos evidencian una esencia integradora.

En Cuba se destacan los estudios realizados al respecto por Núñez, 1999; Caballero, 2000; Fernández de Alaiza, 2000; Fiallo, 2001, 2004, 2012; Mañalich, 2005; Perera, 2007; Álvarez, 2004 a; entre otros.

Al analizar el criterio de estos autores se aprecia que la interdisciplinariedad es abordada de diferentes formas, entendiéndose como principio, método de trabajo, actividad cooperada, forma de organizar una actividad; invariante metodológica, en dependencia del contexto en que se analice. Además se destaca como una forma de proceder para conocer y resolver situaciones en la práctica educativa que requiere de la convicción, la cultura y de la cooperación entre las personas implicadas.

No obstante, en este trabajo se asume el criterio emitido por Fernando Perera, quien expresa que la interdisciplinariedad *“es la interacción entre dos o más disciplinas, que enriquecen sus marcos conceptuales, sus procedimientos, su metodología de enseñanza y de investigación”* (2007, p. 9); pues los autores consultados tienen en cuenta su criterio como punto de partida. Además encierra la esencia de su contenido en la búsqueda del perfeccionamiento del proceso de enseñanza utilizando nuevos procedimientos y metodologías que enriquecen de alguna manera la adquisición del conocimiento, desde diferentes disciplinas, reto que debe ser encarado con urgencia en la actualidad.

Esta práctica ofrece a los docentes múltiples ventajas, destacándose entre ellas la eliminación de fronteras entre las disciplinas, erradicando los estancos en los conocimientos de los estudiantes, mostrándoles la naturaleza y la sociedad en su complejidad e integridad; el aumento de la motivación de los estudiantes, al necesitar de la búsqueda bibliográfica e investigaciones para poder integrar y aplicar sus conocimientos en diferentes temas de las diferentes disciplinas y la educación de un pensamiento más lógico, crítico, reflexivo e integrador reflejando la complejidad de la propia naturaleza y de la sociedad.

El docente debe conocer que los ejes transversales, el método de proyectos, el interobjeto, los nodos de articulación, los programas directores, son formas para lograr la interdisciplinariedad. Para este trabajo se tuvo en cuenta los nodos de articulación interdisciplinaria, los que han sido objeto de estudio por varios autores cubanos como Álvarez (2004b); Fernández de Alaiza (2000); Caballero (2000); Fiallo (2001, 2012); Mañalich (2005); y Perera (2007). Es de destacar que la gran mayoría de estos estudios se han contextualizado en las ciencias.

Álvarez expresa que los nodos pueden ser cognitivos y principales. Los primeros asume que son *“un punto de acumulación de conocimientos (conceptos, proposiciones, leyes, principios, teorías, modelos) en torno a un concepto o una habilidad”*. Los segundos los define como *“aquellos que se distinguen por su relevancia cultural o sus aplicaciones a la práctica social. (2004 b, p. 6)*

Coincide en que esta práctica está condicionada por el diseño curricular, el que debe partir a su criterio de la determinación de problemas relevantes que responda a las necesidades sociales y a los objetivos generales de formación. Considera que es importante planificar tareas que permitan la activación de los nodos, tanto potenciales como principales. Estima, además, la necesidad que los docentes tengan una buena formación en

su disciplina y se sientan interesados por llevar a cabo la interdisciplinariedad.

Igualmente deberán dominar los nexos y relaciones que existen entre las disciplinas escolares a partir del conocimiento de los objetivos comunes en la formación de los educandos, las potencialidades que brindan los contenidos para el desarrollo de la personalidad, las posibles formas de organizar la docencia, los métodos de enseñanza particulares, las concepciones en el sistema de evaluación y las especificidades en el trabajo con la literatura docente y los medios de enseñanza.

También explicita la importancia de fortalecer el trabajo metodológico, de superación e investigación de carácter interdisciplinario. Estos elementos fueron tenidos en cuenta por los autores para la determinación de los nodos a utilizar para la enseñanza de la ortografía.

Por su parte, Fernández de Alaiza (2000) asume los nodos como *“aquellos contenidos de un tema de una disciplina o asignatura, que incluye conocimientos, habilidades y los valores asociados a él y que sirven de base a un proceso de articulación interdisciplinario”* (p. 35). Esta autora propone la vía de los nodos potenciales de articulación para el perfeccionamiento continuo y sistemático del diseño curricular que involucre y comprometa a sus actores fundamentales y mejore sensiblemente el currículum.

Sugiere, además, que para establecer los nodos de articulación, se deben revisar algunos documentos normativos de las carreras como el Modelo del profesional, para verificar el campo de acción, los modos de actuación, así como el Plan de estudios, que incluyen el diseño de las disciplinas y de los programas de las asignaturas para analizar su contenido y determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y valores que pueden servir de base a la identificación de cada uno de los temas de las mismas, atendiendo al diagnóstico real de los estudiantes, elementos con los que coinciden los autores.

Fiallo (2012), señala que Caballero coincide en que los nodos interdisciplinarios son *“la agrupación del contenido en que convergen elementos de este correspondiente a distintas disciplinas”* (2012, p. 90). Considera que es una vía muy efectiva para el logro de la interdisciplinariedad unido al análisis de los elementos del conocimiento, donde luego de asumir los nodos a utilizar, hace referencia a la disposición sistémica de etapas para el logro de la interdisciplinariedad de la Biología y la Geografía con la Química.

Igualmente expresa que los nodos de articulación interdisciplinarios a utilizar se deben determinar a partir de un trabajo colectivo entre los docentes, donde queden claro

las potencialidades de cada una de las disciplinas para lograr un buen trabajo interdisciplinario (Álvarez, 2004b, p. 18), elementos tenidos en cuenta por los autores de este trabajo.

Un elemento importante a considerar es que los nodos de articulación pueden clasificarse atendiendo al carácter de la articulación interdisciplinaria que se pueda establecer en los nodos potenciales, según Fiallo (2012).

Nodo potencial del tipo 1: Cuando se refiere a un contenido altamente estructurado y puede servir de base a la articulación con otros contenidos identificados en otras disciplinas.

Nodo potencial del tipo 2: Cuando se refiere a un contenido no estructurado y puede ser el punto de convergencia y/o aplicación de contenidos de otras disciplinas.

Nodo potencial del tipo 3: Cuando no se puede establecer nodos del tipo 1 ó 2, sin embargo tiene la posibilidad de integrarse con otros nodos potenciales y constituir un nuevo contenido de mayor nivel de integración o generalidad profesional.

Por tanto, el nodo por su contenido altamente estructurado permite integrarse con otros nodos potenciales de otras disciplinas para constituir de conjunto otro nodo potencial de una cualidad superior al de cada uno de ellos de forma independiente.

Rosario Mañalich propone algunos nodos cognitivos y axiológicos que logran un mayor nivel de generalización en el momento de precisar objetivos y contenidos enfocados hacia el aprendizaje de las humanidades. Valora criterios sobre los modelos actuales de formación docente y ejemplifica vías en las que pueden concretarse dichos modelos. Mañalich (2005), aborda además la importancia de la interdisciplinaria en los puntos de encuentro y cooperación de las disciplinas, la necesidad de saber hallar los nodos cognitivos imprescindibles para agruparlas, ya sean conceptos o habilidades, no con un sentido aditivo, sino de verdadera integración.

Es criterio de los autores que el docente debe conocer que los nodos surgen a partir de la estructura temática previa de cada una de las asignaturas y de toda la disciplina en su conjunto, lo que se apoya a su vez en la estructuración previa de su contenido. Parten, además, de la naturaleza y el contenido interno de cada disciplina para buscar sus relaciones potenciales con el modelo y las restantes disciplinas del Plan de estudios, analizando y ajustando todos los elementos de los sistemas didácticos en los aspectos interrelacionados para lograr una mayor efectividad en los aprendizajes de los estudiantes.

También se considera que la utilización de los nodos de articulación interdisciplinarios son una vía muy eficaz para la resolución de problemas derivados del diagnóstico de los estudiantes, como las dificultades ortográficas, que requiere de la preparación y disposición de los docentes para encarar este reto en su quehacer profesional en pos de lograr la excelencia en la calidad de los egresados.

Para el trabajo con la ortografía resulta también de vital importancia el conocimiento y dominio por parte del docente de su tratamiento metodológico, lo que implica el uso de métodos, procedimientos y medios de enseñanza propios de este componente, así como el desarrollo de la convicción de que *“el tratamiento de la lengua materna debe ser objeto de atención del docente desde cualquier asignatura”* (Aguayo, 1919, p. 154), lo que revela su enfoque interdisciplinario.

Para concretar en la práctica lo antes planteado se proponen algunos nodos que agrupan a los contenidos en que convergen elementos de este componente correspondiente a distintas disciplinas y asignaturas, quienes de manera integrada deberán darle tratamiento similar, para resolver la situación ortográfica de los estudiantes de la carrera.

El primer nodo que se propone trabajar es el diagnóstico de los estudiantes, porque es un proceso que permite reconocer problemas, avances o retrocesos, por lo que debe tener carácter sistemático, variado y oportuno. Posibilita conocer si el proceso utilizado ha sido efectivo y si no lo ha sido cuáles son los cambios pertinentes para revertirlo antes de que sea demasiado tarde.

Además permite no solo que el alumno pueda tomar conciencia acerca de lo que le falta por lograr, sino que el docente pueda corregir y perfeccionar su actividad, introduciendo o reforzando las operaciones necesarias y planificando actividades adecuadas al carácter y a la naturaleza del error.

*“Un diagnóstico integral, preciso y permanente contribuye junto a la declaración clara del fin y los objetivos supremos de la educación al diseño e implementación de estrategias asertivas como un requisito básico para la educación científica. Dentro de él juega un papel esencial el control del aprendizaje, que no debe limitarse al control sistemático que ejercen los docentes sobre el aprendizaje de sus estudiantes, sino que incluye además el que deben ejercer las diferentes estructuras de dirección”.* (Rodríguez, 2008, p. 22)

El diagnóstico, además de revelar potencialidades, *“debe ofrecer información sobre las dificultades ortográficas existentes relacionadas con las reglas... en su*

*vocabulario operacional, entendido por las palabras de uso cotidiano manejadas en su comunicación, así como el empleo de las palabras que constituyen el vocabulario básico de la asignatura y que son el reflejo de la expresión científica del conocimiento y el desarrollo de las habilidades alcanzadas en el uso de su lengua materna.* (Sálamo & Addine, 2004, p. 257).

Se considera que el análisis de sus resultados debe realizarse de manera precisa y detallada en el colectivo de año, con el objetivo de dar a conocer no solo las limitaciones en este sentido en pos de lograr un acercamiento inicial en el trabajo interdisciplinario, sino las fortalezas que pueden servir como punto de partida en la resolución de los problemas que se presentan.

El segundo nodo interdisciplinario que se propone trabajar para la enseñanza de la ortografía en la carrera es el trabajo con la etimología de las palabras pues es considerada una vía muy útil en tanto contribuye no solo a precisar su significación básica, y su forma u ortografía, sino también al esclarecimiento de su origen o procedencia, lo que proporciona una mayor cultura del idioma.

El conocimiento etimológico posibilita la memoria por asociación y despierta el interés cognitivo al descubrir el origen o la evolución diacrónica de los signos que son objeto de estudio, sean segmentales o suprasegmentales (Balmaseda, 2001). Su estudio persigue descubrir y aprovechar posibilidades de comparación o referencia por la huella etimológica en las palabras afines. El recurso fundamental reside en el análisis y construcción de familias de palabras.

Al respecto Campos Galvis (2014, p. 1) considera que *“conocer la etimología de las palabras ayudará al lector a no olvidarlas y de esta manera conocer su ortografía desde su naturaleza... porque esta no solo da a conocer a profundidad los sinónimos, sufijos o demás estructuras de una lengua sino que da el conocimiento profundo del lenguaje”*. Además, ofrece el significado auténtico de las palabras y conocimiento del origen de la lengua española; aspecto este muy importante ya que el lenguaje va evolucionando mientras la sociedad se va transformando.

Además, ayuda a definir los objetos o ideas que de ellos se tienen, pues la definición no es más que el desarrollo verbal de la comprensión de una idea; y la etimología ayuda a este desarrollo, analizando la estructura del signo material de la idea o de la palabra que ha de definir y aislando sus elementos orales que son otros tantos signos de los elementos constitutivos de dicha idea.

Luego de conocida la etimología de una voz, se debe descifrar su valor o significado literal o absoluto, que en

muchísimos casos es idéntico a su valor usual y único. Igualmente, sirve para determinar la diferencia de significado entre las voces sinónimas. En efecto, para ello es indispensable saber bien el significado de cada una de ellas y el conocimiento de este significado nunca será cabal sin la etimología, la que es considerada un poderoso auxiliar de la memoria.

Asimismo favorece el aprender a formar correctamente las voces derivadas y las compuestas, así como para descomponer y analizar las ya formadas y admitidas. Enseña a calificar las palabras llamadas nuevas y los neologismos, así como a apreciar las voces anticuadas y los arcaísmos. Por otra parte contribuye a fijar la correcta ortografía y evita las corrupciones o mutilaciones, teniendo en cuenta que la etimología es la norma ortográfica más natural y segura.

Indaga el origen de cada voz. Si esta tiene varias acepciones, señala cuál fue la primera, explica los fundamentos naturales o los motivos causales de las acepciones sucesivas; consigna las alteraciones materiales o eufónicas que ha experimentado durante su uso y constituye por lo tanto, la historia de los idiomas ya que descubre la afinidad que tienen entre sí, y estos con sus dialectos, aspecto esencial para comprender la teoría general de las lenguas.

La etimología favorece la comprensión de muchas facetas de la cultura actual. Entre sus muchas aplicaciones, permite comprender palabras técnicas y cultas gracias a sus raíces grecolatinas; entender el sentido de numerosas palabras de otras lenguas (gracias a la herencia que se comparte o los préstamos que se conservan de ellas). Resuelve numerosas confusiones derivadas del desconocimiento del contenido de ciertos términos (sobre todo en materia médica, científica o jurídica).

Por tanto, el conocimiento etimológico de las palabras es una parte esencial de la lingüística y su conocimiento es indispensable para hablar y escribir correctamente, con propiedad, claridad, precisión y elegancia en pos de la ampliación del vocabulario.

El tercer nodo interdisciplinario que se propone tener en cuenta en la enseñanza de la ortografía es la fonética de las palabras ya que *“estudia los elementos fónicos del habla, su unidad fonética básica es el sonido o fono”*. Este, a su vez, *“es la unidad fónica mínima en que puede segmentarse el habla”* (Sales, 2004, p. 12)

Esta autora considera que el fonema permite diferenciar los significados y construir los significantes de los signos lingüísticos de la lengua. Por esta razón se caracteriza por tener dos funciones básicas: la distintiva y la

constitutiva. La primera está dada por la posibilidad de combinarlos para formar los significantes de los signos lingüísticos. La segunda está dada en la posibilidad de cambiar el significado al variar el significante, con lo que se conforma un nuevo signo lingüístico.

A criterios de Barroso, Domínguez & Blanco, (2014, p. 10) *“la principal causa de los errores ortográficos, desde el punto de vista lingüístico, es la falta de correspondencia entre la expresión fonética y la forma gráfica de muchas palabras”*. Por lo que se hace necesario acercarse a la lengua escrita a su imagen fonética. Para ello se deben tomar en consideración las propias características del idioma español que inciden negativamente en su ortografía.

Entre ellas se pueden señalar la poligrafía, la polifonía, los grafemas dobles o dígrafos, los grafemas con doble sonido, las tendencias a la diptongación o antihiatos y a la unión de palabras en la cadena hablada, el predominio en muchas palabras de grafemas que no aparecían en la palabra original, la presencia de numerosos vocablos de otras lenguas y el predominio de la acentuación llana.

A criterio de los autores tener en cuenta la fonética resulta muy importante *“pues la imagen gráfica debe estar asociada a la imagen acústica de la palabra”* (Tamayo & León, 2016, p. 121). Tenerla en cuenta ayudará al docente a descifrar posibles errores como las transposiciones, supresiones u omisiones, adiciones, sustituciones, entre otras; que son característicos además del habla vulgar, que afectan a la pronunciación de las palabras y alteran su integridad, pues generalmente los estudiantes escriben como mismo hablan.

Asimismo resulta muy importante lograr *“el rigor y la exactitud en la expresión, sustentadas en el trabajo con el vocabulario técnico, el uso sistemático de diversos tipos de diccionarios y la consulta de variadas fuentes de información que innegablemente contribuyen a la ampliación del repertorio léxico del alumno”* (Peraza, León & Gradaille, 2017, p. 15).

Por tanto se considera que es indispensable que el docente compruebe que estos pronuncian correctamente las palabras, para evitar que escriban con errores ortográficos, ya que *“un rasgo que diferencia significativamente el habla de una persona culta de la que no lo es, es el uso eficiente que hace de los recursos ortológicos y prosódicos de la lengua”* (Pérez, 2011, p. 27)

El cuarto nodo que a consideración de los autores debe trabajarse es la morfosintaxis de las palabras. Según Cassany, Luna & Sanz (1998) *“su dominio significa mucho más que conocer las formas de las palabras y cómo se combinan: significa saber aprovechar estos*

*conocimientos para comprender y expresarse mejor”*, (p. 360) tanto en forma oral como escrita.

La morfosintaxis está formada por dos niveles integrados de la lengua: el morfológico y el sintáctico. El primero describe las unidades significativas menores (morfemas) que constituyen un sistema lingüístico y sirven para describir otros niveles de estructuración: el de las funciones gramaticales o nivel sintáctico y el de los significados o nivel semántico (Bivort, 2010, p. 261). Por tanto, la morfología tiene que ver con la combinación de morfemas para formar palabras

Por su parte la sintaxis aborda *“el análisis de la función sintagmática de los signos lingüísticos en la estructuración de los enunciados oracionales”*; (Calderín, 2014, p. 59) es decir, la combinación de palabras para formar frases y oraciones, donde se debe tener en cuenta la relación entre las palabras, así como su organización y orden en la oración. Ello implica que el docente sea fiel conocedor de sus partes o categorías gramaticales para lograr que sus estudiantes puedan combinarlas de forma eficiente, fundamentalmente, en las actividades escritas que realizan.

A consideración de los autores la morfosintaxis es un elemento importante a considerar por los estudiantes a la hora de escribir, pues deberán de cuidar de la concordancia de género y número entre artículo, sustantivo, adjetivo y verbo; el uso de pronombres o su supresión en caso de ser necesario; evitar el empleo de expresiones ambiguas que puedan aportar diferentes significaciones, la interpretación de los elementos, aún los inaudibles. Ello hará posible que el texto, enunciado u oración que se redacte no carezca de sentido ni contenga errores ortográficos que puedan afear lo expresado.

Otro aspecto de singular importancia a juicio de los autores lo constituye la relación semántica de las palabras, o sea las relaciones de significado que entre ellas pueden existir, por lo que se propone como quinto nodo interdisciplinario. Algunas de estas relaciones, específicamente léxicas, que puede haber entre las palabras y que el docente debe dominar son la polisemia, la homonimia, la hiponimia, la sinonimia, y la meronimia (Domínguez, 2007, p. 42).

A criterios de esta autora la hiponimia es la relación semántica en que hay palabra o término cuyo significado está incluido en otro que tiene una mayor amplitud. Las palabras que comparten un mismo hiperónimo se llaman hipónimos y son entre sí cohipónimos. La polisemia y la homonimia obedecen a la capacidad que tiene una palabra, de ser portadora de muchas significaciones o a la concurrencia de varios significados en una forma fónica,

Asimismo la antonimia, es la relación que contraen las unidades lingüísticas sobre la base de la oposición. La sinonimia es la relación que establecen las palabras sinónimas, las cuales tienen formas fónicas distintas, configuran un campo semántico y poseen significados iguales o semejantes y la meronimia denota una relación de una parte a la entidad completa. Estas relaciones deberán ser utilizadas por el docente para el trabajo con la ortografía, lo que le permitirá que el alumno pueda ejercitar sus conocimientos y abordar algunas particularidades ortográficas de manera diferente, porque como decía Martí *“la variedad debe ser una ley en la enseñanza de materias áridas”*. (Balmaseda, 2001, p. 68)

El sexto nodo interdisciplinario que se propone sea utilizado es el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. La enseñanza de las normas en función de la comprensión, el análisis y la construcción de textos es un proceso que debe ser atendido sistemáticamente y de forma gradual, desde una concepción interdisciplinaria, pues todos los profesores tienen la responsabilidad en sus respectivas clases. Lo anterior implica que deben dominar cómo trabajar las estrategias de comprensión, análisis y construcción de textos propios de su especialidad para darle seguimiento, y contribuir a que sus alumnos las dominen.

Según Romeu (2011, p. 11), el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se sustenta en las aportaciones de la escuela histórico cultural, fundada por Vigostky, las concepciones de la lingüística discursiva y el aprendizaje desarrollador, donde se tiene en cuenta las condiciones concretas de la comunicación para lo cual exige la integración de los criterios semántico, sintáctico y pragmático desde esta perspectiva.

Este enfoque tiene en cuenta el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social. Comprenderlo es entender la unidad dialéctica del pensamiento y el lenguaje, la que se logra, según Vigotsky a partir de la existencia de un producto: el significado. Interpretar cómo se produce este y cómo se comunica constituye su propia esencia, que considera el lenguaje, que tiene en cuenta la relación entre la cognición, el discurso y la sociedad.

Es cognitivo porque tiene en cuenta la participación del lenguaje en la construcción del pensamiento en conceptos en el que está implicado tanto lo afectivo como lo cognitivo (conocimientos, habilidades, capacidades, convicciones, intereses...). Es comunicativo porque tiene en cuenta el lenguaje como sistema de signos que participan en la comunicación social, lo que implica tener saberes lingüísticos, discursivos, estratégicos; conocer

los diferentes códigos: gestual, icónico, simbólico y saber utilizarlos en diferentes situaciones y contextos.

Lo sociocultural se refiere al conocimiento del contexto, de los roles de los participantes, su jerarquía social, su ideología y hasta sus modos de actuación. Están implicados los sujetos, sus sentimientos, estados de ánimo, su intención comunicativa, el contexto. Este enfoque considera la utilización del texto como modelo de uso de la lengua.

**El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural puede constituir una vía importante para la adquisición y desarrollo de la competencia ortográfica, en tanto, el docente prepare al estudiante para nuevas formas de aprendizaje y este se apropie de ellos interactuando ante cualquier situación; es decir, hace suyo el conocimiento, lo redescubre y lo enriquece con un caudal de posibilidades culturales que le permiten ir acumulando informaciones; con lo cual se convierte en un medio facilitador de la ortografía.**

Teniendo en cuenta este enfoque, el estudiante encuentra en los textos las diferentes formas de utilizar la lengua escrita, luego será capaz de revertirlas en la construcción de sus propios significados, llegando a ser un comunicador eficiente, siempre que las aristas del enfoque se entrelacen en un todo armónico, multidisciplinario e interdisciplinario.

Martín (2007), en su propuesta basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica explicita que una fundamentación básica lo constituye la relación entre pensamiento y lenguaje, que sustenta que el lenguaje es la herramienta lingüística del pensar y que no existe al margen de las interacciones sociales, ni fuera de los límites de la zona de desarrollo próximo (ZDP) y como tal conduce al desarrollo.

Concibe el texto como categoría esencial, pues en este el estudiante concreta los diferentes signos lingüísticos de los que es portador y con los cuales indistintamente opera a partir de los procesos cognitivos que intervienen, tanto en la comprensión como en la construcción, lo que le permite hacer sus propias representaciones, que tienen como exigencia la correcta representación gráfica de la palabras porque *“la prueba más fiable para conocer la situación ortográfica real del estudiante es la redacción, que permite comprobar de forma plenamente contextualizada el grado de adquisición de esta destreza”*. (Paredes, 1997, p. 617)

Los referentes abordados justifican la selección de los nodos de articulación propuestos para el trabajo ortográfico

desde todas las asignaturas del currículo para garantizar la obtención de mejores resultados en la enseñanza de la ortografía tomando como punto de partida el diagnóstico real de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

El trabajo con los nodos de articulación interdisciplinaria constituye una vía para la enseñanza de la ortografía desde todas las asignaturas en la educación superior, porque señala los contenidos que van a ser el punto de convergencia de todos los docentes desde todas las asignaturas del currículo, donde se concreta el trabajo con el diagnóstico de los estudiantes, la etimología de las palabras, la fonética, la relación semántica de las palabras, la morfosintaxis y el uso del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, A. M. (1919). *La escuela primaria como debe ser*. La Habana: La Propagandista.
- Álvarez Pérez, M. (2004 b). La interdisciplinariedad en la enseñanza –aprendizaje de las Ciencias. En *Acercamientos a la interdisciplinariedad en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias*. Recuperado de <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/Acercamientos-a-la-interdisciplinariedad-en-la-ensenanza-de-las-ciencias.pdf>
- Arantes Fazenda, I. (1979). *Integracao e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efectividade ou ideologia*. Sao Paulo: Edicoes Loyola.
- Balmaseda Neyra, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Barroso Alarcón, A., I., Domínguez Domínguez, I., & Blanco, F. F. (2014). El desarrollo de habilidades relacionadas con la comunicación para una correcta acentuación. En *EFDeportes.com*, 19(191). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd191/habilidades-para-una-correcta-acentuacion.htm>
- Bivort, M. R. (2010). Algunas precisiones conceptuales en torno al objeto de conocimiento Ortografía acentual. En Vázquez, A., Novo, M. C., Jacov, I. & Pelliza, L. (compil.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. (pp. 259-261). Universidad Nacional de Río Cuarto. Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. Unirío.
- Caballero, A. (2000). *La interdisciplinariedad de la Biología y la Geografía con la Química*. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISP Enrique José Varona.
- Calderín Careth, N. (2014). Módulo de morfosintaxis castellana. Sincelajo-Sucre. Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) Recuperado de <http://studyres.es/doc/2922749/descargar>
- Campos Galvis, L., M. (2014). *La importancia de la etimología en la producción de textos académicos apa*. Recuperado de [http://www.academia.edu/7169581/La\\_importancia\\_de\\_la\\_etimologia\\_en\\_la\\_produccion\\_de\\_textos\\_academico\\_apa](http://www.academia.edu/7169581/La_importancia_de_la_etimologia_en_la_produccion_de_textos_academico_apa)
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Domínguez García, I. (2007). *Comunicación y texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández de Alaiza, B. (2000). *La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación en la Ingeniería en Automática en la República de Cuba*. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISP Enrique José Varona.
- Fiallo Rodríguez, J. (2001). *La interdisciplinariedad en el currículo: utopía o realidad educativa*. Teresina: Universidad Estatal de Piauí.
- Fiallo Rodríguez, J. (2004). La interdisciplinariedad: Un concepto muy conocido. En M. Álvarez (compil.). *Interdisciplinariedad. Una aproximación desde la enseñanza –aprendizaje de las ciencias* (pp. 20-33). La Habana: Pueblo y Educación.
- Fiallo Rodríguez, J. (2012). *¿Cómo formar un pensamiento interdisciplinario desde la escuela?* La Habana: Pueblo y Educación.
- Holland, D. (2013). *Integrating knowledge through interdisciplinary research: problems of theory and practice*. New York: Routledge.
- Mañalich Suárez, R. (2005). La clase taller de carácter interdisciplinario. En Mañalich Suárez, R., García Sánchez, C. & Frómeta Rodríguez, C. M. (compil.). *Didáctica de las humanidades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martín Oramas, F. (2007). Propuesta metodológica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica. En Roméu Escobar, A. (compil.). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp.329-342). La Habana: Pueblo y Educación.

- Michaud, G. (1975). *Resumen del Seminario sobre la interdisciplinariedad en las Universidades. Celebrado del 7 al 12 de septiembre de 1970 en Francia*. México: Ediciones. Anuies.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2010). *Modelo del profesional. Plan de estudio "D"; Carrera Licenciatura en Educación. Especialidad Educación Primaria. Curso Diurno*. La Habana: MINED.
- Morin, E. (2007). Articular los saberes. En ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.
- Núñez, J. (1999). Sobre la noción de interdisciplinariedad y los sistemas complejos. *Epistemología, interdisciplinariedad y medicina*. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/000233168de9e4193ea00>
- Paredes, F. (1997). La ortografía: una visión multidisciplinar. Universidad de Alcalá. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0607.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf)
- Peraza Vilorio, L. M., León Pérez, M. Á., & Gradaille Martín, M. (2017). La diversidad textual desde una concepción interdisciplinar en la asignatura Práctica Integral de la Lengua. *Revista Conrado*, 13 (58), 14-19. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Perera, F. (2007). *Práctica de la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Curso Pre-Congreso Pedagogía 2007. La Habana, Cuba: Educación Cubana.
- Pérez Bello, T. (2011). Normas ortológicas y prosódicas. En Roméu Escobar, A. (compil.) *Normativa un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural* (p.27). La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez Díaz, T., (2008). *Tareas de aprendizaje para la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas en 4. grado incluidas en el software Jugando con las palabras*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Sancti Spiritus: Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán Silverio Blanco Núñez.
- Roméu Escobar, A. (2011). *Normativa. Un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sálamo Sobrado, I. y Addine Fernández, A. (2004). La interdisciplinariedad: reto para las disciplinas en el currículo. Alternativa metodológica interdisciplinaria con el vocabulario en la secundaria básica. En Addine Fernández, F. (Compil.) *Didáctica teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sales Garrido, L. (2004). *La comunicación y los niveles de la lengua*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Tamayo Valdés, M. C., & León Pérez, M. A. (2016) La enseñanza-aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. *Revista Conrado*, 12 (54), 120-128. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. 3ra ed. Madrid: Morata S. L.
- Álvarez Pérez, M. (2004 a). *Interdisciplinariedad. Una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Pueblo y Educación.

# 32

## DIAGNÓSTICO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

### DIAGNOSIS OF THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INTERDISCIPLINARITY

Dr. C. Eudaldo Enrique Espinoza Freire<sup>1</sup>

E-mail: [eespinoza@utmachala.edu.ec](mailto:eespinoza@utmachala.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Espinoza Freire, E. E. (2018). Diagnóstico de la implementación del principio de la interdisciplinariedad. *Revista Conrado*, 14(62), 195-204. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Los estudios sobre la interdisciplinariedad que se realizan por diferentes autores, se dirigen, en sentido general, a lograr una vinculación interdisciplinaria que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles de enseñanza. En este sentido, el trabajo que se presenta tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación de profesores, mediante la compilación de una información actualizada y conceptualizada sobre el diagnóstico y la implementación del principio de la interdisciplinariedad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realizó una compilación de una bibliografía actualizada, proveniente de resultados de investigaciones sobre el tema en cuestión, tesis de grado, publicaciones de revistas y conferencias, además del método analítico-sintético. Se presenta una información actualizada y conceptualizada sobre el diagnóstico y la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de formación del profesor y un ejemplo de implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### Palabras clave:

Disciplina, interdisciplinariedad, diagnóstico. formación disciplinar.

#### ABSTRACT

Studies on the interdisciplinarity that are performed by different authors, are directed, in a general sense, to achieve a linking interdisciplinarity that promotes the teaching-learning process in the different levels of education. In this sense, the work presented aims to contribute to the improvement of the quality of the training of teachers, through the compilation of an updated information and conceptualized on about the diagnosis and the implementation of the principle of interdisciplinarity in the teaching-learning process. We performed a compilation of a bibliography up-to-date, from, results of research on the subject in question, phd thesis, publications in journals and conferences, in addition to the analytical method-synthetic. It presents an updated information and conceptualized on about the diagnosis and the implementation of interdisciplinarity in the formation process of the teacher, and an example of implementation of interdisciplinarity in the teaching-learning process.

#### Keywords:

Discipline, interdisciplinarity, diagnosis, disciplinary formation.

## INTRODUCCIÓN

A inicios del nuevo siglo, se origina una demanda de cambio en la educación superior, la cual se fundamenta en la importancia que este tipo de educación reviste para la construcción del futuro, de cara a lo cual, las nuevas generaciones deberán estar preparadas con competencias para enfrentar las transformaciones que avizora el propio desarrollo económico y social de la contemporaneidad, de esta forma la pertinencia y renovación constante de los planes de estudio se convierte en uno de los grandes retos de nuestras universidades.

La Conferencia Mundial de París (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998), planteó la necesidad de cambio, de transformación, de flexibilización de la educación superior, no solamente de sus estructuras, sino de los modos y formas de organizar sus estudios, con el fin de actualizar, reconvertir y mejorar la cultura general de la sociedad y de los individuos.

Siguiendo esta orientación, se propone avanzar en el perfeccionamiento de las diferentes estrategias curriculares, enfatizándose en la idea de recurrir a una integración de las disciplinas y ciencias, lo que debe potenciar un mayor nivel de esencialidad y estimular el dominio de los modos de actuación del profesional.

En este sentido Pérez (2006), indica que las acciones que se desarrollan a través de la educación tienen todas como fin contribuir de manera armónica y sistémica a la formación integral de la personalidad. De ahí que ninguna de tales acciones sea fin en sí misma, sino que su carácter de medio para contribuir a la formación de las nuevas generaciones hace que su planificación y puesta en práctica por los actores educativos se base en el fin declarado de la educación.

Por otra parte, Pérez (2006), argumenta que la intervención, en favor de la preparación de los docentes en formación para explotar la interdisciplinariedad en su quehacer educativo, debe partir del conocimiento de lo que en este sentido sucede en la ejecución del currículo. Su punto de partida debe ser el diagnóstico de su implementación en el proceso.

Las investigaciones realizadas en diferentes universidades del mundo (Fiallo, 2001; Lázaro, 2002; Pérez, 2006; González, 2007; Regalado, 2008; Perera, 2010; Navarro Reyes, Pereira Burgos, Pereira de Homes & Fonseca Cascioli, 2010; Carvajal, 2010; Luengo, 2012; y Fernández, 2013), han encaminado sus esfuerzos en la búsqueda de soluciones, a los problemas existentes, para lograr que los profesores en formación conciban la

actividad pedagógica, como una actividad esencialmente interdisciplinar y apliquen métodos científicos, para analizar, acometer y resolver los problemas, y mediante su propio ejemplo, forme en sus discípulos valores y actitudes, así como una forma de pensar interdisciplinar, como parte de su educación científica como ciudadanos.

En correspondencia con el análisis realizado acerca de la problemática de la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso docente educativo del profesional en educación, el trabajo que se presenta contiene una información actualizada y conceptualizada sobre el diagnóstico y la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de formación del profesor, con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación de este profesional en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala.

## DESARROLLO

Según Batazan (1996), el diagnóstico es una perspectiva psicopedagógica, etimológicamente la palabra diagnóstico proviene del griego (día), *a través de* y (gignosco) *conocer*; esto proporciona indicios sobre las dificultades propias del ámbito de conocimiento al que pretendemos el acercarnos. Se trata de una forma de conocimiento obtenida por medio de indicios, a través de un tipo de estrategias que, de forma indirecta, nos pone en relación con aquello que pretendemos conocer.

Desde este punto de vista, el diagnóstico se presenta como una forma de conocimiento aproximada, incompleta, sujeta a diversas alternativas limitadas, resumidamente.

Martínez (1994), señala que el diagnóstico ha ampliado su campo de acción hasta cubrir cualquier hecho educativo y sus efectos. El currículo, los programas, las organizaciones educativas, la innovación escolar, etc. Son también ahora sus objetos de conocimiento. Lógicamente la amplitud de su estudio será diferente en función de las metas fijadas en cada intervención y de los propios objetivos que se pretenda cumplir.

Para Padilla (2002), el diagnóstico siempre responde a un “*para*” que nos lleva a producir información, *para* decidir las intervenciones, *para* detectar problemas y corregirlos, o *para* prevenir la aparición de efectos no deseados; es decir, nos lleva a una toma de decisiones.

Buisan (1987), lo define como “*el diagnóstico pedagógico trata de describir, clasificar, predecir y en su caso explicar el comportamiento del sujeto dentro del marco escolar. Incluyendo un conjunto de actividades de medición*”

***y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación”.***

A las consideraciones realizadas hasta aquí puede añadirse, que existe un amplio consenso entre los autores que consideran, que el objeto de estudio, no es sólo el objeto educativo sino el contexto en el que el proceso educativo tiene lugar, ya sea la institución escolar con su organización, metodología didáctica, personal y recursos, entre otros, o la comunidad educativa que rodea dicha institución.

Además, Marín & Buisán (1987), consideran que el diagnóstico debe extenderse a referencias más amplias que las incluidas en las instituciones escolares y de orientación como la familia, la comunidad, cualquier elemento socializador, dado que los problemas y posibilidades existentes en los sujetos en orden a su educación se derivan tanto de factores endógenos como exógenos, o dicho de otra manera, de los elementos o factores personales y los ambientales.

De acuerdo a Lázaro (2002), los procedimientos metodológicos en el diagnóstico en educación, se reducen a los condicionados por la rigurosidad de la ciencia experimental, en su aplicación a las ciencias sociales, que son: **observar, medir y experimentar.**

La observación: a veces, en el diagnóstico en educación, se suele confundir el procedimiento de la observación con la técnica de observación de una conducta. El matiz es mínimo, ya que cuando se realiza una observación de un comportamiento para recoger información, se realiza un registro de lo observado, como acción directa. Pero, en este caso, hay que considerar a la observación como una forma de proceder del método científico que implica tanto a la experimentación como a la medida, aunque, en sentido estricto, la observación no supone manipulación de variables (experimentación) ni la cuantificación estricta de lo observado. Sin embargo, es evidente que la búsqueda de precisión de lo observado aboca en la rigurosidad de la medida.

Anguera (1983), define la observación como **“el método que pretende captar el significado de una conducta, que se puede escoger previamente, evitando su manipulación, y que es susceptible de ser registrada”** (p. 292), concluyendo que, en este caso, solo tiene la misión de suministrar información complementaria a otras formas de recogida de datos. Esta doble distinción permite considerar las características de la observación como método de investigación.

Otro de los problemas básicos de la observación es su posibilidad de control, es decir, que los datos recogidos

sean objetivos y comprobables en función de la rigurosidad del método científico. Dicho control atribuye unas restricciones a la observación, que afectan al observador, a los sujetos observados y a la propia situación observada (Tejedor, 1985).

Anguera (1983), expone que las fases del método observacional son coincidentes con la técnica de observación y que son las siguientes:

1. Decisión acerca de la utilización de la observación.
2. Delimitación del objetivo.
3. Decisión sobre la estrategia de muestreo.
4. Recogida de datos.
5. Análisis e interpretación de resultados.

La observación científica, se emplea en cualquier etapa de la actividad investigativa y siempre es orientada a un fin, para lo cual el investigador elabora previamente un instrumento que le permite el registro de aquellos aspectos que son objeto de la observación.

Es difícil sustraerse a medir como medio de controlar y recordar lo observado, cuando se está observando. Esta postura no supone una dicotomía entre observar y medir, sino dos procedimientos complementarios. Cliff (1979), señala que medir es asignar valores numéricos a objetos o sucesos y Cliff (1979), indica que la medida es la mejor forma de realizar observaciones, de clasificarlas y de efectuar la transición de las categorías manifiestas a escalas cuantitativas. Esta identidad entre objetos y números es una condición de la medida y, a su vez, el motivo de críticas al señalar que tal igualdad no cabe que se de en ciencias humanas. Es decir, en primer lugar, que toda medida y, pedagógico, es una medida indirecta, de una manifestación y, en segundo lugar, que, aunque los atributos no puedan ser medidos, si lo son sus manifestaciones.

Según De la Orden (1985), uno de los problemas de la medición es la delimitación conceptual de lo que se pretende medir (de manera que, en ocasiones, se tiende a identificar el resultado de la medición con lo medido. Se aclara que lo fundamental no es si, lo medido es correcto o no, si no si es útil o inútil. Pero es necesario ajustarse a las ideas de Bunge (1976), que indica, que la medida permite apresar la realidad, redefinir los conceptos y establecer hipótesis y teorías. Esta demarcación del atributo y la determinación de operaciones para medirlo y cuantificarlo, son las fases de toda medición como procedimiento metódico, de la medida

y, que, en su explicación, sigue las secuencias de toda investigación científica.

De acuerdo a lo expresado por los autores antes citados, se infiere, que la medición es el proceso dirigido a precisar

información numérica acerca de una cualidad del objeto, mediante la comparación de magnitudes determinadas y que en este proceso se requiere utilizar una magnitud homogénea como unidad para la comparación y que los elementos esenciales que intervienen en la medición son el objeto, la calidad, la unidad de magnitud, el instrumento de medición y el sujeto que realiza la medición.

La experimentación es un método empírico, que permite esclarecer el comportamiento del fenómeno, sus propiedades y relaciones, mediante la creación de determinadas condiciones por el investigador. En las ciencias sociales el experimento es muy complejo, ya que el sistema de influencia que actúa sobre los hombres es muy variado y cambiante, así como difícil de aislar un aspecto para ser examinado.

En las investigaciones pedagógicas se considera fundamental posibilitar la reproducción de la ocurrencia de un fenómeno en el clima adecuado. Permite descubrir relaciones de causa – efecto, en la investigación experimental el investigador controla y manipula deliberadamente las condiciones que determinan la aparición del fenómeno. El experimento supone un cambio provocado en el valor de una variable independiente y observar el efecto que este cambio produce en otras variables dependientes. Una característica esencial de la investigación experimental es el control de las variables independientes. Este control permite producir variaciones en el momento que interesa.

Por otra parte, la experimentación también implica medida. En este sentido Pérez Juste (1985), indica que, en la mayoría de las ciencias, la experimentación lleva adosada la necesidad de la medición precisa, fiable y válida, tanto de las variaciones intencionales en la variable independiente, cuanto de los efectos apreciados en la variable dependiente. La medida, en las diversas modalidades de antes o después del experimento, los grupos experimentales y de control son medidos, para contrastar las observaciones con las hipótesis.

El proceso diagnóstico: En análisis realizado por Silva (1982), concluye que, al hablar del proceso de diagnóstico, se puede enfocar en una perspectiva tradicional, donde queda el diagnóstico limitado a un pre-tratamiento que termina en la recomendación de medidas de acción o bien enfocar en una perspectiva de evaluación conductual, donde se extiende a través de la intervención y más allá de ella. Al respecto Lázaro (2002), considera que el planteamiento es, en la actualidad, tal como dice esta autora.

Fernández (1993), al comparar el diagnóstico, con las alternativas de la metódica científica, expone que, el

diagnóstico supone la recogida de datos, a través de una serie de técnicas, test o instrumentos, por medio de los cuales se pretende cumplir los objetivos de cada caso, llegando a unos niveles de probabilidad determinados, que se han de describir, clasificar, seleccionar, orientar o recomendar un tratamiento. En esta dirección debe señalarse que, para realizar un diagnóstico sólido y profundo se debe acentuar también su relación con otros componentes de la dimensión de la tarea. Cuando se determina la estrategia a seguir se debe prestar atención sobre todo a la determinación de objetivos y a la elección de recursos.

González (2005), argumenta que, los postulados teóricos generales para la realización del diagnóstico son válidos independientemente del objeto que se diagnostique. Es, desde esa perspectiva, correcto declarar que para el diagnóstico de la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesores es necesario tener en cuenta las funciones del diagnóstico como proceso:

- Función de búsqueda, exploración e identificación.
- Función reguladora-orientadora.
- Función interventiva, preventiva, orientadora.

Aclara González que la interrelación entre estas funciones, debe resultar en la efectividad del proceso y que el estudio que se realice, no debe quedar en la búsqueda de los datos a través de la aplicación de diversas técnicas, ni en la identificación de limitaciones o fortalezas para la implementación de la interdisciplinariedad. El funcionamiento, de manera sistémica, de la exploración, la regulación y la intervención, debe ser premisa en el desarrollo del estudio diagnóstico.

La intención de proponer el diseño para el diagnóstico de la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesores, debe tener en cuenta las etapas o momentos del diagnóstico.

Pérez Matos (1998), propone como etapas del diagnóstico, las siguientes:

- Definición del proceso.
- Planificación y organización del proceso.
- Aplicación del sistema diagnóstico.
- Formulación diagnóstica.
- Modificación de la situación problemática.

Pérez (2005), señala que, en un acercamiento inicial, la primera etapa propuesta por la autora, conduce a definir el objetivo del estudio diagnóstico. Y que, para el asunto analizado, este consiste en determinar, las tendencias y regularidades de la implementación de la interdisciplinariedad, en el proceso de formación de profesores.

Continúa explicando que tal objetivo está sustentado en la necesidad de, contar con información confiable acerca del objeto, con el fin de introducir acciones que contribuyan a la formación docente con un enfoque interdisciplinario, bajo la hipótesis de que un modelo formativo basado en la interdisciplinariedad contribuirá a una formación superior de la personalidad.

Por otra parte, Pérez Matos (1998), precisa que, en este estado es necesario definir el contenido del diagnóstico, las dimensiones e indicadores, que serán tenidos en cuenta en el estudio diagnóstico, que dependen del objetivo que se ha definido. A los efectos de facilitar la definición del contenido, se considera válido modelar el estado deseado del fenómeno que se estudia.

En este sentido Pérez (2006), especifica que, para la modelación de la implementación de la interdisciplinariedad, se propone un modelo metodológico a partir del cual se pretenden definir las dimensiones e indicadores para el diagnóstico.

A continuación, se presenta el modelo propuesto por Pérez (2006), el cual consta de cinco fases con sus correspondientes etapas:

Primera fase: Definición de objetivos

En esta fase se analizan los objetivos y fines de la educación, así como su derivación hacia los objetivos de la formación de profesores y los objetivos de la carrera en específico, además como un aspecto significativo, la determinación de los objetivos para la implementación del principio de la interdisciplinariedad, en el proceso de formación de profesores. En las que se delimitan las etapas de la siguiente manera:

- Análisis por parte del claustro de los objetivos de la enseñanza (nivel superior de la formación de profesores).
- Análisis por parte del claustro de los objetivos específicos de la carrera.
- Determinación de los objetivos para la implementación de la interdisciplinariedad.

Segunda fase: Diagnóstico

En esta fase se diagnostica el estado actual y real de la implementación de la interdisciplinariedad en el diseño y la ejecución del currículo de la carrera.

Etapas:

1. Determinación de dimensiones e indicadores para el diagnóstico.
2. Determinación de técnicas y métodos para el diagnóstico.
3. Selección y elaboración de los instrumentos para la búsqueda de información.

4. Procesamiento de la elaboración de la información obtenida.
5. Elaboración de conclusiones.

En esta fase se determina el sistema de acciones que se desarrollará para atenuar las limitaciones y potenciar las fortalezas que se detecten durante el estudio diagnóstico.

Etapas:

1. Análisis del inventario de limitaciones y fortalezas de la implementación de la interdisciplinariedad, en el proceso de formación.
2. Determinación del sistema de acciones en concordancia con el inventario de limitaciones y fortalezas.

Cuarta fase: Implementación del sistema de acciones.

Consiste en la puesta en práctica del sistema de acciones diseñado.

Quinta fase: Evaluación y retroalimentación

En esta fase se lleva a cabo la evaluación de la ejecución de todo el modelo, lo que permite corregir posibles errores o desviaciones, y da a todo el proceso un carácter de sistema.

En la figura 1 se representa el modelo descrito anteriormente:

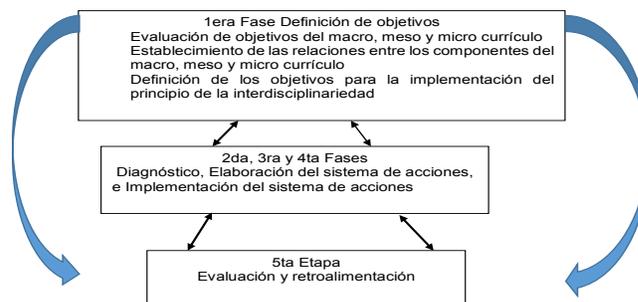


Figura 1. Representación del Modelo propuesto para la implementación de la interdisciplinariedad en currículo.

Fuente: Pérez (2006).

*Implementación de la interdisciplinariedad, se definen las dimensiones e indicadores, para su diagnóstico en el proceso de formación de profesores. La propuesta es la siguiente:*

Dimensiones e indicadores para el diagnóstico de la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesores:

Dimensión 1: Análisis de los objetivos

1. Profundidad del análisis realizado por el claustro acerca de los objetivos generales de la formación de profesores.
2. Profundidad del análisis realizado por el claustro acerca de los objetivos de la carrera
3. Calidad del análisis comparativo de los objetivos de las diferentes disciplinas que confluyen en el currículo.
4. Determinación de relaciones entre los objetivos del currículo a nivel macro, meso, y micro
5. Determinación de los objetivos para la implementación de la interdisciplinariedad.

Dimensión 2: Proyección académica en la ejecución del currículo.

1. Relación intencional que se establece, por parte de los docentes, entre las categorías, leyes y conceptos de diferentes disciplinas que confluyen en el currículo en la preparación de su asignatura.
2. Relación intencional que se establece entre las habilidades de diferentes disciplinas.
3. Relación intencional que se establece en la educación laboral a través del contenido de las diferentes disciplinas.
4. Nivel y calidad del trabajo en equipo del claustro de profesores para la planificación y ejecución del proceso.

Dimensión 3. Proyección investigativa en la ejecución del currículo.

1. Vinculación entre las tareas investigativas y las académicas.
2. Vinculación de las tareas investigativas con el contenido de la profesión.
3. Relaciones entre las tareas investigativas orientadas por las diferentes disciplinas.
4. Relaciones que se establecen en el desarrollo de habilidades investigativas a través de los componentes laboral y académico.

Dimensión 4: Proyección laboral en la ejecución del currículo.

1. Relaciones que se establecen entre las tareas del componente laboral y las académicas.
2. Relaciones que se establecen en el desarrollo de habilidades laborales a través de los componentes académico e investigativo.
3. Coherencia teoría-práctica.

Dimensión 5: Ejecución del proceso de formación

1. Actitud interdisciplinaria del claustro.
  - 1.1 Reconocimiento de la importancia del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de formación.

- 1.2 Preferencia por el trabajo en equipos multidisciplinares para la resolución de problemas del objeto.
- 1.3 Interés por dominar leyes, conceptos, principios, teorías, procedimientos prácticos, etc. de otras disciplinas para ser utilizadas en su labor didáctica y educativa.

2. Actitud interdisciplinaria de los estudiantes.

- 2.1 Reconocimiento de la importancia del principio de la interdisciplinariedad en el proceso de su formación como profesores.
- 2.2 Reconocimiento de la importancia del principio de la interdisciplinariedad en su práctica escolar.
- 2.3 Interés por dominar leyes, conceptos, principios, teorías, procedimientos prácticos, etc. de otras disciplinas para aplicarlas en su práctica escolar.

Dimensión 6: Metadiagnóstico

1. Dominio por parte de los dirigentes metodológicos de la carrera acerca del estado actual de la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesores.
2. Dominio por parte de los docentes acerca del estado actual de la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesores.
3. Pertinencia de las acciones que se llevan a cabo para reorientar la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesores.
  - 3.1 Planificación de las acciones.
  - 3.2 Ejecución de las acciones.
  - 3.3 Evaluación de las acciones.
  - 3.4 Rediseño de las acciones.

Pérez (2006), concluye que, la determinación de dimensiones e indicadores, para la evaluación del estado actual de la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de formación de profesores, demuestra que el diagnóstico pedagógico, como método, no solamente es aplicable al estudio de la personalidad, sino que todas las variables, que de manera directa o indirecta inciden en el desarrollo de ésta, pueden ser objeto de diagnóstico. Además, aclara que, de igual manera, se evidencia que el diagnóstico de la implementación de la interdisciplinariedad, es una herramienta útil para la retroalimentación y reorientación de este importante principio en el desarrollo de la esfera cognitiva de la personalidad. Una vez descrito el modelo presentado por Pérez (2006), se hace necesario analizar algunos aspectos sobre la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Introducir el enfoque interdisciplinario en la práctica escolar, según León (2011), significa comprender la interdisciplinariedad como los puntos de encuentro y cooperación de las disciplinas, de la influencia que ejercen unas sobre

otras desde diferentes puntos de vista y en los modos de actuación y de pensamiento de los escolares.

Al respecto, León & Valdés (2011), indican que, sin lugar a dudas, entre las alternativas que pueden asumir los docentes para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con las exigencias actuales, adquiere una connotación especial lo relativo al logro de un enfoque interdisciplinario en la dirección de estos procesos. Estos deben concebirse, desde la estructuración del currículo en cada nivel y tipo de enseñanza, por la integración de los contenidos de las diferentes disciplinas para garantizar, a su vez, una correcta interpretación de los problemas complejos de la realidad.

Por otra parte, León & Valdés (2011), señala que, a pesar de los propósitos encaminados para lograr la instrumentación de un enfoque interdisciplinario en los procesos de enseñanza aprendizaje, estos, en la práctica han encontrado insuficiencias por la falta de estrategias encaminadas a buscar los puntos de contactos y conexiones entre las diversas materias y cómo, desde el punto de vista metodológico, el docente debe darles tratamiento a estos problemas en el marco del aula o salón de clases. Como ejemplo de cómo se puede enfrentar estas dificultades, se presenta a continuación, un sistema de preparación de los educadores propuesto por José Alfredo León Méndez y Martha Beatriz Valdés Rojas, el cual fue desarrollado en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de la provincia de Sancti Spiritus, Cuba.

León & Valdés (2011), expresan, que en la escuela se debe lograr que los procesos de enseñanza y aprendizaje les permitan a los escolares, la realización de transferencias de contenido a situaciones concretas de su práctica, sin embargo para materializar esto se necesita que los docentes se encuentren debidamente preparados para enfrentar estos retos, es por ello que de acuerdo con estas exigencias se instrumentó, como eslabón básico un sistema de preparación de los educadores atendiendo a las direcciones siguientes:

- Actividades metodológicas.
- Actividades de superación profesional.

Estas modalidades de superación y preparación metodológica de los docentes, tuvieron como antecedente, la realización de un estudio exploratorio que posibilitó diagnosticar las principales limitaciones que existían para la instrumentación, en las condiciones concretas del contexto de la universidad, del enfoque interdisciplinario, para el tratamiento de las diferentes materias de enseñanza, estas se centraron en:

**Primero:** La naturaleza y la novedad de la interdisciplinariedad. En este sentido, fue necesario sensibilizar al

personal docente que el tipo de enfoque por el que se aboga no significa el abandono de las disciplinas, sino el enriquecimiento mutuo de estas, es decir no se trata de una serie de contenidos mezclados, sino que supone nuevas organizaciones de estos sobre la base de un enfoque diferente de los problemas y la forma de resolverlos. En general se transforma la concepción con que los profesores explican sus disciplinas.

**Segundo:** La formación disciplinar cerrada del personal docente en servicio. Este es el reflejo de su forma de actuar en la práctica pedagógica, lo que se evidencia también en el trabajo docente metodológico que se desarrollaba en las escuelas; donde se producían interacciones o intercambios de forma sistemática entre educadores de una misma especialidad, no siendo así con los de otras disciplinas del área del conocimiento. Se hacía preciso entonces, preparar a los educadores para lograr en la práctica una enseñanza con un enfoque interdisciplinario que como resultado contribuyera a que el estudiante integrara lo aprendido.

**Tercero:** El perfeccionamiento del trabajo metodológico. Esta es una actividad planificada y dinámica que se caracteriza por ser colectiva en estrecha relación con el trabajo de cada uno de los profesores. Se estructura y diseña teniendo en cuenta: el diagnóstico, la demostración práctica, el debate científico y el control. En efecto, es importante la instrumentación de un enfoque interdisciplinario en los procesos de enseñanza y aprendizaje de disciplinas afines que se debe materializar en las actividades de este tipo que realizan los educadores. Para ello es imprescindible que se asesore a los docentes en este tipo de prácticas, pues el nivel de preparación alcanzado por los educadores depende a su vez de los resultados alcanzados en la capacitación de los directivos quienes son los encargados de demostrar la forma de llevar a la práctica este tipo de trabajo.

**Cuarto:** Los medios didácticos. Estos juegan un papel decisivo en la instrumentación de esta práctica en las condiciones de la escuela de hoy, ante todo con el uso de las nuevas tecnologías de la información, sin embargo, los instrumentos aplicados demostraron que no siempre estos valiosos medios se introducían en la práctica pedagógica diaria a pesar de que formaban parte de los recursos situados en la institución escolar.

**Quinto:** La evaluación. Sobre este particular se detectó que aún prevalecía el reflejo de la concepción disciplinar con que se enseñaba. En las actividades que se proponían el sistema de evaluación se estructuraba en: evaluaciones frecuentes, parciales, finales y trabajos

independientes, se comprobó una pobre vinculación entre las disciplinas y de estas últimas con la vida práctica.

**Sexto:** Selección de temas centrales. En este sentido se pudo comprobar que no existía un trabajo encaminado a la búsqueda de las potencialidades del contenido de enseñanza de disciplinas afines y que propiciara el diseño de actividades que relacionen los núcleos básicos de cada una de ellas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para contribuir a la erradicación de las deficiencias relacionadas, entre sus objetivos se tuvo en cuenta:

4. Argumentar los antecedentes y fundamentos teóricos que sustentan la instrumentación del enfoque interdisciplinario en los procesos de enseñanza y aprendizaje demostrando nuevas formas de pensar en la interpretación de la realidad.
5. Demostrar las potencialidades del contenido de disciplinas afines para relacionarlas mediante actividades que posibiliten evidenciar la integración de la sociedad y la naturaleza.

Como resultado del trabajo metodológico se logró concretar acciones encaminadas a perfeccionar desde la clase:

- La necesidad de instrumentar el enfoque interdisciplinario en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias
- La relación entre los núcleos básicos de disciplinas afines
- La vinculación de los contenidos con el desarrollo científico técnico del entorno escolar
- La evaluación con enfoque interdisciplinario.

En el caso de las actividades de superación profesional se han trabajado, dentro de sus formas principales, el entrenamiento de postgrado, el curso de postgrado y el diplomado. El entrenamiento de postgrado se proyectó, con el objetivo de propiciar el trabajo en equipos de docentes, a partir del conocimiento de los fundamentos teóricos de la interdisciplinariedad y de diagnosticar las posibilidades de instrumentar en la práctica dicho enfoque, a partir de lograr en los educadores nuevas formas de pensar y de actuar ante los problemas de la realidad.

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos en el programa previsto se desarrollaron tareas como las siguientes:

- Revisión de los documentos normativos de cada una de las disciplinas con el fin de valorar el desarrollo del tratamiento de los contenidos en áreas afines.
- Discusión de los fundamentos teóricos que sustentan la instrumentación del enfoque interdisciplinario en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Diagnóstico de las potencialidades del entorno escolar para su vinculación con el contenido de la ciencia.
- Selección de temas centrales que posibilitan vincular el contenido de disciplinas con el progreso científico del territorio.
- Elaboración de ejercicios con enfoque interdisciplinario con el propósito de integrar contenidos de disciplinas y vincularlas con el entorno escolar.

Con la instrumentación de estos entrenamientos se han obtenido resultados positivos en la preparación de los docentes. Ello ha motivado y ha posibilitado la impartición de cursos de postgrado para el tratamiento de la interdisciplinariedad, de los docentes.

Los cursos de postgrado impartidos se concibieron con un total de cuarenta horas y entre sus objetivos se definen:

Los cursos de postgrado impartidos tuvieron entre sus objetivos los siguientes:

- Aplicar un enfoque interdisciplinario en los procesos de enseñanza y aprendizaje que propicie la integración de contenidos en la interpretación de la realidad circundante al escolar.
- Valorar las potencialidades de la localidad, comunidad y el entorno escolar para vincularla con el contenido que se imparten en las asignaturas y su necesaria relación con los resultados científicos obtenidos.
- Diseñar ejercicios con enfoque interdisciplinario que evidencien la integración de los contenidos y su vínculo con el medio en el cual se desenvuelven los escolares.

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos se abordaron temas relacionados con aspectos generales de la dialéctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, concepciones acerca de la interdisciplinariedad, posibilidades de potenciar la formación laboral desde un enfoque interdisciplinario, así como el diseño de ejercicios encaminados a lograr acciones por parte de los estudiantes. Para el cumplimiento de los objetivos propuestos se abordaron temas relacionados con aspectos generales de la dialéctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, concepciones acerca de la interdisciplinariedad, posibilidades de potenciar la formación laboral desde un enfoque interdisciplinario, así como el diseño de ejercicios encaminados a lograr acciones por parte de los estudiantes.

Especial énfasis se ha puesto en los programas de postgrado impartidos al trabajo que en equipo deben realizar los docentes. En las actividades ejecutadas los asistentes a los cursos han tenido la posibilidad de proyectar ejercicios de manera coherente y sistemática que contribuyen a relacionar los núcleos básicos de cada una de

las disciplinas con los principales problemas del medio circundante a la escuela, el municipio, la provincia y la nación.

Dentro de los resultados obtenidos de la puesta en práctica del trabajo en equipos, por parte de los docentes, informan León y Valdez, que brindó la posibilidad de que ellos puedan validar en la práctica su labor profesional diaria, de acuerdo con el propósito y los objetivos de los cursos impartidos. En este sentido, las propuestas de ejercicios que ellos elaboran desde un enfoque interdisciplinario son sometidas a la discusión colectiva y también se prevé, como una de las actividades finales del postgrado, la presentación, discusión y defensa (para alguna sustentación) de los resultados obtenidos con la experiencia pedagógica.

La alternativa propuesta para la implementación de la interdisciplinariedad, en el proceso docente educativo de la formación del profesional en educación, constituye un ejemplo de cómo se puede lograr este objetivo.

## CONCLUSIONES

Se reconoce por numerosos autores, la necesidad de progresar en perfeccionamiento de las diferentes estrategias curriculares, enfatizándose en la idea de recurrir a una integración de las disciplinas y ciencias, lo que debe potenciar un mayor nivel de esencialidad y estimular el dominio de los modos de actuación del profesional.

Para ello se requiere de la caracterización y el diagnóstico continuo del proceso, así como del nivel de desarrollo alcanzado por alumnos y profesores en torno al problema objeto de estudio; la determinación de sus necesidades educativas, para la propia planificación y organización conjunta del proceso enseñanza-aprendizaje.

Lo antes concluido está en correspondencia con Pérez (2006), al argumentar que la intervención, en favor de la preparación de los docentes en formación para explotar la interdisciplinariedad en su quehacer educativo, debe partir del conocimiento de lo que en este sentido sucede en la ejecución del currículo. Su punto de partida debe ser el diagnóstico de su implementación en el proceso.

Se considera como una de las definiciones más adecuadas de diagnóstico, la formulada por Barreras (2007), quien encontró que en las definiciones de muchos autores, se encuentran diversas similitudes como son: conocimiento, estrategia, que describe, clasifica, predice, identifica y jerarquiza las necesidades y problemas, por lo que llega a la conclusión que, **“el diagnóstico es el proceso de análisis de información que, a través de estrategias, nos permite detectar y conocer las necesidades y problemáticas de una institución educativa, realizando una**

**jerarquización para delimitar el problema a intervenir con el fin de estructurar un plan de acción”**

El contenido sobre, procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación, expuestos por Lázaro (2002), quien indica que los procedimientos metódicos en el diagnóstico en educación, se reducen a los condicionados por la rigurosidad de la ciencia experimental, en su aplicación a las ciencias sociales, que son: **observar, medir y experimentar**. Constituyen un documento de obligada consulta por parte de los profesores, así como el análisis realizado por Silva (1982) sobre el proceso diagnóstico.

Se presenta un trabajo que contiene una información actualizada y conceptualizada sobre el diagnóstico y la implementación de la interdisciplinariedad en el proceso de formación del profesor, que orienta al profesor cómo implementar el enfoque interdisciplinario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, T. (1983). La observación. En R. Fernández Ballesteros y J. Carboles, evaluación conductual. Madrid: Pirámide.
- Barreras R., I. (2007). Gestión institucional: Diagnóstico e intervención pedagógica. Tesis en opción al título de Licenciado en Pedagogía. México D. F: Universidad Pedagógica Nacional.
- Batazan, Palomares, L. (1996). Investigación y diagnóstico en Educación. Una perspectiva psicopedagógica. Granada: Aljibe.
- Buisan Serradell, Carmen (1987). Cómo realizar un diagnóstico pedagógico. Madrid: Alfa omega.
- Bunge, M. (1976). La investigación científica. Barcelona: Ariel.
- Carvajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. Revista Luna azul, (31), 156-169. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Clift, P. S. (1979). La Psicometría. En B. Wolman, Manual de Psicología. Barcelona: Ariel.
- De la Orden, A. (1985). Investigación educativa. Madrid: Anaya.
- Fernández Rincón, J. (1993). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. Perfiles educativos, 61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206103.pdf>

- Fernández Rodríguez, M. (2013). El diagnóstico de los procesos de aprendizaje en la Enseñanza Secundaria. *Revista de Clases historia*. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales Artículo, 394.
- Fiallo, J. (2001). La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad. Curso Pre-evento. Evento Internacional Pedagogía. La Habana: Educación cubana.
- González Tirados, R. M., & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1889Maura.pdf>
- González Tirados, R. M., et al. (2005). La Formación de Ingenieros: Objetivos, Métodos y Estrategias. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- Lázaro Martínez, Á. J. (2002). Procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 97-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/496983.pdf>
- León Méndez, J. A. (2011). Enfoque Interdisciplinario. Recuperado de [https://books.google.com/books/about/El\\_enfoque\\_interdisciplinario\\_en\\_los\\_pro.html](https://books.google.com/books/about/El_enfoque_interdisciplinario_en_los_pro.html)
- Luengo González, E. (2012). Mapa conceptual y vocabulario básico en torno a la interdisciplina y la complejidad. En *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*, Complexus, 2. México: CIFS-ITESO.
- Marín, M. A., & Buisán, C. (1986). *Tendencias actuales del Diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Laertes.
- Martínez, A. L. (1994). ¿Se evalúa y/o se diagnostica? *Investigación Educativa*, 23, 592-594.
- Navarro Reyes, Y., Pereira Burgos, M., Pereira de Homes, L., & Fonseca Cascioli, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos* 12 (2), 202 – 216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/993/99315569006.pdf>
- Organización de Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*. Conferencia Mundial sobre la educación superior: Visión acción siglo XXI. París: UNESCO.
- Padilla Carmona, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Perera, F., & Abad, G. (2010). Pensamiento complejo, interdisciplinariedad y cultura científica. Ponencia. VI Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias. La Habana.
- Pérez Gómez, Á. I. (2005). Informe sobre la innovación de la docencia en las universidades andaluzas. Recuperado de [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/metodología/INFORME-IDUA-PDF.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodología/INFORME-IDUA-PDF.pdf)
- Pérez Juste, R. (1985). Experimentación. En A. de la Orden, *Investigación Educativa*. Madrid: Anaya.
- Pérez Matos, D. (1998). El diagnóstico avanzado. Una necesidad de dirección científica de la educación. Artículo. *Impresión ligera*. La Habana: ISP Enrique José Varona.
- Pérez Sarduy, Y. (2006). El diagnóstico de la implementación del principio de la interdisciplinariedad en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(6).
- Regalado Pérez, X. C., & González Pupo, L. (2008). Tareas docentes interdisciplinarias en el área de Ciencias Naturales para favorecer un aprendizaje desarrollador en los estudiantes. Holguín: Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.
- Silva, F. (1982). *Introducción al psicodiagnóstico*. Valencia: Promolibro.
- Tejedor, F. J. (1985). Observación sistemática. En A. de la Orden (ed). *Investigación educativa*. Madrid: Anaya.

# 33

## LA COLABORACIÓN: COMPONENTE ESENCIAL PARA EVALUAR EL APRENDIZAJE EN LA CARRERA CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

### COLLABORATION: ESSENTIAL COMPONENT TO LEARNING ASSESSMENT TO CAREER INFORMATION SCIENCES

MSc. Soraya Martínez Castillo<sup>1</sup>

E-mail: [soraya@uclv.edu.cu](mailto:soraya@uclv.edu.cu)

Dra. C. Iliana Artilles Olivera<sup>1</sup>

E-mail: [iliao@uclv.edu.cu](mailto:iliao@uclv.edu.cu)

Lic. Luis Ernesto Paz Enrique<sup>1</sup>

E-mail: [luisernestope@uclv.cu](mailto:luisernestope@uclv.cu)

<sup>1</sup>Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Santa Clara. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Martínez Castillo, S., Artilles Olivera, I., & Paz Enrique, L. E. (2018). La colaboración: componente esencial para evaluar el aprendizaje en la Carrera Ciencias de la Información. *Revista Conrado*, 14(62), 205-211. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La investigación presenta resultados acerca del enfoque colaborativo para evaluar el aprendizaje en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Información. Parte de determinar el uso de métodos colaborativos en las actividades evaluativas que se realizan. El objetivo general del estudio es diagnosticar el estado de la evaluación colaborativa del aprendizaje en la carrera Ciencias de la Información. Durante su desarrollo se estudió una muestra significativa de estudiantes y del claustro de la carrera. Los métodos utilizados están enmarcados tanto en el plano teórico como empírico, de estos últimos, tuvieron un papel determinante el análisis documental y las entrevistas. Entre los principales resultados obtenidos se encuentra que la evaluación colaborativa del aprendizaje en la carrera Ciencias de la Información se valora como un campo en desarrollo. Este criterio fue avalado por la preparación del claustro, la fortaleza del trabajo metodológico orientado al tema, la constatación en la práctica docente de actividades evaluativas con matiz colaborativo y las opiniones positivas de los estudiantes en torno a las relaciones establecidas en el ámbito de la evaluación del aprendizaje con respecto a la colaboración.

#### Palabras clave:

Ciencias de la información, evaluación del aprendizaje, métodos colaborativos.

#### ABSTRACT

The research presents results about the collaborative approach to learning assessment in the Bachelor's Degree in Information Sciences. Part of determining the use of collaborative methods in the assessment activities that are performed. The main objective of the study is to diagnose the state of collaborative learning assessment in the Information Sciences Career. During its development a significant sample of students and of the cloister of the race were studied. In the study were uses methods in the theoretical and empirical level, were decisive the documentary analysis and interviews. Among the main results obtained is that the collaborative evaluation of learning in the Career of Information Sciences is valued as a field in development. This criterion was supported by the preparation of the faculty, the strength of the methodological work oriented to the subject, the verification in the teaching practice of evaluative activities with collaborative nuance and the positive opinions of the students around the relations established in the scope of the evaluation Of learning with respect to collaboration.

#### Keywords:

Information science, learning assessment, collaborative methods.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de cada territorio depende cada vez más de la formación de los recursos humanos. La sociedad actual, o sociedad de la información y del conocimiento, es una época marcada por la importancia de la obtención ágil y precisa de información para los procesos de toma de decisiones (Paz, Céspedes & Hernández, 2016). La formación de un profesional con competencias para ello, puede ser la clave del éxito en las organizaciones. Las habilidades y aptitudes deben gestarse desde las universidades, con patrones de conducta educados en el aula en donde los profesores tienen un papel esencial como líderes de ese proceso.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, como núcleo esencial en la formación del profesional, debe contextualizarse a estos propósitos. Para el logro de este objetivo se requiere atemperar cada una de las categorías didácticas, tomando como premisa la flexibilidad y la búsqueda constante de nuevos procedimientos.

Afirma Martínez (2010), que la evaluación del aprendizaje reúne potencialidades en este sentido que se encuentran subutilizadas, en gran medida por falta de preparación y conocimientos de los profesores. Se identifican estudios que promueven un rompimiento con la tradición en cuanto a las concepciones y prácticas evaluativas. Por su relevancia se destacan los estudios de González (2000); Milán, et al. (2004); Ahumada (2005); Artilles (2010); Gómez (2013); Ruiz & Ruiz (2015); Vinicio, et al. (2015); y Tejada & Ruiz (2016).

Existe la necesidad de tender puentes que comuniquen la evaluación con la vida activa y productiva. El elegir entre evaluar para ganar el examen y evaluar para aprender a aprender, para aprender a pensar y para aplicar ese conocimiento en el mejoramiento personal y social. Se considera que el empleo de métodos colaborativos puede ser un camino eficaz. En el contexto de estudio existen evidencias de que la evaluación del aprendizaje que se realiza no responde a las exigencias del proceso formativo, ni promulga la colaboración entre sus participantes, algunas a mencionar son:

- Persistencia de prácticas evaluativas reproductivas que limitan el proceso de desarrollo integral del estudiante.
- Es limitada la cantidad de materiales didácticos al alcance del profesor que le permitan una autopreparación con respecto a la evaluación colaborativa del aprendizaje.
- En los colectivos de año predomina un enfoque formal en el tratamiento a la evaluación del aprendizaje que

no condiciona que los profesores transformen y renueven sus prácticas evaluativas.

- La preparación metodológica en el escenario universitario precisa de una coherencia con el proceso formativo, donde los contenidos pedagógicos, psicológicos y didácticos sean puntos de análisis en las agendas de los directivos y en los programas de formación.

Se debe enfocar a estudiantes y profesionales en el trabajo colaborativo. Dicho enfoque, mediado por el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), resulta de vital importancia para el desarrollo de la sociedad cubana. Este criterio impone un cambio de prácticas cotidianas en las distintas áreas de la vida, transformaciones que deben partir desde la educación. El tema que se aborda tributa a la mejora de los métodos de enseñanza-aprendizaje implementados hoy en las instituciones de educación superior para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Con la finalidad de explotar las potencialidades que tiene la evaluación colaborativa del aprendizaje para la formación de un profesional en el área de las Ciencias de la Información, ético y creador. Se plantea como objetivo del estudio diagnosticar el estado de la evaluación colaborativa del aprendizaje en la carrera Ciencias de la Información.

## DESARROLLO

El estudio se llevó a cabo por un período de dos años, dividido en dos cursos docentes. Este aspecto favoreció que algunos de los resultados obtenidos pudieran ser contrastados de un curso a otro. Se emplean métodos en los niveles teórico y empírico para la obtención de resultados. En el nivel teórico se empleó el analítico-sintético e histórico-lógico. En el nivel empírico se emplearon los siguientes: análisis documental, encuesta, entrevista semiestructurada y triangulación de fuentes. Para realizar la valoración del uso de métodos colaborativos en la evaluación del aprendizaje se definieron variables que contribuyeran a ilustrar la situación en la carrera al respecto, las cuales se miden con el uso de indicadores que se incorporaron a las técnicas utilizadas:

### *Variable- Preparación del profesor con respecto a la evaluación colaborativa del aprendizaje*

Indicadores:

- Concepciones que poseen los profesores respecto a la evaluación colaborativa.
- Autopreparación continua del profesor para el logro de buenas prácticas evaluativas.
- Papel del trabajo metodológico en la carrera para promover la evaluación colaborativa del aprendizaje.

- Conocimiento del profesor de lo normado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior.

#### *Variable - Práctica docente del profesor para evaluar colaborativamente el aprendizaje*

Indicadores:

- Habilidades del profesor para lograr en el grupo la interdependencia positiva en el proceso de evaluación.
- Habilidades del profesor para favorecer en el grupo la elaboración conjunta de conocimientos, conceptos, situaciones problemáticas, casos prácticos, basadas en la vinculación con el entorno.
- Aprovechamiento de las clases prácticas y seminarios para estimular la interacción colaborativa en el grupo.
- Actitud ética y empática durante el desarrollo del proceso evaluativo.
- Uso de las plataformas interactivas para evaluar colaborativamente el aprendizaje.
- Variable - Papel del estudiante en el proceso de evaluación del aprendizaje

Indicadores:

- Criterios acerca de las formas de evaluar en la carrera: roles del profesor, tipos de actividades y acuerdos entre ambas partes con los resultados
- Actividades evaluativas que realizan los profesores usando métodos colaborativos
- Propuestas o sugerencias sobre formas de evaluar

#### *Evaluación del aprendizaje colaborativo en la carrera Ciencias de la Información*

Como parte del análisis documental se estudió detenidamente el plan de estudio D, vigente en la carrera. En este se recomienda el uso en clases de métodos participativos, que propicien el debate, la búsqueda de soluciones y la adopción de decisiones que tengan en cuenta tanto criterios científicos, como económicos, de protección del medio ambiente y de la defensa del país. También se plantea, sobre la evaluación del aprendizaje, que esta deberá hacerse de forma sistemática, tendiendo a la eliminación del examen final como única vía de comprobar el cumplimiento de los objetivos. Se insiste en que se utilicen con mayor efectividad las evaluaciones frecuentes y parciales, así como la realización de trabajos de curso en las asignaturas. Los colectivos de las asignaturas deberán trabajar en la búsqueda de nuevas formas de evaluación con un carácter más integrador y que se acerquen más a los modos de actuación del profesional.

Los criterios anteriores evidencian como en la carrera se pretende emplear los métodos más efectivos para lograr una evaluación formativa, que contribuya al desarrollo y perfeccionamiento del estudiante como futuro profesional.

Se trabaja en la búsqueda y mejora de métodos de evaluación que tributen a la formación del profesional. El aspecto mencionado está en función de que se enriquezca la esencia de la profesión, produciendo un acercamiento a sus características y objetivos. Para el logro de este propósito el estudiante debe construir su propio aprendizaje, lo cual depende de actividades individuales y es propiciado en alto grado por el autoestudio, pero también depende de la interacción con el grupo, donde las clases se llevarán a cabo en un ambiente de participación, debate y búsqueda de soluciones, mediante la colaboración entre los participantes.

En la revisión de los controles a clases realizada se constató que predomina el uso de métodos tradicionales para tratar la información o los nuevos contenidos. Este criterio conduce a que se plantee en los registros de control la necesidad de establecer y utilizar nuevos instrumentos que favorezcan el desarrollo de la didáctica y del aprendizaje de los estudiantes. No se debe recurrir solamente al método tradicional sino indagar en otros que sean innovadores. Estos deben estar en correspondencia con las características de los estudiantes y al medio en que se desarrollan, haciéndose referencia a la utilidad de incorporar métodos colaborativos en la evaluación del aprendizaje.

A pesar de las carencias anteriores, el análisis también arrojó que para la evaluación de seminarios se usa la coevaluación y la autoevaluación. Se cruzan criterios de los equipos sobre su desempeño, se integran las opiniones y se otorga una nota. Esta evaluación se expone al criterio estudiantil para respetar el ambiente de democracia que debe primar en el aula. Este aspecto es muy positivo, ya que de las actividades que se realizan en el aula, en una de las que más protagonismo tienen los estudiantes es precisamente en los seminarios. En los mismos la auto-preparación y asignación de roles para la organización del trabajo son vitales.

Por otra parte queda expresado que se promueve en el aula tanto la evaluación cuantitativa como la cualitativa. Esta última permite centrarse en los aspectos fundamentales del estudiante, valorarlo en correspondencia con sus conocimientos y sus características. La evaluación cuantitativa constituye el cierre que permite explicitar el resultado obtenido. Por último se evalúa en conjunto la calidad de las actividades, se brinda un panorama de la relación del grupo, tomando como uno de los indicadores, las relaciones interpersonales y el clima que se establece entre los estudiantes y el profesor.

En la revisión de los planes de trabajo rectores de la labor metodológica en la carrera, se tiene que durante el

curso 2014-2015 esta se encaminó a contribuir al perfeccionamiento de la evaluación del aprendizaje desde la preparación metodológica del colectivo. De igual forma se identifica el perfeccionamiento de la didáctica de las Ciencias de la Información mediante la realización de acciones metodológicas y educativas que favorezcan el proceso docente-educativo. En el curso 2015-2016 se tuvo como misión contribuir al perfeccionamiento de la didáctica de las Ciencias de la Información, aplicando los principios y categorías educativas que estimulen el desarrollo del proceso docente-educativo desde las clases.

En ambos se plantea la necesidad de establecer relaciones entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la vida activa y productiva. Se orientan además métodos efectivos para que se genere en el aula un conocimiento social, condicionado por la interacción de las experiencias profesor-alumnos. Entre las actividades realizadas resaltan talleres de intercambio donde se socializaron buenas prácticas y se gestaron vínculos entre profesores y asignaturas para colaborar en la impartición y evaluación de contenidos. Todos los profesores están asociados a la preparación metodológica y consideran esta como la principal vía para adquirir las habilidades necesarias para el establecimiento de las buenas prácticas evaluativas.

En las entrevistas a los profesores se tuvo en cuenta aspectos como las concepciones que poseen respecto a la evaluación colaborativa, las actividades evaluativas que realizan usando métodos colaborativos, la autopreparación continua para el logro de buenas prácticas evaluativas y el uso de las TIC, para evaluar el aprendizaje colaborativamente. En relación a las concepciones que poseen los profesores respecto a la evaluación colaborativa se evidenció que el 79% de los profesores tiene conocimiento de lo que esta comprende. El resto de los resultados puede observarse en la Figura 1.

### Conocimiento con respecto a la evaluación colaborativa

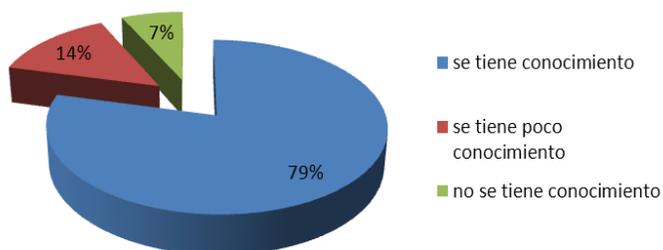


Figura 1. Conocimiento de los profesores en relación a la evaluación colaborativa.

Fuente: elaborada por los autores.

Los resultados muestran que a pesar de ser un tema novedoso en cuanto a su práctica en el ámbito cubano, se le ha otorgado importancia en el contexto de la carrera. Plantean los entrevistados que este tipo de evaluación tiene que ver con construir en conjunto algo, en este caso, la colaboración como elemento didáctico de la evaluación en el proceso educativo. Se concibe una evaluación colectiva la cual propicia resultados cualitativos y cuantitativos. Dentro de las actividades evaluativas donde se emplean métodos colaborativos resalta como forma de docencia el seminario, con un 57 por ciento. El resto de los resultados se observa en la Figura 2.

### Actividades evaluativas con el empleo de métodos colaborativos

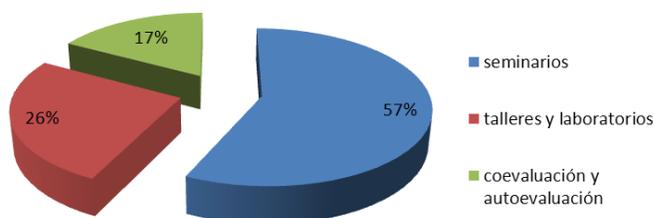


Figura 2: conocimiento de los profesores en relación a la evaluación colaborativa.

Fuente: elaborada por los autores.

El resultado obtenido es esperado, teniendo en cuenta que es el seminario una de las formas docentes que con mayor grado facilita el intercambio y la participación, mediada por la autopreparación del estudiante y el trabajo en equipo como método. Los entrevistados señalan que las líneas de trabajo metodológico seguidas en los últimos periodos en la carrera han propiciado y facilitado la autopreparación en el tema. Esto se materializa con acciones concretas como divulgar materiales con este propósito, así como sentar referentes de actuación en el aula con respecto al uso de métodos colaborativos para evaluar. Se manifiesta que el estudio y la actualización continua son fundamentales para adquirir el conocimiento necesario. Los resultados obtenidos en relación a las vías de autopreparación de los profesores se muestran en la Figura 3.

### Autopreparación continua de los profesores

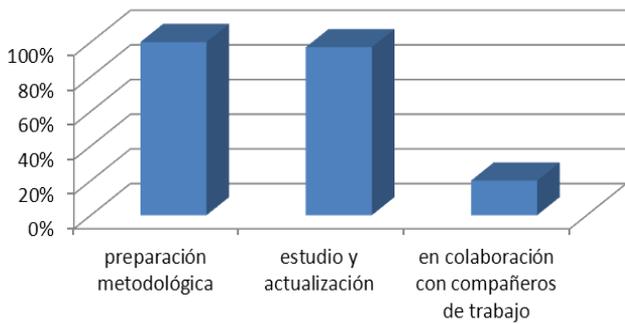


Figura 3. Vías de autopreparación de los profesores.

Fuente: elaborada por los autores.

Se evidencia como la colaboración entre compañeros de trabajo aun no se reconoce como una vía para la autopreparación, por lo que se debe trabajar más para favorecer esta área. En cuanto al uso de las TIC como herramientas colaborativas, refieren los profesores que a pesar de que las consideran muy útiles y adecuadas a las características de los estudiantes, es limitado. Las carencias son fundamentalmente de tipo técnico, como la escasez de laboratorios para impartir las clases y de dispositivos para ser llevados al aula. No obstante es criterio generalizado que a partir de las tendencias que se impulsan en la carrera en el último curso con respecto al uso de la plataforma Moodle, en un alto porcentaje de las asignaturas el panorama ha comenzado a cambiar positivamente y existe un compromiso por parte de los docentes a continuar con este empeño.

La plataforma contribuye a la evaluación mediante la socialización por parte del profesor de ejercicios o tareas a las cuales los estudiantes dan respuesta en línea, ya sea de manera individual o en el intercambio en foros o chats. Esto depende de los medios que se utilicen, del tiempo necesario, de la planificación que hagan los profesores y del compromiso e interés que tengan los estudiantes. Tanto del criterio de profesores como de estudiantes se conoce que en las clases se realizan diversas actividades empleando métodos colaborativos. Desde el propio inicio de las asignaturas se negocian algunos aspectos relacionados con el proceso docente. El tema evaluación se negocia a partir de consensos respecto a qué, cómo y cuándo se evaluará. Se determinan métodos e instrumentos que se adecúen a los contenidos, el grupo y sus circunstancias.

Para la entrevista a los estudiantes de la carrera Ciencias de la Información se tuvieron en cuenta aspectos como:

criterios acerca de las formas de evaluar en la carrera (roles del profesor, tipos de actividades, acuerdos entre ambas partes con los resultados), actividades evaluativas que utilizan los profesores usando métodos colaborativos y propuestas o sugerencias sobre formas de evaluar. Los resultados obtenidos en relación el criterio de los estudiantes se muestran en la Figura 4.

### Criterios de evaluación de los estudiantes

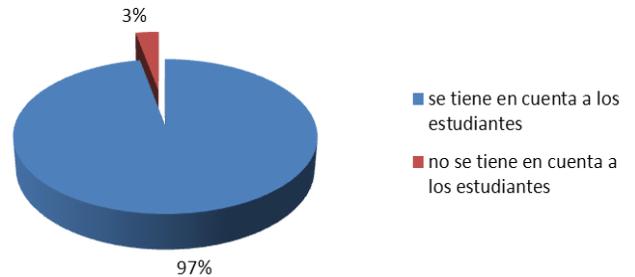


Figura 4. Criterio de los estudiantes en relación a su protagonismo dentro del proceso formativo.

Fuente: elaborada por los autores.

Los criterios estudiantiles apuntan a que por lo general los profesores respetan el convenio pedagógico establecido en la primera clase. Plantean que tienen un rol mediador en las actividades grupales, que respetan los criterios de los estudiantes y muestran flexibilidad para encarar el proceso. Son fomentadas la coevaluación y la heteroevaluación, dando espacio a la participación y el intercambio de opiniones, tanto sobre el desempeño propio y ajeno, como para valorar las actividades. De manera general se identificó un comportamiento positivo dentro del diagnóstico realizado. De un curso a otro los resultados de los indicadores aumentaron. Este factor puede observarse en la Figura 5.

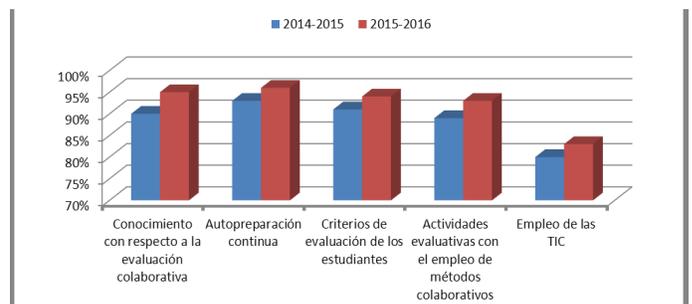


Figura 5. Comparación de los resultados obtenidos de un curso a otro.

Fuente: elaborada por los autores.

A partir de la triangulación de la información obtenida de las diversas fuentes, se pudo arribar a regularidades

valorativas con respecto al comportamiento de la evaluación colaborativa del aprendizaje en la carrera. A continuación se plantean las principales debilidades y fortalezas detectadas:

#### Debilidades

- Es insuficiente el vínculo entre los profesores para mejorar sus competencias con respecto a evaluar colaborativamente el aprendizaje.
- No se aprovechan todas las potencialidades que brindan las TIC para evaluar colaborativamente el aprendizaje.
- Aunque pequeño, persiste un por ciento de estudiantes que no se siente partícipe de su proceso de evaluación del aprendizaje.

#### Fortalezas

- Un alto por ciento de profesores refiere conocimientos sobre la evaluación colaborativa del aprendizaje.
- El trabajo metodológico en la carrera se ha enfocado en el perfeccionamiento de la evaluación del aprendizaje y el uso de métodos colaborativos con este propósito.
- Se constata la realización sistemática de actividades evaluativas con matices colaborativos.
- Un alto por ciento de estudiantes plantea sentirse partícipe de su proceso de evaluación del aprendizaje.

#### CONCLUSIONES

En el estudio teórico realizado se determinó que el uso de métodos colaborativos en el ámbito de la educación superior, específicamente para evaluar el aprendizaje; se enmarca en el enfoque formativo de evaluación y ha sido tratado sobre todo por investigadores foráneos. En Cuba son escasas las investigaciones y experiencias en este campo.

La caracterización del contexto investigativo permitió constatar que la carrera Ciencias de la Información es un escenario propicio para el uso de métodos colaborativos en la evaluación del aprendizaje, tanto por el compromiso de profesores y estudiantes con la formación integral, como por cualidades puntuales como el tamaño de los grupos estudiantiles, las relaciones interpersonales establecidas y las líneas investigativas que se trabajan.

El diagnóstico realizado permitió valorar la evaluación colaborativa del aprendizaje en la carrera Ciencias de la Información como un campo en desarrollo, fundamentado por las fortalezas de preparación del claustro, el trabajo metodológico orientado al tema, la constatación en la práctica docente de actividades evaluativas con matiz colaborativo y las opiniones positivas de los

estudiantes en torno a las relaciones establecidas en el ámbito de la evaluación del aprendizaje con respecto a la colaboración.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación de aprendizajes en una perspectiva constructivista. *Enfoques educacionales*, 1 (2), 15-20. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/docs/enfoques\\_02\\_1998.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/docs/enfoques_02_1998.pdf)
- Artiles, I. (2010). *Modelo pedagógico para la preparación del profesor en a transformación de las prácticas evaluativas en formativas en el contexto de la sede universitaria municipal*. Tesis doctoral. Santa Clara: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Gómez, J.C. (2013). Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática de la institución educativa Los Palmitos, Sucre - Colombia. *Revista ESCENARIOS. CECAR*, 13(2013), 96-107. Recuperado de <http://revistas.cecar.edu.co/escenarios/article/view/39>
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Pedagogía universitaria*, 5 (2), 1-18. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/Referentes%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n/Sobre%20el%20tiempo%20para%20el%20registro%20de%20datos/Gonz%C3%A1lez%20P%C3%A9rez%20Miriam.pdf>
- Martínez, S. (2010). *Sistema de evaluación para el perfeccionamiento de la asignatura administración general en la sede universitaria municipal de Cifuentes*. Tesis de maestría. Santa Clara: Universidad central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Milán, M.R., Fuentes, C., & de la Peña, R. (2004). La evaluación como un proceso participativo. *Revista pedagogía universitaria*, 9(4), 1-13. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/296>
- Paz, L.E., Céspedes, A., & Hernández, E.A. (2016). Análisis métrico de las comunicaciones de la revista Centro Azúcar. *Biblios*, 62 (2016), 17-33. Recuperado de <https://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/260>
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXX1-2016-19-1-5000/Evaluacion\\_competencias\\_profesionales.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXX1-2016-19-1-5000/Evaluacion_competencias_profesionales.pdf)

Vinicio, M., Suárez, L.C., & Martínez, L.I. (2015). Evaluación del aprendizaje en educación física: relación entre las prácticas evaluativas de los docentes y enfoques de aprendizaje. *Praxis Pedagógica*, 16(2), 1-16. Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/download/1223/1199>

Ruiz, J.N ., & Ruiz, R. (2015). Evaluación del aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: De la presencialidad a la educación a distancia. *REVALUE: Revista de evaluación educativa*, 4 (2), 1-21. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/viewFile/7/209>

# 34

## REDISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA DE INGENIERÍA FORESTAL EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DEL SUR DE MANABÍ, ECUADOR

### CURRICULAR REDESIGN OF THE FORESTRY ENGINEERING CAREER AT THE STATAL UNIVERSITY OF THE SOUTHERN OF MANABÍ, ECUADOR

MSc. Otto Francisco Mero Jalca<sup>1</sup>

E-mail: [otto.mero@unesum.edu.ec](mailto:otto.mero@unesum.edu.ec)

MSc. Mónica Virginia Tapia Zúñiga<sup>1</sup>

E-mail [monica.tapia@unesum.edu.ec](mailto:monica.tapia@unesum.edu.ec)

Dr.C. Marcos Pedro Ramos Rodríguez<sup>1</sup>

E-mail [marcos.ramos@unesum.edu.ec](mailto:marcos.ramos@unesum.edu.ec)

<sup>1</sup>Universidad Estatal del Sur de Manabí. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Mero Jalca, O. F., Tapia Zúñiga, M. V., & Ramos Rodríguez, M. P. (2018). Rediseño curricular de la Carrera de Ingeniería Forestal en la Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. *Revista Conrado*, 13(59), 212-221. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Ecuador es uno de los 17 países del mundo con mayor diversidad, cubriendo los bosques aproximadamente el 44,50 % de su territorio. No obstante, entre 1990 y 2015 la deforestación alcanzó los 2 083 000 ha. En correspondencia con esto y considerando que las universidades deben enfrentar el reto de tener currículos adaptados a las necesidades del entorno, este trabajo tuvo el objetivo de rediseñar el currículo de la Carrera de Ingeniería Forestal en la Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador. Para cumplir con este fin se aplicó un diseño no experimental, empleándose el método de análisis y síntesis, a través de una investigación de campo y documental. Como resultados se obtuvo el estudio de pertinencia, el macro-curriculum, la misión y visión de la carrera, además del meso-curriculum y el micro-curriculum. El rediseño elaborado cumple con las normativas establecidas a nivel nacional, las necesidades del contexto y los estándares internacionales.

#### Palabras clave:

Meso-curriculum, plan de estudio, enseñanza-aprendizaje.

#### ABSTRACT

Ecuador is one of the 17 countries in the world with the greatest diversity, covering forests approximately 44.50% of its territory. However, between 1990 and 2015, deforestation reached 2,083,000 ha. In correspondence with this and considering that universities must face the challenge of having curricula adapted to the needs of the environment, this work had the objective of redesigning the curriculum of the Forestry Engineering Career at the Southern State University of Manabí, Ecuador. To fulfill this purpose, a non-experimental design was applied, using the method of analysis and synthesis, through field and documentary research. As a result, the relevance study, the macro-curriculum, the mission and vision of the career were obtained, as well as the meso-curriculum and the micro-curriculum. The redesign complies with the regulations established at the national level, the needs of the context and international standards.

#### Keywords:

Meso-curriculum, study plan, teaching-learning.

## INTRODUCCIÓN

En Ecuador, de acuerdo con la Ley Orgánica de la Educación Superior (República del Ecuador. Asamblea Nacional, 2010) la educación superior de carácter humanista, cultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. También plantea que la educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza.

Ecuador es uno de los 17 países del mundo con mayor diversidad, cubriendo los bosques aproximadamente el 44,50 % de su territorio. No obstante, entre 1990 y 2015 la deforestación alcanzó los 2 083 000 ha. En el país también es importante la infraestructura productiva e industrial del sector forestal. Estos elementos y la vinculación del sector con algunos objetivos de los planes nacionales de desarrollo 2013 – 2017 (República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013, 2017), otorgan a la Ingeniería Forestal una gran pertinencia.

El principio de pertinencia de acuerdo con la Ley Orgánica de la Educación Superior (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2010) consiste en que la Educación Superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

Además de lo anterior, en correspondencia con el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2010), el currículo debe incorporar criterios de interculturalidad en cada nivel de formación, organización curricular y campo formativo.

El cumplimiento de todo lo anterior debe ser evaluado, para lo cual el Consejo de Educación Superior (CES) planifica, regula y coordina el Sistema de Educación Superior, en

coordinación con el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), quienes contribuyen al aseguramiento de la calidad de las instituciones, programas y carreras. El CES, en su búsqueda por la excelencia de la Educación Superior mediante la formación académica, parte de la búsqueda de soluciones a los problemas del país articulados al régimen de desarrollo y al del buen vivir; respetando los principios constitucionales que rigen a las Instituciones y en el Sistema de Educación Superior. Es por ello, que a nivel nacional y en el marco de la reforma del sistema educativo, se desarrollaron los diseños curriculares de nuevas carreras y los rediseños de carreras ya existentes. En este contexto, la presente investigación se realizó con el objetivo general de rediseñar el currículo de la Carrera de Ingeniería Forestal en la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM), Ecuador.

## DESARROLLO

Según Rodríguez (1995), citado por Tovar & Sarmiento (2011), es importante considerar en la fundamentación curricular las condiciones sociales y culturales, tanto locales como nacionales e internacionales, los intereses que se generan, las creencias, las condiciones económicas del grupo social en las que se concrete el acto educativo y las necesidades del mundo del trabajo. Así, el currículo asume la vida de los actores en sus diversas manifestaciones y las convierte en contenido y proceso de aprendizaje con el propósito de reconocer, confrontar, enriquecer y validar su capital cultural.

El currículo como medio de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje es abierto, flexible y dinámico. El establecimiento de niveles de concreción permite puntualizar y adaptar el currículo a la realidad educativa. El primer nivel corresponde al macro-curriculum, el segundo al meso-curriculum y el tercero al micro-curriculum (Tinoco & Zerda, 2001; citados por Santamaría, Vanga & Paula, 2016).

El macro-curriculum, es el primer nivel de concreción curricular y el que deviene de las políticas de los ministerios de educación. Se construye según la conformidad de varias partes como lo son científicos, especialistas, pedagogos, docentes e investigadores entre otros. Contiene los elementos curriculares que se corresponden a la realidad inmediata y a las necesidades de la comunidad y de los estudiantes. Debe reflejar la ideología educativa y las directrices que den paso y sustento a los próximos niveles de dimensión operativa. Estará inspirado en lo que en el estado, la universidad y las necesidades sociales resolverán los futuros profesionales. El meso-curriculum,

segundo nivel de concreción curricular, corresponde a directivos y profesores, parten del primer nivel, y sus adaptaciones curriculares van en función de la institución y de la carrera en particular. Permite concretar el diseño curricular base con programas adecuados a contextos específicos donde se consideran las necesidades educativas básicas. El micro-currículo tiene como base los niveles que le preceden y su ámbito se sitúa en el aula. Compete al docente, y contiene los elementos curriculares básicos. Es la unidad de trabajo que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje en los que se formarán los futuros profesionales (Santamaría, et al., 2016).

Durante la elaboración del rediseño de la Carrera de Ingeniería Forestal se aplicó un diseño no experimental, empleándose el método de análisis y síntesis, a través de una investigación de campo y documental. Durante todo el proceso se trabajó en comisiones y se participó en varias reuniones de trabajo tanto en la Carrera como en la Red Académica de Carreras de Ingeniería Forestal.

### *Misión, visión y objetivo general*

#### *Misión de la Carrera de Ingeniería Forestal*

Formar profesionales, altamente calificados, con capacidad de liderazgo, poseedores de sólidas bases científicas, tecnológicas, pertinencia social y valores éticos, para el desarrollo forestal sostenible local, regional y nacional.

#### *Visión de la carrera de Ingeniería Forestal*

La Carrera de Ingeniería Forestal liderará la formación de profesionales con incidencia local, regional y nacional; en permanente interacción con los sectores sociales, generadora de conocimientos y tecnologías apropiadas al desarrollo forestal.

#### *Objetivo general*

Formar profesionales competentes en el manejo sostenible del recurso bosque, con ética, valores y conocimientos científicos y tecnológicos, que contribuyan al cambio de la matriz productiva, en concordancia con los objetivos del Plan Nacional para el Buen Vivir.

#### *Pertinencia*

Cuando se aborda el tema de la pertinencia o relevancia de la Educación Superior, existe a veces la tendencia a reducir el concepto a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector productivo. Sin duda, la Educación Superior debe atender estas demandas, pero su pertinencia trasciende esas demandas y debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta los desafíos y demandas que al subsistema de

educación superior impone la sociedad en su conjunto (Tünnermann, 2006).

### *Problemas y necesidades de los contextos*

La Carrera de Ingeniería Forestal deberá dar solución a los problemas de su contexto, abordando y dando respuesta a los objetivos de plan de desarrollo del país. De acuerdo con esto el Ingeniero/a Forestal dirige el aprovechamiento forestal de impacto reducido, maneja áreas protegidas y aplica principios básicos del manejo integral del fuego. También impulsa el desarrollo de pequeños y grandes aserríos y garantiza, a través de plantaciones comerciales, el suministro de madera a plantas de tableros y aglomerados, aportando con la generación de talento humano en el área de regencia y operador forestal para fortalecer los mecanismos jurídicos para contrarrestar procesos ilegales en la comercialización de los productos maderables y no maderables. Igualmente atiende el manejo de las cuencas hídricas para la restauración de las superficies de la misma, mediante la forestación y reforestación, aplicando medidas de conservación de suelo y técnicas de manejo agroforestal. Además, atiende los problemas del sector productivo a través de investigaciones científicas, que propicien el mejoramiento constante de la productividad y el desarrollo de nuevos conocimientos en el área de los recursos forestales.

### *Horizontes epistemológicos*

En correspondencia con el desarrollo científico y tecnológico alcanzado en el caso particular de la Ingeniería Forestal, el horizonte epistemológico de esta profesión prevé un aumento del uso de la geomática, la innovación tecnológica basada en las energías renovables, biotecnología, silvicultura de precisión y control automatizado de procesos. En cuanto a la praxis, se demandará más protección del medioambiente, en general y por tanto, se requerirán expertos en calidad de agua y de suelos forestales. Ante esta realidad, se impone que las Instituciones de Educación Superior logren desde su misión, visión y proyecto educativo, la satisfacción de las exigencias sociales, para lo cual la UNESUM ha adoptado el modelo educativo del constructivismo, con el enfoque social de Vygotsky, que se basa en “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuados.” El futuro Ingeniero Forestal será sensible a percibir el espacio que lo circunda desde el punto de vista de la ciencia y los saberes ancestrales.

### *Núcleos básicos*

Los núcleos básicos de las disciplinas que sustentan la profesión de la carrera de Ingeniería Forestal en la UNESUM son:

- a. Silvicultura: Aporta conocimientos necesarios para el manejo de los bosques incluyendo la producción de plantas. Las materias que los sustentan, entre otras, son biología, botánica general, fisiología vegetal, ecología forestal, genética y mejoramiento forestal, silvicultura de plantaciones y silvicultura de bosques naturales.
- b. Ordenación forestal: Aporta conocimientos fundamentales para lograr la ordenación espacial y temporal de la producción forestal observando los principios de persistencia, rentabilidad y máximo rendimiento. Las materias que los sustentan son teledetección, dasometría, inventarios forestales y ordenación forestal.
- c. Protección forestal: Aporta conocimientos para el mantenimiento del funcionamiento normal de los ecosistemas forestales, lo cual será una contribución importante para lograr el manejo forestal sostenible. Las materias que los sustentan son zoología general, fisiología vegetal, entomología general, fitopatología forestal y manejo del fuego.
- d. Suelos e hidrología: Aporta conocimientos para el uso racional del suelo a través del conjunto de medidas dirigidas a su conservación y mejoramiento. Las materias que los sustentan son topografía, edafología, microbiología forestal e hidrología y conservación de suelos.
- e. Aprovechamiento e industria forestal: Aporta conocimientos para garantizar la rentabilidad de las empresas causando el menor impacto ambiental posible a través de la aplicación de los principios del aprovechamiento de impacto reducido y de tecnologías apropiadas de elaboración, transformación y conservación de la madera. Las materias que los sustentan son anatomía, propiedades físicas y mecánicas de la madera; aserrado, secado y preservación de la madera; aprovechamiento forestal y productos forestales no maderables.
- f. Economía, administración y legislación forestal: Aporta conocimientos para aplicar las categorías económicas a las peculiaridades del proceso de producción y reproducción forestal logrando niveles deseados de eficiencia y eficacia desde el punto de vista económico, social y ambiental. Las materias que los sustentan son evaluación de impactos ambientales, economía forestal y gerencia y administración de empresas forestales.

### *Aportes del currículo a las necesidades de formación del talento humano*

El desarrollo de las fuerzas productivas se centra en la formación de talento humano y en la generación del conocimiento, innovación, nuevas tecnologías, buenas prácticas, la aplicación de técnicas y herramientas de producción, comercialización con énfasis en la producción de bienes y servicios ecológicamente sustentables. Estos procesos se orientan con la finalidad de abastecer la demanda de productos primarios o secundarios por una parte para la satisfacción de las necesidades locales, regionales, del país y por otra a fin de destinar para la exportación, por ello, conllevan el fomento de los sectores productivos priorizados para la transformación de la matriz productiva a mediano y largo plazo.

El currículo desarrollado en la Carrera de Ingeniería Forestal aporta en la formación integral del futuro profesional, basándose en conocimientos técnicos, científicos, socioeconómicos y humanísticos, capaces de realizar un aprovechamiento forestal sostenible para el fomento del buen vivir y el desarrollo económico del país, disponiendo de talento humano con las competencias requeridas, con habilidades de comunicación escrita, con capacidad de:

- Analizar y sintetizar información científico técnica relacionada con la profesión.
- Articular conocimientos y saberes ancestrales que contribuyan a la observación, generación de hipótesis y planteamiento de problemas científicos relacionados con las ciencias forestales.
- Proponer alternativas tecnológicas para la solución de problemas prácticos de la profesión.
- Integrar ecosistemas forestales y la interculturalidad.
- Manejar sosteniblemente los recursos forestales, con ética, valores y conocimientos científicos y tecnológicos para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de estos sectores rurales, contribuyendo al cambio de la matriz productiva, en concordancia con los objetivos de los planes nacionales de desarrollo.

### *Funciones y roles de los futuros ingenieros forestales*

Las principales funciones que podrán desempeñar los futuros Ingenieros Forestales son: técnico forestal, analista de proyectos forestales, investigador, asistente forestal, especialista forestal, responsable de unidad de patrimonio natural, áreas naturales y vida silvestre, técnico en restauración forestal, auditor forestal, asesor forestal, operador forestal, gerente empresarial, técnico forestal, consultor, facilitador, regente forestal, docente, jefe de inventarios forestales y promotor forestal.

Los roles del profesional forestal incluyen: diseño, elaboración, ejecución y seguimiento de proyectos forestales, coordinación de programas forestales, diseño y manejo de sistemas agroforestales y plantaciones forestales, investigación forestal, experimentación forestal, evaluación de programas de aprovechamiento forestal, control forestal, control de vida silvestre, manejo de áreas naturales, formulación y evaluación de proyectos de manejo integral de cuencas hidrográficas, formulación, ejecución y evaluación de emprendimientos forestales, manejo de estadísticas forestales, zonificación y ordenación del territorio para el mejor uso del suelo, promoción de programas y proyectos forestales y agroforestales, formulación, evaluación de proyectos del ámbito forestal, elaboración de planes de manejo y de aprovechamiento forestal y control de calidad en procesos de industrialización forestal.

### *Planificación curricular*

La construcción del currículum debe ser pensada con un carácter procesual, abierto y colectivo, evitando la idea de implementar algo para que anule todo lo anterior. La construcción del currículum supone un análisis y una deliberación continua de lo que sucede en las escuelas y en las prácticas concretas (Tovar & Sarmiento, 2011).

En relación con el diseño curricular algunos autores (Christensen, 2007; citado por Tovar & Sarmiento (2011), resaltan la importancia de recoger información de diferentes fuentes como encuestas, entrevista e indicadores relacionados con lo particular o específico de cada disciplina. Igualmente, describen la importancia de la formación docente en aspectos curriculares que les permita a los profesores entender el proceso de diseño y rediseño curricular.

Un elemento importante a considerar durante la planificación curricular, es que según Nunes (2008), algunos estudios destacan como el profesor requiere de formación en docencia y pedagogía lo que incluye el tema de diseño y rediseño curricular, asunto que le permite conceptualizar y sistematizar su práctica educativa, lo que redundará en el mejoramiento de la misma.

### *Objeto de estudio*

La profesión de Ingeniería Forestal estudia o interviene en el recurso bosque, sea este natural o plantado, de manera integral, con fines de producción, conservación, protección e investigación, alineados con los principios del desarrollo sustentable, es decir, el manejo sostenible del ecosistema forestal.

### *Enfoque de género e interculturalidad*

En la Educación Superior el género y la interculturalidad han de ser mirados como ejes transversales de la formación profesional, por tanto desde las visiones democráticas de lo social, hoy no es sostenible hacer consideraciones homogéneas de los sujetos implicados en el quehacer universitario. No existen visiones culturales y de género idénticas respecto de variadas acciones y procesos: acceso a la ciencia, participación en la construcción de conocimientos, visualización de los entornos de las profesiones, formas de actuación profesional en el campo de la realidad social, económica, política y cultural.

Considerar en el currículo de la Educación Superior, como características fundamentales, los enfoques de género y de interculturalidad contribuirá al fortalecimiento de la identidad, tan necesaria de ser recuperada para la afirmación de nuestra autenticidad como pueblos con valores propios e irrenunciables. En este sentido Larrea (2015), plantea que la Educación Superior con enfoque de género y de interculturalidad tiene una función identitaria y debe ser el espacio fundante y vital de la cultura, trabajando propuestas educativas y narrativas académicas que motiven el ejercicio de concreciones en la organización curricular.

La Carrera de Ingeniería Forestal genera una formación profesional de calidad, con servicios académicos con visión humanística, social intercultural, científica, emprendedora; que promueve y promociona el desarrollo de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país en relación con los objetivos del régimen de desarrollo en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente y a la democracia. La nueva propuesta curricular de la Carrera de Ingeniería Forestal promueve relaciones equitativas y dialógicas con personas de distintas tradiciones socioculturales, reconocerlo, respetarlo y valorarlo. Esto implica necesariamente, abordar de manera diferente los contenidos de las distintas áreas del currículo y repensar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los distintos ambientes de aprendizajes.

### *Campos de estudio*

Para la Carrera de Ingeniería Forestal las integraciones curriculares equivalen a agrupamientos de asignaturas o cursos. Estas pueden ser: por asignaturas que conforman un área, por la naturaleza de las asignaturas para resolver problemas y por el carácter teórico o práctico de las asignaturas. A partir de las consideraciones anotadas, las asignaturas se integran sobre la base de diversos ordenamientos. Igualmente, respecto de cada integración

o agrupamiento se identifica su finalidad curricular (redes de aprendizaje, investigación, prácticas, proyectos integradores).

La integración curricular en la formación del Ingeniero/a Forestal, se concibe tomando los sistemas de conocimientos y habilidades de las asignaturas que integran cada periodo o nivel académico y retomando estos sistemas de los semestres anteriores para que el alumno perciba que su aprendizaje es funcional, a partir de la necesidad de esa integración para dar respuestas o solución a los problemas planteados en los diferentes escenarios expuestos, al final de cada práctica forestal o pre profesional o de la evaluación escrita, teniendo en cuenta los fundamentos del paradigma del pensamiento complejo.

Se han considerado para el logro integrador de los resultados de los aprendizajes en la formación del Ingeniero/a Forestal, un sistema de prácticas forestales alternadas y combinadas con las prácticas pre profesionales y de vinculación con la colectividad, cuyos saberes acumulados y asimilados se integran en la concepción y desarrollo del trabajo de titulación en el décimo periodo como culminación de sus estudios profesionales y a través de la cual, genera una estrategia integradora de aprendizajes significativos y desarrolladores. Las integraciones curriculares se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Integraciones curriculares de la Carrera de Ingeniería Forestal.

Unidad de organización	Periodo académico	Asignatura integradora	Proyecto de integración de saberes
Básica	I	Introducción a las Ciencias Forestales	Aplicación de las ciencias básicas en la Ingeniería Forestal
	II	Botánica General	Inventario de las principales especies vegetales y medicinales, en el cantón Jipijapa
	III	Fisiología Vegetal	Comportamiento de las especies forestales y su relación con las variables edafoclimáticas
	IV	Conservación de Suelos	Protección de la cuenca del río Jipijapa con especies forestales, con fines de conservación de suelos, para el mejoramiento de la calidad de vida de los asentamientos humanos locales (Fase I)
Profesional	V	Dendrología	Caracterización y morfología de especies arbóreas en la zona sur de Manabí
	VI	Genética y Mejoramiento Forestal	Selección de masas semilleras y árboles candidatos a plus considerando caracteres cuantitativos
	VII	Inventarios Forestales	Inventario forestal de las áreas protegidas del sur de Manabí
	VIII	Silvicultura de Plantaciones	Establecimiento de plantaciones forestales como oportunidades para el desarrollo sostenible
	IX	Silvicultura de Bosques Naturales	Identificación y selección de especies arbóreas semilleras para la producción forestal
Titulación	X	Gestión de Cuencas Hidrográficas	Protección de la cuenca del río Jipijapa con especies forestales con fines de conservación del suelo para el mejoramiento de la calidad de vida de los asentamientos humanos locales (Fase II)

Fuente: Comisión de Rediseño Curricular CIF UNESUM 2015.

### Perfil de egreso

Uno de los elementos analizados durante el trabajo de rediseño fue el relacionado con los resultados o logros de los aprendizajes relativos a las capacidades cognitivas y competencias genéricas necesarias para el futuro ejercicio profesional.

La competencia profesional puede verse (González, 2002; citado González & Ramírez, 2011), como el resultado de un proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional eficiente y responsable que no culmina con el egreso del estudiante de un centro de formación profesional sino que lo acompaña durante el proceso de su desarrollo profesional en el ejercicio de la profesión.

Según González & Ramírez (2011), un profesional es competente no sólo porque manifieste conductas en el plano cognitivo (conocimientos y habilidades) que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades motivos y valores, manifiesta una motivación profesional sustentada en intereses y valores profesionales y dispone de recursos personológicos que le permiten funcionar con flexibilidad, reflexión personalizada, iniciativa, perseverancia, autonomía, perspectiva futura en su actuación profesional de manera tal que posibilitan un desempeño profesional eficiente y responsable.

Para Le Boterf (2001), citado por González & González (2008), una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada).

Considerando lo expuesto anteriormente, los logros de los aprendizajes relativos a las capacidades cognitivas y competencias genéricas que son necesarias para el futuro desempeño profesional del Ingeniero/a Forestal, son los siguientes:

- Utiliza los conocimientos de las ciencias básicas, físicas, química y biología y de informática para la comprensión y análisis de problemáticas prácticas de las ciencias forestales.
- Utiliza elementos de la metodología de la investigación científica, el diseño experimental, la estadística y los programas informáticos para almacenar, sintetizar, procesar y difundir informaciones y datos del sector forestal.

- Actúa éticamente durante la comunicación de forma oral y escrita, escuchando y respetando las opiniones de los demás, lo que le permitirá un adecuado desempeño durante el trabajo en equipos multidisciplinarios.
- Formula proyectos de desarrollo, investigación y extensión en el campo de la conservación y protección de los recursos forestales, tomando en cuenta las necesidades económicas y culturales de la región en la que se desempeña.
- Valora los saberes ancestrales de las comunidades relacionados al uso y conservación de los recursos naturales considerándolos en las propuestas alternativas de solución de los problemas forestales.
- Los resultados de aprendizaje que hacen relación al saber hacer, saber conocer, son genéricos para todas las profesiones y tienen que ver con el manejo del enfoque sistémico, aprendizaje significativo, crítico y creativo, la producción y gestión del conocimiento, el trabajo en equipos colaborativos y en red.

### Modelo de investigación

La investigación científica en el campo de las ciencias agroforestales volcada a la resolución de problemas requiere un amplio y diversificado dominio de conocimientos para referenciar teóricamente la formulación del problema, la identificación de su naturaleza, sus especificidades y su alcance, además de las decisiones metodológicas. El tipo de investigación, sus procedimientos, técnicas e instrumentos dependen de la naturaleza del problema propuesto, en función del abordaje epistemológico seleccionado y de la base teórica construida. En la Carrera de Ingeniería Forestal se propone desarrollar investigaciones cuali-cuantitativas que mezclen diversas metodologías. En la unidad básica las investigaciones serán exploratorias documentales, correlacionales, descriptivas y explicativas, mientras que en la unidad profesional serán descriptivas, explicativas y exploratorias, siendo experimentales en la unidad de titulación.

En el ámbito de la investigación en las universidades la Ley Orgánica de Educación Superior, en su Artículo 8, literal f, plantea **“Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional”** (República del Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2010). También Martínez (2011), citado por Jiménez, Mero & Ganchozo (2016), plantea que los dos principales propósitos de la Universidad son ante todo la formación humana y profesional (propósito académico) y la construcción-creación de nuevos conocimientos (propósito de investigación), sabiendo que estos dos fines se relacionan estrechamente. La Universidad debe ser vanguardia de los procesos

de transformación, de cambios y de orientación científica, tecnológica, social y cultura en el país.

### Modelo de prácticas pre profesionales

El desarrollo del itinerario curricular es sistémico, organizado e interrelacionado como es el diseño curricular. En el contexto de la interdisciplinariedad del currículo se destaca la vinculación de las cátedras integradoras y las prácticas pre profesionales.

Según De Miguel Díaz (2005), citado por Rojas, et al. (2017), 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.

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 (Rojas, Estévez & Domínguez, 2017). Estos autores citan a Rodríguez (1990), quien refiere 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 principios previos siguientes:

- 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.

Las prácticas son una actividad obligatoria y requisito parcial establecida en los Planes de Estudio de la Carrera, para obtener el título respectivo, dirigida a impulsar el contacto con la realidad empresarial, universitaria e institucional vinculados con el sector, permitiendo al estudiante utilizar los conocimientos teóricos, orientados a lograr una formación profesional integral, facilitándoles de esta manera su incursión al mundo laboral. Existen cuatro tipos de prácticas que el estudiante debe realizar a lo largo de su carrera con una duración total de 440 horas. Los objetivos que se persiguen en cada uno de los niveles de organización curricular se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Objetivos de las prácticas pre profesionales por niveles o periodos académicos

Niveles	Objetivos
I	Familiarizar a los estudiantes con las principales actividades forestales
II	Describir la organografía y morfología de las plantas superiores
III	Describir los procesos metabólicos de las plantas y su relación con la clasificación filogenética, ciclos de los nutrientes en suelos incluyendo otros medios, para el análisis del metabolismo secundario y el crecimiento de las plantas de acuerdo a sus requerimientos edafoclimáticos
IV	Analizar la estructura física, química y biológica del suelo en un área forestal
V	Caracterizar los principales taxones arbóreos de la provincia de Manabí
VI	Seleccionar masas semilleras y árboles candidatos a plus considerando caracteres cuantitativos
VII	Cuantificar los recursos asociados a los bosques naturales y las plantaciones forestales apoyadas de los inventarios forestales
VIII	Aplicar métodos y técnicas silviculturales para el enriquecimiento del bosque en forma cualitativa y cuantitativa
IX	Planificar las atenciones culturales y tratamientos silvícolas que correspondan en un área de bosques naturales de producción
X	Proyectar el manejo integral de una cuenca o sub-cuenca hidrográfica

### Metodología de aprendizaje

Cada una de las cátedras en su respectivo ciclo aportará a la formación profesional mediante la utilización de metodologías que tienen como fin la adquisición de las competencias planteadas dentro de su contexto y criterios de desempeño. Igualmente se tendrán en cuenta los correspondientes protocolos de la profesión.

Las metodologías de la profesión están enmarcadas dentro del enfoque epistemológico que sustenta el modelo

educativo de la carrera, como es el pensamiento complejo. El paradigma de la complejidad emergente aporta a los modelos educativos y pedagógicos nuevas visiones, y especialmente, el compromiso de la toma de decisiones desde una perspectiva holística, que requiere tener en cuenta la totalidad de los componentes de los procesos educativos.

Las metodologías de aprendizaje que serán aplicadas para desarrollar las capacidades de exploración, construcción, conectividad del conocimiento y el desarrollo del

pensamiento crítico y creativo serán: aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas relacionados con el ámbito forestal, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en análisis de casos. En el marco del programa de la Carrera de Ingeniería Forestal, cada semestre, los alumnos deberán redactar, desarrollar y presentar de forma verbal y escrita un “Proyecto Integrador” con la tutoría de un profesor del área. Además, realizar lectura y análisis crítico de artículos científicos, participar en conversatorios sobre diferentes temáticas, realizar trabajos prácticos en el campo y en los laboratorios.

### *Vinculación con la colectividad*

La vinculación con la colectividad es una de las tres funciones sustantivas de la universidad y sus componentes son: compromiso social, naturaleza integradora e inserción curricular. La vinculación con la colectividad es un trabajo interdisciplinario que favorece la visión integrada de lo social. Por ello es importante formar equipos interdisciplinarios en las universidades, para atender proyectos dirigidos a las comunidades, donde la realidad por naturaleza es interdisciplinaria.

La Carrera de Ingeniería Forestal, creará espacios para el trabajo conjunto en la identificación de problemas y necesidades, e intervenir en los mismos. En este contexto propone las siguientes estrategias de vinculación con la colectividad:

- Propuesta de zonificación y ordenamiento territorial
- Captura y almacenamiento de carbono por medio de plantaciones forestales
- Asesoramiento para la regularización en el sistema de administración forestal
- Transferencia del marco normativo forestal y generación de compromiso ambiental
- Transferencia de conocimientos para agregar valor en la producción y comercialización de los recursos forestales maderables y no maderables
- Propiciar emprendimientos forestales que contribuyan al desarrollo económico local
- Validación y recuperación de conocimientos etnobotánicos
- Fortalecimiento organizacional, toma de decisiones y niveles de participación

### *Descripción micro-curricular*

La malla curricular de la Carrera tiene un total de 58 asignaturas, las que siguiendo las indicaciones del Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior, han sido organizadas en tres unidades curriculares (básica, profesional y titulación) en su eje horizontal y en campos de formación en su eje vertical

(fundamentos teóricos, praxis profesional, comunicación y el lenguaje, integración de saberes, contextos y culturas, epistemología y metodología de la investigación). El tiempo total del currículo es de 8 000 horas, de las cuales corresponden a los componentes de docencia, prácticas de aplicación y experimentación, y trabajo autónomo 3 024, 2 513 y 1 608 horas, respectivamente. Además, corresponden 242 horas a las prácticas pre profesionales, 173 horas para la vinculación con la sociedad y 440 horas al trabajo de titulación.

### CONCLUSIONES

El rediseño de la Carrera de Ingeniería Forestal se enmarca en el proceso de transformación de la Educación Superior en la República del Ecuador. En este sentido se ha elaborado con la intención de cambiar la matriz cognitiva, fortalecer el talento humano y promover la interculturalidad. La elaboración del rediseño parte de las bases legales establecidas a nivel de país, de las necesidades del contexto y de los objetivos planteados como carrera, bajo el modelo educativo de la Universidad Estatal del Sur de Manabí. El Ingeniero Forestal formado bajo este rediseño, será un profesional competente en el manejo sostenible del recurso bosque, con ética, valores y conocimientos científicos y tecnológicos, que contribuirán al cambio de la matriz productiva, en concordancia con los objetivos de los planes nacionales de desarrollo.

El desarrollo de la implementación del rediseño elaborado debe ser monitoreado oportunamente con vistas a su validación y futuro perfeccionamiento.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González, M., & Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8(16). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.html>
- González, V., & González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. Recuperado de <http://bligoo.com/media/users/1/80471/files/rie47a09.pdf>
- Jimenez, A., Mero, O. F., & Ganchozo, M. T. (2016). Articulación docencia, investigación y vinculación con la sociedad para la gestión de la agrobiodiversidad. *Revista Conrado*, 12(52), 17-22. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/275/274>

- Larrea, E. (2015). El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica. Recuperado de [http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo\\_es-sistematico%20-%20e%20larrea.pdf](http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo_es-sistematico%20-%20e%20larrea.pdf)
- Nunes, D. (2008). Teoría, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 97-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/298/29811337006/>
- República del Ecuador. Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Ley 298. Quito: Asamblea Nacional. Recuperado de <http://www.utelvt.edu.ec/extLaConcordia/index.php/ley-de-transparencia/marco-legal/loes-ley-organica-de-educacion-superior>
- República del Ecuador. Consejo de Educación Superior (2016). *Proyecto de Rediseño Carrera Ingeniería Forestal* (1025-5-650821A01-2052). Manabí: Universidad Estatal del Sur de Manabí.
- República del Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2010). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito: CES.
- República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: SENPLADES.
- República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo / Toda una vida 2013-2017*. Quito: SENPLADES.
- Rojas, A. L., Estévez, M. A., & Domínguez, 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 <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/518/554>
- Santamaría, N. M., Vanga, M.G. & Paula, G. M. (2016). Rediseño de la carrera de Arquitectura: hacia la excelencia universitaria. *Revista San Gregorio*, 14(No. Especial), 46-59. Recuperado de <http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/240>
- Tovar, M. C. & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Revista Colombia Médica*, 42(4), 508-517. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/283/28321543012/>
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Lección inaugural. Guatemala. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/202289091/Pertinencia-y-Calidad-de-La-Educacion-Superior>

# 35

## **INFLUENCIA DE RECURSOS DIDÁCTICOS TIC EN FOMENTO DE CULTURA VIAL DE ESTUDIANTES DE UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABÍ EXTENSIÓN CHONE**

### INFLUENCE OF DIDACTIC RESOURCES TIC IN PROMOTION OF ROAD CULTURE OF STUDENTS OF LAICA UNIVERSITY ELOY ALFARO FROM MANABÍ CHONE EXTENSION

MSc. Cristhian Gustavo Minaya Vera<sup>1</sup>  
E-mail: [cristhian.minaya@uleam.edu.ec](mailto:cristhian.minaya@uleam.edu.ec)

MSc. Jorge Luis Mendoza Loor<sup>1</sup>  
E-mail: [jorgel.mendoza@uleam.edu.ec](mailto:jorgel.mendoza@uleam.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad Laica Eloy Alfaro. Manabí. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Minaya Vera, C. G., & Mendoza Loor, J. L. (2018). Influencia de recursos didácticos TIC en fomento de cultura vial de estudiantes de Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí Extensión Chone. *Revista Conrado*, 14(62), 222-231. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La evolución de las TIC generó el aprovechamiento de dispositivos digitales en el sistema educativo, por esta razón se planteó como objetivo general determinar la influencia de los recursos didácticos TIC en el fomento de cultura vial en beneficio del estudiantado de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone. Se utilizó el método descriptivo, cuali-cuantitativos, mediante encuesta a 324 estudiantes universitarios, entrevista a la Gestora de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Jurisprudencia de Universidad de Guayaquil y al Mayor de Comisión de Tránsito del Ecuador. Se obtuvo como resultado que los jóvenes visitan con alta frecuencia las redes sociales, que también es utilizada para la enseñanza-aprendizaje por su utilidad como recurso didáctico electrónico, porque a través del vídeo, las imágenes y el sonido se garantiza la adquisición de conocimientos significativos y desarrollo de destrezas, por ello pueden ser aprovechadas para el aprendizaje de educación vial, que es una debilidad para los actuales alumnos universitarios que no estudiaron esta área hasta el bachillerato, desconociendo el significado de las señales de tránsito, líneas cebras, pasos peatonales, paraderos de buses, entre otros. En conclusión, los recursos didácticos TIC influyen en el fomento de una cultura vial fortalecida.

#### Palabras clave:

Recursos didácticos, TIC, cultura, vial.

#### ABSTRACT

The evolution of ICT generated the use of digital devices in the education system, for this reason it was proposed as a general objective to determine the influence of ICT teaching resources in the promotion of road culture for the benefit of the students of the Laica Eloy Alfaro de Manabí University, Chone Extension. The descriptive, qualitative-quantitative method was used, through a survey of 324 university students, an interview with the Student Welfare Manager of the Faculty of Jurisprudence of the University of Guayaquil and the Mayor of the Traffic Commission of Ecuador. The result was that young people visit social networks with high frequency, which is also used for teaching and learning because of its usefulness as an electronic didactic resource, because through video, images and sound the acquisition of meaningful knowledge is guaranteed. and development of skills, so they can be used for learning road education, which is a weakness for current university students who did not study this area until the baccalaureate, ignoring the meaning of traffic signs, zebra lines, pedestrian crossings, Bus stops, among others. In conclusion, ICT teaching resources influence the promotion of a strengthened road culture.

#### Keywords:

Resources didactic, ICT, culture, road.

## INTRODUCCIÓN

La evolución de la sociedad a lo largo de la historia trajo como consecuencia la urbanización de las grandes ciudades y la necesidad de los individuos de trasladarse de un lugar a otro, generando diversidad de trabajos relacionados con la investigación y desarrollo, logrando en los inicios del siglo XX la invención de los vehículos, que si bien es cierto, contribuyeron con el desarrollo de los pueblos, también ocasionar riesgos para la salud y el medio ambiente con gran impacto mundial, lo que puede ser comprobado a través de los registros de la Organización Mundial de la Salud, que reporta más de un millón de defunciones anuales en el planeta debido a los accidentes de tránsito, donde más de la mitad de víctimas son pasajeros y peatones (Organización Mundial de la Salud, 2016) y 85% de estas defunciones se encuentran en los países en vías de desarrollo o subdesarrollados (Espelt & León, 2015).

La educación vial cobró importancia durante las primeras décadas del siglo XX, porque los países desarrollados que fueron los primeros en desarrollar la fabricación y uso de los automóviles, se dieron cuenta del alto riesgo que ocasionaba para peatones y conductores, el manejo de los vehículos, por esta razón, en 1924 Mercedes Benz fue el primero en establecer el montaje de los frenos en las ruedas de los autos, en 1941 BMW inventó un habitáculo para la protección de quienes manejaban los automotores, en 1959 Volvo creó el cinturón de seguridad (Aguilera, 2013), prosiguiendo diversas innovaciones para minimizar el riesgo en la conducción de un vehículo y en el tráfico de peatones, durante las siguientes décadas de los siglos XX y XXI (Dirección General del Tráfico de España, 2015).

El incremento del riesgo de accidentabilidad debido al accionar de automotores en las ciudades, sumado al incremento de los accidentes de tránsito donde conductores y peatones sufrieron afecciones graves que en algunos casos derivó en la muerte (Ministerio de Transporte y Comunicaciones del Perú, 2014), fueron las causas principales para la creación de una legislación específica en materia de tránsito en las diferentes naciones del mundo entero (Trillo, 2014), en cuyas regulaciones consta la educación vial como una de las estrategias para minimizar el peligro que representa la conducción de automotores y el traslado a pie de los peatones (Álvarez, et al., 2015).

Ecuador reportó un incremento de los accidentes de tránsito en la primera década del siglo XXI, que se mantuvo inclusive durante los primeros años de la segunda década (El Universo, 2012), como lo evidencian algunos artículos de los principales diarios del país, que inclusive

revelaron que el Ecuador en el 2012 se ubicó segundo en el ranking de países por defunciones causadas por accidentes de tránsito, razón por la cual la Comisión de Tránsito del Guayas (actual Comisión de Tránsito del Ecuador), incorporó la asignatura de la educación vial en el currículo del nivel general básica escolar, como una estrategia para que la población nacional adquiera una cultura de cuidado y seguridad en la conducción de automotores y el tránsito de peatones, disposición que se promulgó en la Ley Orgánica de Transporte Terrestre, Tránsito y Seguridad Vial en vigencia, desde el periodo 2010 – 2011 (República del Ecuador. Asamblea Nacional, 2008), generando a su vez la capacitación del personal docente para que puedan capacitar a los estudiantes escolares desde aquel tiempo, poniendo mayor énfasis en los peatones, porque los conductores reciben una inducción previa a la obtención de la licencia.

La **problemática de la investigación** se centra entonces en las carencias en la formación de la educación vial para los estudiantes universitarios, porque transcurrido un lustro desde que se incorporó esta área en el currículo de la educación general básica, no se consideró entre la población objetivo a las personas que ya ostentaban este grado académico, significando que los jóvenes matriculados en el nivel de instrucción superior tienen altas probabilidad de desconocimiento de esta materia del tránsito, sobretodo en el caso de los peatones, debido a que quienes no son conductores nunca recibieron ningún tipo de inducción sobre este particular, surgiendo la siguiente interrogante:

¿Cómo se puede fomentar una cultura vial fortalecida para beneficio de los estudiantes de Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone?

En respuesta a esta pregunta surge la idea de utilizar los recursos didácticos digitales provenientes de las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), porque han captado el interés de la población joven (Santamaría, 2016), estimándose que una gran cantidad de universitarios utilizan las redes sociales, lo que puede corroborarse con la estadísticas del (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos, 2017), quien reportó que *“los menores de 25 años representan más de las dos terceras partes de los internautas de los diversos espacios cibernéticos”*.

Pero no sólo la aceptación de las redes sociales por parte de los jóvenes, constituye la principal motivación para estudiar los recursos didácticos provenientes de este tipo de TIC, sino que además, se debe enfatizar también en la utilización de estos espacios cibernéticos en las diferentes áreas del currículo y en el sistema educativo (Pérez,

Ortiz & Flores, 2015), por ejemplo, actualmente YouTube representa una de los canales muy visitados por estudiantes y docentes, por la gran cantidad de material educativo que se encuentra en este portal digital, **justificándose el estudio** de este tipo de recursos para fomentar la educación vial, que tiene gran importancia en la lucha para la erradicación y/o minimización de los accidentes de tránsito en el país. (Ramírez, 2016).

Por lo tanto, los beneficiarios directos del estudio son los peatones, porque son quienes tienen mayores vacíos en el área de la educación vial, por lo que pueden aprovechar la utilidad de las redes sociales como herramienta para el aprendizaje interactivo, aunque también se benefician los actuales y futuros conductores, que también forman parte de la sociedad de la provincia de Manabí.

Previo al detalle de los objetivos del estudio, como parte del **estado del arte** se tomaron los datos de una investigación previa realizada por la Lcda. Carmen Espinoza, quien realizó una tesis en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI Puerto Rico), que tuvo el objetivo de determinar los impactos de los recursos didácticos digitales para la promoción de la cultura vial en estudiantes de educación general básica de la Escuela Particular Tricolor Ecuatoriana, delimitada geográficamente en Guayaquil, como un requisito para la obtención del título de Magíster en Educación con especialización en TIC, aplicando el método descriptivo y cuali-cuantitativo, cuyos resultados evidenciaron que las redes sociales digitales pueden convertirse en una estrategia pedagógica de gran relevancia para impartir eficientemente la enseñanza de educación vial a los estudiantes escolares, razón por la cual se concluyó realizando actividades culturales en materia de tránsito, cuyos vídeos fueron subidos al YouTube además que fue creado un perfil de Facebook, cuyas aceptaciones fueron inmediatas y fueron implementados como portales digitales para la difusión de la cultura en vialidad, hallazgo que justifica el desarrollo del presente artículo (Espinoza, 2016).

## DESARROLLO

Se aplicó la investigación descriptiva porque el estudio tomó los datos sobre el comportamiento de los estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone, para relacionar las variables e indicar cómo impacta la independiente (uso de recursos didácticos TIC) en la dependiente (fortalecimiento de la cultura vial).

La investigación aplicada tuvo un enfoque mixto, porque se utilizó un instrumento cualitativo en el caso de la guía de la entrevista y dos técnicas cuantitativas como fueron

la encuesta y el modelo matemático del chi cuadrado, este último tomó los resultados de la encuesta y con base en el procedimiento del método estadístico, para determinar la correlación de las variables y cumplir con el objetivo general del artículo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Se tomó fuentes bibliográficas para reforzar y complementar la discusión de los resultados obtenidos, pero además se aplicó la investigación de campo considerando fuentes secundarias como la encuesta y la entrevista, de las cuales se obtuvieron los resultados para la correlación de las variables concernientes al uso de recursos didácticos TIC y el fortalecimiento de la cultura vial.

La técnica de la encuesta de tipo cuantitativa, se efectuó bajo la aplicación del instrumento del cuestionario que fue formulado a una muestra de estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone, cuyo objetivo fue identificar cómo utilizan los jóvenes universitarios las redes sociales y si también tiene utilidad en el proceso de aprendizaje, mediante la encuesta al estudiantado y diagnosticar el conocimiento y la cultura vial actual de los jóvenes, mediante sus propios criterios.

Mientras que la técnica de la entrevista de carácter cualitativa fue formulada a la Gestora de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad de Guayaquil y a un Mayor de la Comisión de Tránsito del Ecuador, con el objetivo de emitir un diagnóstico breve del conocimiento actual de los jóvenes estudiantes en materia de educación vial y de los peatones en general, a través de la opinión de una docente universitaria y del personal de uno de los organismos más importantes en la regulación y control del tránsito en el país.

La aplicación del modelo matemático del chi cuadrado, como parte de la discusión de los resultados, tuvo como objetivo establecer mediante un modelo matemático, el tipo de influencia que ejercen los recursos didácticos TIC para el fomento de una cultura vial fortalecida en los estudiantes universitarios.

**Población:** Los registros de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone, reportaron 2.080 estudiantes matriculados en el segundo semestre del año 2017, cifra que, por ser superior a 100 elementos, requirió de un muestreo estadístico donde se aplicó la siguiente ecuación muestral:

$$n = \frac{NZ^2p(1-p)}{(N-1)e^2 + Z^2p(1-p)}$$

Dónde: N= tamaño de la población = 2.080 estudiantes; Z= nivel de confiabilidad; p= probabilidad de que sea verdadero; e= margen de error

$$n = \frac{(2.080)(1.96^2)(0.5)(1 - 0.5)}{(2.080 - 1)(0.05)^2 + (1.96)^2(0.5)(1 - 0.5)}$$

n = 324 estudiantes universitarios

Resultados

**Resultados de las encuestas.** – Las encuestas aplicadas a una muestra de 324 estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone, evidenciaron los siguientes hallazgos:

1. ¿Cuál es la red social que más visita?

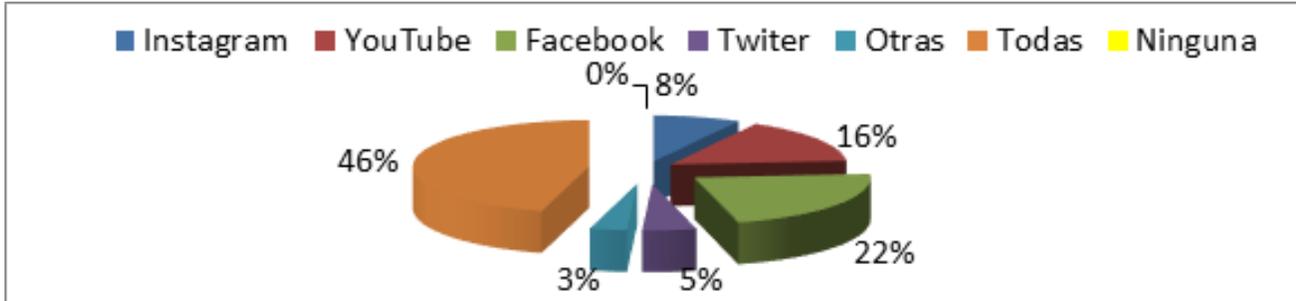


Figura 1. Red social que más visita.

Fuente: Encuesta a estudiantes de Universidad Laica Eloy Alfaro Manabí, Ext. Chone.

**Análisis:** La población mayoritaria de estudiantes (46%) utiliza todas las redes sociales, sin embargo, 22% usan en mayor medida Facebook, 16% visitan con más frecuencia YouTube, 8% Instagram, 5% Twitter y 3% otras

redes sociales, esto significa que los portales visitados mayoritariamente por la comunidad de alumnos universitarios, son Facebook y YouTube.

2. ¿Para qué utiliza las redes sociales?

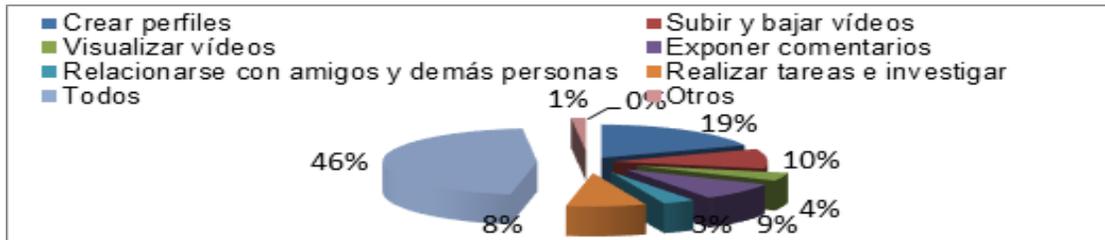


Figura 2. Motivo del uso de las redes sociales.

Fuente: Encuesta a estudiantes de Universidad Laica Eloy Alfaro Manabí, Ext. Chone.

**Análisis:** Si bien es cierto, el uso de las redes sociales no tuvo su origen en los estudios sino más bien para la recreación y para la comunicación entre amigos, como lo demuestran los resultados donde cuatro de cada diez estudiantes (42%), crean perfiles, suben, bajan y visualizan vídeos exponiendo comentarios personales, sin

embargo, casi la mitad de la población de alumnos universitarios (46%) utilizan las redes sociales, entre otras cosas, para el estudio, realizando tareas e investigando ciertos tópicos investigativos.

3. ¿Con qué frecuencia visita y/o utiliza las redes sociales por motivos de estudio?

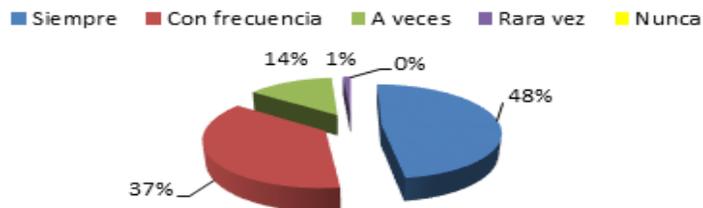


Figura 3. Frecuencia de visita y/o utilización de redes sociales por motivos de estudio.

Fuente: Encuesta a estudiantes de Universidad Laica Eloy Alfaro Manabí, Ext. Chone.

**Análisis:** Casi la mitad de los estudiantes universitarios (48%) utilizan siempre las redes sociales por motivos de estudio, mientras que un poco más de la tercera parte (37%) la utilizan con frecuencia, 14% visita a veces estos espacios cibernéticos para hacer tareas o investigar y 1% realiza esta actividad rara vez; puede observar

fehacientemente que casi nueve de cada diez estudiantes utilizan con alta frecuencia las redes sociales por razones de estudio.

4. ¿Cuáles son las ventajas de utilizar las redes sociales en el estudio?

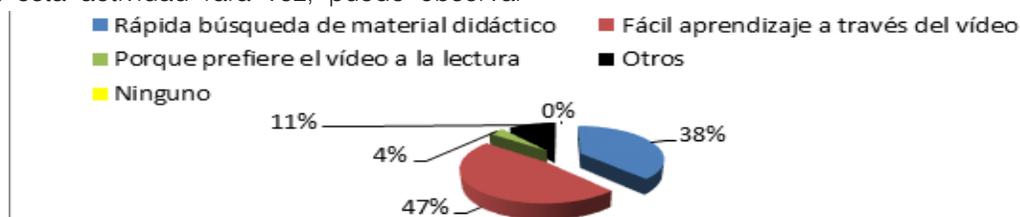


Figura 4. Ventajas de utilizar las redes sociales en el estudio.

Fuente: Encuesta a estudiantes de Universidad Laica Eloy Alfaro Manabí, Ext. Chone.

**Análisis:** La rápida búsqueda del material didáctico (38%) y el fácil aprendizaje a través del vídeo (48%), fueron las opciones de mayor aceptación por parte de los estudiantes, para utilizar las redes sociales en sus estudios universitarios, lo que significa una influencia positiva para su conexión con la educación vial.

**Análisis:** Los resultados evidenciaron que las cuartas quintas partes de los estudiantes universitarios (83%) no recibieron clases de educación vial en ningún establecimiento, mientras que 12% si recibieron debido a que son conductores de vehículos y recibieron el curso de inducción en tránsito previo a la obtención de la licencia, mientras que 5% recibieron charlas acerca de este tópico, hallazgo que coincide con lo aseverado por los encuestados en la pregunta anterior.

5. ¿Recibieron clases de educación vial en la escuela o en el colegio?

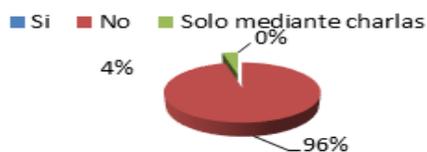


Figura 5. Recibieron clases de educación vial en la escuela o en el colegio.

Fuente: Encuesta a estudiantes de Universidad Laica Eloy Alfaro Manabí, Ext. Chone.

**Análisis:** Los resultados fueron evidentes, porque 96 de cada 100 estudiantes universitarios no recibieron clases de educación vial, debido a que antes del 2011 no existía esta área en el currículo de la educación general básica de los planteles escolares, solo 4% recibieron esta materia a través de cursos de capacitación que algunos centros educativos proporcionaron a sus estudiantes, previo a su incorporación en la Actualización y Fortalecimiento Curricular.

6. ¿Recibieron inducción en educación vial en algún establecimiento?

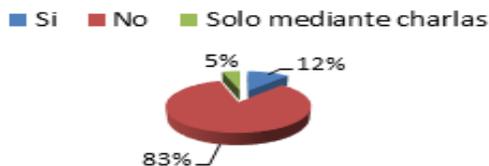


Figura 6. Recibieron inducción en educación vial en algún establecimiento.

Fuente: Encuesta a estudiantes de Universidad Laica Eloy Alfaro Manabí, Ext. Chone.

7. ¿Con qué frecuencia ha respetado la Ley de Tránsito en lo relacionado al uso de pasos peatonales, líneas cebras, paraderos de buses e identificación correcta de las señales de tránsito?



Figura 7. Frecuencia con que respetó las disposiciones de la Ley de Tránsito.

Fuente: Encuesta a estudiantes de Universidad Laica Eloy Alfaro Manabí, Ext. Chone.

**Análisis:** La información recopilada evidenció que el 18% de los estudiantes universitarios siempre o con frecuencia respetan la legislación en materia de tránsito, mientras que 35% a veces la cumplen y 47% rara vez o nunca se someten al cumplimiento aceptable de la normativa de seguridad vial, esto explica por qué los peatones no están utilizando de manera eficiente los pasos peatonales, las líneas cebras, no identifican correctamente las señales de tránsito ni esperan los buses en el paradero respectivo.

8. ¿Considera que se requiere el uso de recursos didácticos digitales provenientes de las redes sociales para fomentar una cultura vial peatonal eficiente en la comunidad de estudiantes universitarios?



Figura 8. Uso de redes sociales como recursos didácticos digitales para fomentar una cultura vial peatonal eficiente.

Fuente: Encuesta a estudiantes de Universidad Laica Eloy Alfaro Manabí, Ext. Chone.

**Análisis:** En términos generales, 93% de los estudiantes universitarios consultados consideraron que se requiere el uso de recursos didácticos digitales provenientes de las redes sociales para fomentar una cultura vial peatonal eficiente en la comunidad de estudiantes universitarios, lo que inclusive impacta de manera positiva en el desarrollo del estudio, justificándolo plenamente.

**Resultados de las entrevistas.** – Las entrevistas aplicadas a una docente universitaria y a un miembro de la Comisión de Tránsito del Ecuador, evidenciaron los siguientes hallazgos:

Tabla 1. Entrevista a personal docente universitario y a un Mayor de la CTE.

Ítem	Preguntas	Respuestas	
		Lcda. Rita Solórzano Soto Mgs. Gestora de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad de Guayaquil	Ing. Alex Castro Mayor de la Comisión de Tránsito del Ecuador (CTE)
1	¿Cómo pueden utilizarse las redes sociales en el proceso de enseñanza – aprendizaje? (solo para los docentes)	Como recursos didácticos audiovisuales, debido a que estos portales digitales facilitan la aprehensión del conocimiento, porque permite visualizar videos como si fuera en la realidad (a pesar de ser virtual)	No me acuerdo, aunque creo que sí lo hizo
2	¿Utiliza las redes sociales en el proceso de enseñanza – aprendizaje? ¿Cuáles? (solo para los docentes)	Yo sí las utilizo, porque me comunico con mis estudiantes a través de Facebook, inclusive les envío tareas en YouTube, para que observen videos educativos y saquen sus propias reflexiones y conclusiones de los mismos	No muy claramente
3	¿Quiénes tienen mayores debilidades en el conocimiento de la educación vial? (solo para el uniformado de la CTE)		Los peatones tienen mayores debilidades en el tópico de la cultura vial, porque los conductores tienen que realizar un curso vial en un establecimiento de capacitación para conductores, como requisito previo a la obtención de la licencia de conducción
4	¿En qué medida ha influido la incorporación de la educación vial en el currículo de la educación general básica? (solo para el uniformado de la CTE)		Sí ha tenido un impacto positivo la incorporación de la educación vial en el currículo de la educación general básica, pero quienes estudiaron antes del 2011, nunca recibieron este tipo de inducción, muchos de ellos se encuentran estudiando en las universidades actualmente
5	¿Cuál es la ventaja que ofrece el video educativo para el aprendizaje de las personas? (para todos los entrevistados)	El video impacta de mejor manera en el cerebro humano, porque activa las neuronas, la nueva generación está acostumbrada a visualizar todo con colores, con diseños, los lleva a ver los objetos como si fueran reales, eso les motiva, facilitando la captación de los aprendizajes significativas	Por supuesto, el video es una herramienta educativa de gran connotación en la actualidad, no solo niños aprenden a través de este mecanismo digital, sino también los jóvenes, su ventaja es precisamente mostrar las cosas como si fueran reales, en tiempo actual, para que el cerebro las capte con mayor facilidad
6	¿Considera que puede utilizarse las redes sociales en el aprendizaje eficiente de la educación vial? (para todos los entrevistados)	Las redes sociales pueden utilizarse para cualquier área curricular, pero mucho más para aquellas que tienen relación con la vida cotidiana, como es el caso de la educación vial.	Claro que sí, como miembro de la Comisión de Tránsito del Ecuador he manifestado la importancia de utilizar las redes sociales para que más personas conozcan de la importancia de la educación vial, porque pueden salvar sus propias vidas y la de sus seres queridos mediante la adquisición del conocimiento a través del video y las imágenes de las redes sociales

Fuente: Entrevista a personal docente universitario y un miembro de la Comisión de Tránsito del Ecuador.

## Discusión

Los hallazgos más relevantes del estudio evidenciaron la alta frecuencia con que los estudiantes matriculados en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone, visitaron las redes sociales, siendo los portales de mayor aceptación: Facebook, YouTube, Instagram y Twitter, en ese orden; también se pudo conocer que los jóvenes utilizan estos espacios cibernéticos para crear perfiles, subir, bajar y visualizar videos, exponer comentarios, relacionarse con sus semejantes de manera amistosa, buscar material para realizar sus tareas, entre otras aplicaciones.

Entre las ventajas de utilizar las redes sociales, que fueron señaladas por los estudiantes universitarios de la muestra seleccionada, se citan la rápida búsqueda de material didáctico de fácil aprendizaje a través del video que permite a quienes visitan los portales y perfiles de YouTube, Facebook y otros, emitir sus propios comentarios y promover su creatividad para la captación eficiente del conocimiento (Valenzuela, 2013), a lo que se añade el gusto que siente la nueva generación por frecuentar estos espacios digitales del Internet (Churquipa, 2013).

Estos resultados coinciden con lo expresado por Hernández (2013), para quien *“el video es una de las herramientas de mayor influencia en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de destrezas y habilidades, al exponer los problemas y soluciones en un campo práctico y real”*.

Otro hallazgo importante fue conocer que la población mayoritaria de estudiantes nunca recibió clases de Educación Vial, debido a que solo son peatones y nunca han sido conductores, por consiguiente, nunca recibieron inducción en esta materia, por lo que desconocen los métodos de esta área de gran importancia para la vida cotidiana, lo que también puede tener conexiones con la problemática de la accidentabilidad en el tránsito.

Algunos de los estudiantes pertenecientes a la muestra seleccionada, manifestaron que no se preocuparon mucho por conocer la importancia de los pasos peatonales, las líneas cebras, los paraderos de buses, ni por identificar correctamente las señales de tránsito, lo que no contribuye al cumplimiento adecuado de la normativa de tránsito a nivel nacional.

Sin embargo, los jóvenes estudiantes, la Gestora de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Jurisprudencia de

la Universidad de Guayaquil y el Mayor de la Comisión de Tránsito del Ecuador, estuvieron de acuerdo en la gran utilidad de las redes sociales como una herramienta didáctica para el aprendizaje de la educación vial, debido a que reconocen que esta área forma parte del desarrollo cultural de las personas y debe ser fortalecida para minimizar el riesgo en el paso de peatones y en el tránsito de conductores por las calles de la ciudad.

Los resultados obtenidos señalaron fehacientemente que los recursos didácticos digitales provenientes de las redes sociales pueden ser utilizados en el aprendizaje de la educación vial, para efectuar la transmisión de conocimientos en esta área en beneficio de aquellos estudiantes universitarios a quienes nunca les enseñaron las nociones básicas del tránsito y su legislación y que actualmente como peatones no cumplen de manera eficiente con las disposiciones de esta normativa jurídica.

Es decir, que el uso de estos portales cibernéticos como YouTube, Facebook y otros, puede satisfacer las necesidades de conocimiento de los estudiantes universitarios en materia de educación vial, con base en la utilización del video y las imágenes para motivarlos al fácil desarrollo de habilidades y destrezas individuales y colectivas, así como a la adquisición del aprendizaje significativo en esta área de la vida cotidiana, con un impacto positivo en el buen vivir de la sociedad en general.

La discusión tiene su punto culminante con la aplicación del modelo matemático del chi cuadrado, para determinar si existe correlación de las variables en estudio (recursos didácticos TIC y cultura vial de estudiantes universitarios):

- 1) Formulación de hipótesis (nula y alternativa):
  - **Hipótesis Nula ( $H_0$ ):** Los recursos didácticos TIC no influyen de manera positiva el fomento de una cultura vial fortalecida en los estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone.
  - **Hipótesis Alternativa ( $H_1$ ):** Los recursos didácticos TIC influyen de manera positiva el fomento de una cultura vial fortalecida en los estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone.
- 2) Se tabulan los resultados de las encuestas aplicada a los estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone para obtener la frecuencia observada.

Tabla 2. Frecuencia observada.

Variables	Opciones					Total	Porcentaje
	Siempre	Con frecuencia	A veces	Rara vez	Nunca		
Con qué frecuencia utiliza las redes sociales en los estudios	155	120	45	4	0	324	50%
Considera que se requiere el uso de recursos didácticos digitales provenientes de las redes sociales para fomentar una cultura vial peatonal eficiente en la comunidad de estudiantes universitarios	185	118	21	0	0	324	50%
Total	340	238	66	4	0	648	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone.

3) Los resultados de la tabulación de la frecuencia observada, son tomados como base para el cálculo de la frecuencia esperada, que se plasma a continuación:

Tabla 3. Frecuencia esperada.

Variables	Opciones					Total
	Siempre	Con frecuencia	A veces	Rara vez	Nunca	
Con qué frecuencia utiliza las redes sociales en los estudios	170	119	33	2	0	324
Considera que se requiere el uso de recursos didácticos digitales provenientes de las redes sociales para fomentar una cultura vial peatonal eficiente en la comunidad de estudiantes universitarios	170	119	33	2	0	324
Total	340	238	66	4	0	648

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone.

4) Se determina la condición para el rechazo o aprobación de las hipótesis:

- Grado de libertad (g.l.) = (# de filas - 1) (# de columnas - 1) = (2 - 1) (5 - 1)
- Grado de libertad (g.l.) = 4
- $X^2$  (al 0,0025) = 16,42 (valor de tabla)
- Zona de rechazo ( $H_0$ ): > 16,42; rechaza hipótesis alternativa; acepta hipótesis nula
- Zona de aprobación:  $H_1$  < 16,42; rechaza hipótesis nula; acepta hipótesis alternativa

5) Se opera para obtener el valor del  $X^2$  por medio del enfrentamiento entre la frecuencia observada y esperada:

Tabla 4. Operación para determinación del  $X^2$ .

Frecuencia Observada $F_o$	Frecuencia esperada $F_e$	Diferencia $F_o - F_e$	Diferencia <sup>2</sup> $(F_o - F_e)^2$	$(F_o - F_e)^2 / F_e$
155	170	-15	225	1,32
185	170	15	225	1,32
120	119	1	1	0,0084
118	119	-1	1	0,0084
45	33	12	144	4,36
21	33	-12	144	4,36
4	2	2	4	2
0	2	-2	4	2
0	0	0	0	0
0	0	0	0	0
			$X^2$	15,39

Fuente: Cuadros de frecuencia observada y esperada.

El resultado del X2 fue  $15,38 < 16,42$ , cumpliendo la condición de la zona de aprobación, aceptándose la hipótesis alternativa, por lo tanto: los recursos didácticos TIC influyen de manera positiva el fomento de una cultura vial fortalecida en los estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone.

## CONCLUSIONES

Los estudiantes universitarios visitan con alta frecuencia las redes sociales, siendo las de mayor aceptación: Facebook, YouTube, Instagram y Twitter; el cual además de ser utilizado para fines de comentar y relacionarse con amigos y personas de diferentes culturas, también puede servir para la enseñanza – aprendizaje por su utilidad como recurso didáctico electrónico, que a través del vídeo, las imágenes y el sonido garantiza la adquisición de conocimientos significativos, lo que generó la expansión del uso de estos portales digitales en el sistema educativo.

Por otra parte, la educación vial no formó parte del currículo escolar de la educación general básica y de bachillerato de los actuales estudiantes universitarios, razón por la cual no conocen los métodos que pone a disposición esta materia en beneficio de peatones y conductores, teniendo mayor impacto esta problemática en los primeros en mención, porque nunca recibieron ningún tipo de inducción en materia de tránsito, desconociendo el significado de las señales de tránsito, ni la importancia de utilizar las líneas cebras, los pasos peatonales, esperar a los buses en el paradero respectivo.

Sin embargo, los estudiantes universitarios, la Gestora de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad de Guayaquil y el Mayor de la Comisión de Tránsito del Ecuador que fueron considerados en el estudio, señalaron que las redes sociales son de gran utilidad en el aprendizaje de la educación vial, siendo factible su uso en calidad de recurso didáctico para que con fundamento en la utilización del vídeo, sonido e imágenes, motivar el fácil desarrollo de destrezas estudiantiles y la adquisición del aprendizaje significativo en materia de educación vial.

La hipótesis aprobada posterior a la aplicación del modelo matemático del chi cuadrado, evidenció que los recursos didácticos TIC influyen de manera positiva el fomento de una cultura vial fortalecida en los estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, E. (2013). Seguridad vial en Venezuela. Caracas: Fundación Seguro Caracas.
- Álvarez, F., Del Río, M., Fierro, I., Valdés, E., González, J., & Rico, L. (2015). *Cuaderno didáctico sobre Educación Vial y Salud*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Sanidad y Consumo de España.
- Churquipa, B. (2013). *Los Videos como estrategia didácticas durante el proceso de aprendizaje de ciencias sociales en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de Puno*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- España. Dirección General del Tráfico. (2015). *Estrategia de Seguridad Vial 2011 - 2020*. Madrid: Dirección General del Tráfico.
- Espelt, P., & León, D. (2015). Evolución de la seguridad vial en medio urbano como factor del diseño topológico de la calle. *Barcelona*: COPCISA.
- Espinoza, C. (2016). *Impacto de recursos didácticos TIC para el fomento de cultura vial peatonal en los estudiantes del tercer año de educación básica de la Escuela Particular Tricolor Ecuatoriano*. San Juan de Puerto Rico: Universidad Internacional Iberoamericana .
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Métodos del proceso de investigación científica . En C. A. Bernal, *Metodología de la Investigación* (págs. 69-70). Bogotá: Pearson Educación.
- Hernández, S. (2013). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Prevención de la violencia y los traumatismos*. Recuperado de [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/road\\_traffic/es/](http://www.who.int/violence_injury_prevention/road_traffic/es/)
- Pérez, M., Ortiz, M., & Flores, M. (2015). Redes sociales en Educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 188-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/145/14538571008.pdf>.

- Ramírez, A. (2016). YouTube y el desarrollo de competencias básicas. Una experiencia de investigación en el aula. *Revista de Comunicación y Educación de la Universidad de Córdoba*, 12. Recuperado de [http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/youtube\\_y\\_el\\_desarrollo\\_de\\_competencias\\_basicas\\_una\\_experiencia\\_de\\_investigacion\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/youtube_y_el_desarrollo_de_competencias_basicas_una_experiencia_de_investigacion_en_el_aula.pdf)
- República del Ecuador. Asamblea Nacional. (2008). *Ley Orgánica de Transporte Terrestre, Tránsito y Seguridad Vial*. Quito: Asamblea Nacional.
- República del Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitucion de la República del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Nacional.
- República del Ecuador. Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos. (2017). *Tecnologías de Información y Comunicación*. Quito: INEC. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>
- República del Perú. Ministerio de Transporte y Comunicaciones. (2014). *Guía de educación en Seguridad Vial*. Lima: Ministerio de Transporte y Comunicaciones.
- Santamaría, T. (2016). *El impacto de las TIC en la educación virtual en el Ecuador*. Guayaquil: Eduquil.
- Trillo, M. (2014). Evolución legislativa de la educación vial en España: nuevos retos para educadores e instituciones. *Ensaio: Aval. Política Pública Educativa, Rio de Janeiro*, 22(82), 131-148. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a07v22n82.pdf>
- Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista digital universitaria*, 14(4). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/>

# 36

## LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA COMO IDEA BÁSICA EN EL PROCESO FORMATIVO DEL MAESTRO PRIMARIO

### EDUCATIONAL PSICO-PEDAGOGICAL TRAINING AS A BASIC IDEA IN THE FORMATIVE PROCESS OF THE PRIMARY MASTER

MSc. Mayuli Conesa Santos<sup>1</sup>

E-mail: [mconesa@uniss.edu.cu](mailto:mconesa@uniss.edu.cu)

Dra. C. Elia Mercedes Fernández Escanaverino<sup>1</sup>

E-mail: [mfernandez@uniss.edu.cu](mailto:mfernandez@uniss.edu.cu)

Dr. C. Rolando Enebral Rodríguez<sup>1</sup>

E-mail: [renebral@uniss.edu.cu](mailto:renebral@uniss.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Conesa Santos, M., Fernández Escanaverino, E. M. & Enebral Rodríguez, R. (2018). La formación psicopedagógica como idea básica en el proceso formativo del Maestro Primario. *Revista Conrado*, 14(62), 232-241. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El estudio del proceso formativo del maestro primario en Cuba y cómo se concibe la formación profesional de este motivó la realización de la presente revisión bibliográfica, que constituye un resultado parcial de la tesis doctoral de uno de sus autores, y profundiza en las ideas básicas que sustentan la formación psicopedagógica. Entre los resultados más importantes se destacan la información que se brinda sobre los contenidos psicopedagógicos que debe dominar el maestro primario, así como la elaboración del constructo cultura psicopedagógica. En tal sentido el estudio se proyecta a reflexionar sobre la formación psicopedagógica como idea básica en el proceso formativo del maestro primario.

#### Palabras clave:

Maestro primario, proceso formativo, formación psicopedagógica, cultura psicopedagógica.

#### ABSTRACT

The study of the training process of the primary teacher in Cuba and how this professional training is conceived led to the realization of this bibliographical review, which is a partial result of the doctoral thesis of one of its authors, and delves into the basic ideas that support psychopedagogical training. Among the most important results are the information provided about the psychopedagogical contents that the primary teacher must master, as well as the elaboration of the psychopedagogical culture construct. In this sense, the study is projected to reflect on psychopedagogical training as a basic idea in the formative process of the primary teacher.

#### Keywords:

Primary master, formative process, psychopedagogical training, psychopedagogical culture.

## INTRODUCCIÓN

El papel del maestro en el desarrollo social es de extraordinario valor, como ente activo en la formación de las nuevas generaciones. El maestro es el único profesional que tiene como encargo social la formación integral del hombre que la sociedad demanda y necesita, objeto de trabajo, instrucción y educación de niños, adolescentes y jóvenes. En este contexto emerge la necesidad de pertrecharlo, desde el proceso de formación inicial, del sistema de conocimientos, métodos, procedimientos y medios necesarios para que desarrolle tan noble empeño.

En la actualización de los Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución para el período 2016- 2021, aprobados en el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba, (PCC) se explicita la demanda, en la esfera social, de *“formar con calidad y rigor el personal docente que se precisa en cada provincia y municipio para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza”* (República de Cuba. Partido Comunista de Cuba, 2016, p.8). Se prescribe el imperativo de formar al maestro que la sociedad necesita, se enfatiza en que se haga con calidad.

La formación del maestro primario ha transcurrido a lo largo de la historia ajustada a las propias necesidades sociales. La misma ha reflejado los intereses de la clase dominante o en el poder en cada momento histórico concreto. En la formación inicial de los maestros primarios cubanos ha estado presente la concepción del maestro autodidacta, la de maestro por concurso o examen, la formación emergente, las escuelas normales para maestros, la creación de la Escuela de Pedagogía, los planes de escuelas Minus, Topes, Tarará, las escuelas formadoras de maestros primarios, la formación de licenciados en Educación Primaria, la formación de maestros emergentes/ habilitados y a partir del curso escolar 2009-2010 la incorporación de escuelas pedagógicas como modelo de formación de maestros primarios del nivel medio.

La articulación coherente y estable de la formación del maestro, a lo largo del proceso revolucionario, procura dar respuesta a lo planteado por Fidel Castro, solo tres meses posteriores al Triunfo de la Revolución, en marzo de 1959, donde precisa que *“hay que centrar la atención en la formación de maestros y profesores, porque serán los soldados de vanguardia contra la ignorancia y contra el pasado”*. (p.5).

Uno de los elementos que a juicio de la autora de este trabajo requieren de una constante actualización en la formación inicial y permanente son precisamente los

contenidos psicopedagógicos, pues los integra de manera permanente en sus modos de actuación y los pone en práctica cotidianamente.

Se parte de la idea de que los contenidos psicopedagógicos provienen de ciencias que son independientes (la psicología y la pedagogía), y portadoras de su propia identidad, sin embargo se integran de forma indivisible en este campo específico del saber y la actuación humana. En tal sentido se comparten los criterios de Valera Alfonso (2007) quien sostiene que *“el vínculo histórico entre la pedagogía y la psicología supone que no puede concebirse un pedagogo sin una sólida preparación en materia de psicología, ya que precisamente el acto educativo va encaminado a actuar sobre la psiquis humana y la formación de su producto más acabado, la personalidad”*. (p. 2)

Es innegable que la práctica profesional pedagógica tiene un importante fundamento en la psicología y que la búsqueda incesante de los fundamentos científicos de la enseñanza y la educación encuentran en la historia de esta ciencia una fuente bastante amplia y bien conocida de principios y categorías para sustentar la práctica pedagógica. Por su parte, la psicología encuentra en la práctica pedagógica un campo natural y fértil de investigación aplicada y enriquecimiento teórico en la comprensión de los mecanismos del funcionamiento y desarrollo de la vida psíquica.

Así se han forjado los nexos entre la psicología y la pedagogía, los que han tenido un amplio espectro de variadas implicaciones; desde el surgimiento de diversas tendencias psicológicas y pedagógicas, hasta el surgimiento de la Psicología pedagógica como disciplina científica, aspecto, este último, de amplio debate y polémica en la comunidad educativa en la actualidad.

La naturaleza y esencia de la profesión de educador requiere que durante el proceso de formación inicial y permanente los maestros y profesores, puedan transitar gradualmente, hacia la formación de una cultura psicopedagógica, formada intencionalmente con fundamentos científicos que constituyan la base de la modelación y ejecución de las acciones educativas inherentes a la profesión.

La cultura, en este contexto, es entendida como *“un producto de la actividad del hombre, es fuente de contenido, recoge saberes de la ciencia sistemáticamente estructurados y de la vida popular y cotidiana, comprende puntos de vista, normas, actitudes y modos particulares con los que el individuo se enfrenta a resolver problemas individuales o sociales, en el contexto de las tradiciones, valores y estilos de comportamiento en espacios sociohumanos,*

*definidos por aquellas dimensiones en un tiempo y espacio determinados*". (Molano, 1994, p.75)

En el presente estudio se presenta la cultura psicopedagógica, no como una asignatura o disciplina más a contemplar en la formación regular del maestro primario, sino como un estilo, una filosofía de trabajo, una herramienta para construir la práctica pedagógica, que engloba, el sistema de contenidos psicopedagógicos que ha adquirido durante su vida preprofesional y laboral, articulado e incorporado de manera coherente y expresado en el modo de actuación profesional pedagógico mediante el desempeño profesional.

En este propósito el presente estudio pretende reflexionar sobre la formación psicopedagógica como idea básica en el proceso formativo del maestro primario.

## DESARROLLO

La pedagogía y la psicología son ciencias independientes, marcadas como tal por poseer objeto de estudio, leyes, principios, categorías, características y funciones específicas. Sin embargo convergen, se relacionan y complementan en el contexto del fenómeno educativo.

El especialista Valera Alfonso (2007, p. 2), enfatiza en que *"la realidad histórica muestra que cada vez que se ha producido una nueva teoría o descubrimiento importante en el campo de la psicología ha tenido una repercusión inmediata en la teoría pedagógica o en la propia práctica educativa"*.

A finales del siglo XIX, la pedagogía y la psicología, fueron envueltas en el modelo de las ciencias sociales presentado por el positivismo filosófico, basado en el método experimental y en la observación sistemática, para la construcción de las explicaciones de los fenómenos de la realidad de que se ocupan y aparecieron, entonces, como ciencias independientes. En este contexto surge en esta misma fecha la Psicología Pedagógica.

El surgimiento de la Psicología Pedagógica, también denominada indistintamente en la literatura Psicología de la Educación o Psicopedagogía, constituye, según los criterios de Valera Alfonso (1998), *"un momento cualitativamente superior del decursar histórico de los fundamentos psicológicos de la pedagogía. Significó la aparición de una disciplina científica, en la que se refunden algunos de los objetivos de estudio de la pedagogía y de la psicología, para encontrar una explicación realmente objetiva, rigurosa, de los aspectos psicológicos del proceso pedagógico"* (p.173)

La confrontación entre las necesidades de la práctica pedagógica y los propios avances de la investigación psicológica, sustenta Valera Alfonso (1998), propiciaron la aparición de la psicología pedagógica o de la educación, en primera instancia, como una psicología aplicada a la educación, en particular de la psicología infantil, y luego como una disciplina especial de las ciencias de la educación.

Algunos autores consideran que la naturaleza de la psicología pedagógica está en el carácter de *ciencia aplicada a la educación*, lo que conlleva a trasladar los resultados investigativos de la psicología, en particular de la psicología evolutiva, del aprendizaje, individual y de la personalidad al proceso pedagógico. De aquí, que su función sea proporcionar los datos de la ciencia a los pedagogos, programadores de la educación y a los propios maestros para mejorar sus prácticas; atemperándolas con los resultados de las ciencias.

Un modo específico del enfoque aplicativo es considerar a los contenidos psicológicos como elaboraciones teórico-prácticas para auxiliar o guiar la labor del docente.

Esta posición, afirma Valera Alfonso (1998), se ha manifestado en Cuba en diferentes momentos como cuando se elaboró la serie de textos de Psicología para el plan de formación de maestros primarios a finales de la década del 60 e inicios del 70 y más recientemente en el nuevo texto de la materia para los Institutos Superiores Pedagógicos titulado Psicología para Educadores en el que se afirma que:

*La psicología constituye una ciencia imprescindible para el trabajo del educador. Ella aporta elementos teóricos indispensables para la correcta dirección del proceso docente educativo. Así, por ejemplo, el estudio de la psicología permite al profesor conocer las leyes que explican el proceso de aprendizaje, la formación de hábitos y habilidades en la actividad de estudio, así como también aspectos relativos a la dirección del proceso educativo, cómo establecer la comunicación profesor-alumno de manera tal que esta ejerza una influencia educativa en la personalidad de los educandos, cómo trabajar con los alumnos que presentan dificultades, etc.* (González Maura, et al. 1995, p.44)

El citado autor sostiene que *"en la actualidad, todos aceptan el carácter de disciplina científica de la psicología pedagógica, aunque existen diferencias en cuanto a la determinación de su naturaleza y por ende de las funciones que cumple como ciencia de la educación, lo que repercute en la determinación de su objeto de estudio y su propia conceptualización"*. (Valera Alfonso, 1998, p.174)

La autora de este trabajo asume que la psicología pedagógica es una disciplina científica en tanto agrupa el sistema de contenidos de esta naturaleza a adquirir organizado en el sistema de conocimientos, habilidades, valores y experiencias de la actividad creadora, avalados y prescritos por la ciencia.

En este enfoque es una tendencia actual, reconocer la psicología pedagógica como una ciencia límite o limítrofe, por lo que tiene su propia estructura y particularidades como disciplina científica, en la que se integran, pero a su vez, se diferencian, los rasgos de la pedagogía y de la psicología como ciencias que le dan origen. En este sentido, hay un intento por definir su propia naturaleza, su objeto de estudio y los métodos científicos que le permiten estructurar su cuerpo teórico en un conjunto de conocimientos, leyes, regularidades y teorías, acerca del proceso pedagógico en toda su multiplicidad, que se ha construido en las condiciones de la práctica educativa, y no por generalizaciones o aplicaciones procedentes unilateralmente de la pedagogía o de la psicología.

Los análisis realizados por Valera Alfonso (1998) refieren que esta posición se observa con diferentes grados de precisión en la psicología pedagógica de los países de Europa Oriental, muy particularmente en la antigua URSS.

Así, por ejemplo, Petrovsky (1980), define que *“el objeto de la psicología pedagógica es estudiar las leyes psicológicas de la enseñanza y la educación”*. (p.5)

En esta idea emerge la unidad de objeto de estudio de la psicología y la pedagogía, expresada en una nueva disciplina del conocimiento para exteriorizar las leyes y regularidades identificadas en un propio cuerpo conceptual, para la investigación y educación de los estudiantes.

De aquí que se puntualice que *“la unidad de la psicología evolutiva y pedagógica se explica porque tienen un objeto común de estudio; o sea, el niño, el adolescente, el joven”* (Petrovsky, 1980, p.5)

La existencia de estas dos tendencias de la psicología pedagógica como *psicología aplicada a la educación*, y como *disciplina científica* engendran en la práctica multiplicidad de interpretaciones de la relación pedagogía-psicología, cuya mayor incidencia se inclina hacia la psicologización del proceso pedagógico o la personalización de la pedagogía como ciencia de la educación. Polos opuestos en el abordaje del problema y generadores de importantes daños al proceso educativo y la práctica pedagógica.

Ante este análisis la autora coincide con Valera Alfonso (1998), quien considera necesaria y justa *“la reconstrucción científica de la psicología pedagógica para que*

*pueda erigirse sobre los escollos de las interpretaciones tendenciosas, preparar a los educadores para asumir una posición crítica acertada, sin deslumbramientos, ni apasionamientos. De esta manera la psicología pedagógica pasará a ser de una materia o asignatura más en la formación del maestro, en una herramienta para construir su práctica pedagógica, enriquecedora de experiencias novedosas, actualizadas y contextualizadas que a la larga elevarán la eficiencia y calidad de su labor educativa sobre una sólida plataforma científica”*. (p.184)

La profesión pedagógica se caracteriza esencialmente por un interjuego psicológico con fines educativos, en la que los maestros trabajan pedagógicamente una realidad gobernada por leyes psicológicas. En el desenvolvimiento de los procesos educativos hay hechos que son de naturaleza francamente psicológica y que es necesario identificar y comprender pues constituyen causas y consecuencias del acto educativo. De modo que hay realidades educativas que no se pueden transformar al margen de lo que aporta la ciencia psicológica.

A toda concepción, categoría, principio y ley de la ciencia pedagógica y su instrumentación práctica, le es consustancial un enfoque de la ciencia psicológica acerca de la naturaleza de lo psíquico y su desarrollo, y más específicamente, de la personalidad de los educandos en los diferentes contextos educativos.

De la concepción que se tenga del desarrollo psíquico humano, así se procederá en la teoría y práctica pedagógica. Lo propio es concebir el desarrollo psíquico humano como desarrollo de la personalidad en condiciones de un proceso social o dirigido de enseñanza-aprendizaje y educación. Por ello, las teorías de la personalidad y del aprendizaje son un nudo medular en la estructuración del proceso pedagógico (Valera Alfonso, 1999).

En el estudio realizado por el equipo de investigadores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJV) encabezado por Álvarez Dorta. et.al. (2014), acerca de qué incluye la formación psicopedagógica de los educadores afloran las siguientes consideraciones:

- Combinación entre teoría y práctica cuyos resultados constituyen herramientas de trabajo profesional.
- Integración de conocimientos, habilidades y valores que van más allá de los contenidos declarados y explicados en la disciplina Formación Pedagógica General (FPG).
- Habilitación para aprovechar la riqueza que puede aportar cada contexto y cada situación del proceso docente-educativo, así como extraer de cualquier modelo de actuación profesional, sea negativo o

positivo, aprendizajes para el desempeño y para la vida personal.

El equipo de investigadores antes mencionado refiere también que *“todo lo que se enseña y se aprende pasa por la óptica de los contenidos de la formación psicopedagógica, se trata de establecer y explicitar los ¿por qué? y los ¿para qué?, es decir legalizar las intenciones que no siempre se develan”*.

Los citados autores establecen que los contenidos psicopedagógicos, son resultados del desarrollo de las ciencias pedagógicas y psicológicas; su validez queda demostrada por sus aportes al conocimiento, a las habilidades, a los valores y a las experiencias creadoras, que se van acumulando y que es necesario transmitir para la transformación de los sujetos, de la realidad y del propio contenido. Como parte de la estructura interna del proceso, estos contenidos establecen relaciones entre el conjunto de teorías, categorías, leyes, principios, modelos de pensamiento y métodos para la acción, propios de estas ciencias; así como con patrones éticos y culturales característicos del desarrollo de la sociedad, y constituyen base esencial para la materialización de la formación profesional de los educadores (Álvarez Dorta, et al., 2014).

La autora de este estudio asume el criterio planteado en relación con la determinación de contenidos psicopedagógicos esencialmente porque en él se revela que:

- Son resultado de los aportes de las ciencias psicológicas y pedagógicas al fenómeno educativo
- Conciben al sistema de contenidos de una y otra ciencia, vinculados al fenómeno educativo, como un único sistema de contenidos interrelacionados entre sí, en función del desarrollo del individuo, la sociedad y el mismo contenido. Esta interrelación rebasa lo formal y se da también en lo interno del proceso, lo que coadyuva a la formación de la profesionalidad pedagógica.

En relación con cuáles contenidos psicopedagógicos debe dominar y reconstruir permanentemente el maestro, se asume en el presente estudio la síntesis integradora propuesta por el colectivo de autores encabezado por Álvarez Dorta, et al. (2014), en el Texto básico de la asignatura Didáctica de la Pedagogía y la Psicología. Carrera Psicología pedagogía, elaborados a partir de la exigencia didáctica de organización sistémica del contenido, planteada por Danilov & Skatkin (1978), quienes plantean que se estructura en:

- Sistema de conocimientos.
- Sistema de habilidades.
- Sistema de valores.
- Sistema de experiencias de la actividad creadora.

*El sistema de conocimientos está conformado por:*

- Los hechos y procesos de la realidad educativa, cuya sistematización y generalización permiten su re-elaboración teórica.
- Los conceptos y categorías básicas de la psicología y la pedagogía, sin los cuales no es posible comprenderlas. Son esenciales las categorías psiquis, conciencia, actividad, comunicación, personalidad, grupo, aprendizaje, educación, instrucción, enseñanza y modo de actuación profesional pedagógica.
- Las leyes y principios de ambas ciencias que rigen el desarrollo de la personalidad y de los procesos educativos escolarizados y no escolarizados, como expresión de las regularidades de la relación entre los fenómenos que estudian.
- Las teorías científicas de la pedagogía y la psicología, como sistemas de ideas que explican los hechos y fenómenos de la realidad educativa.

*Sistema de habilidades:*

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos psicopedagógicos, mediante el vínculo sistemático de la teoría con la práctica, del estudio con el trabajo, los profesionales de la educación dominan progresivamente las acciones para el diagnóstico, la planificación, la orientación, la ejecución y el control de los procesos educativos, como procesos sustantivos de su labor. De este dominio resulta la adquisición de habilidades pedagógicas profesionales. Estas son esencialmente:

- Habilidades didácticas.
- Habilidades comunicativas.
- Habilidades investigativas.
- Habilidades para el diagnóstico y la orientación.

*Sistema de valores:*

A la psicología y a la pedagogía, como ciencias estrechamente vinculadas al quehacer educacional, le son inherentes un sistema de valores y de normas de relación que inciden en la educación de los aspectos volitivos, morales, estéticos y emocionales del profesional de la educación, vale destacar:

- El amor a su labor, el ansia de saber, y el compromiso permanente con su perfeccionamiento, desde una perspectiva humanista.
- La amabilidad y el optimismo; la confianza en los seres humanos, en sus posibilidades.
- El respeto a la diversidad, la responsabilidad, la solidaridad y la sensibilidad humana.
- La valoración de la importancia de los contenidos psicológicos y pedagógicos para su profesión, así como

- la apreciación que permite discernir la identidad de cada uno y sus vínculos necesarios.
- La humildad y honestidad científica.
- La osadía, valentía, audacia y perseverancia, como cualidades volitivas esenciales para tomar decisiones en situaciones inesperadas.
- El desarrollo de la autorregulación y el autocontrol, como condiciones esenciales para el desempeño profesional exitoso.

#### *Sistema de experiencias de la actividad creadora:*

El proceso de enseñanza y aprendizaje es esencialmente creador, ya que no es posible la simplificación en el análisis y la solución de problemas de la realidad educativa, que se caracterizan, muchas veces, por su complejidad, diversidad y por su multiplicidad de contextos. En esta perspectiva es necesario y oportuno:

- El análisis crítico sobre la teoría y la práctica pedagógica, en los diferentes contextos de actuación, como catalizador del auto movimiento, del desarrollo.
- La sistematización y recreación de la cultura acumulada por las ciencias pedagógicas y psicológicas, en el estudio de las mejores experiencias de los maestros y profesores.
- El desarrollo del pensamiento alternativo en los profesionales de la educación, mediante el enfrentamiento sistemático a situaciones problemáticas de la realidad educativa, en su complejidad y diversidad, desde posiciones flexibles.

El sistema de contenidos psicopedagógicos se caracteriza por su complejidad, interrelación e integridad, y naturalmente su separación es solo posible para su estudio y comprensión.

La amplitud y profundidad de los contenidos psicopedagógicos, así como su papel relevante en la formación de la profesionalidad pedagógica constituye un punto de partida para considerar la necesidad de su actualización constante.

Al abordar las funciones esenciales de los contenidos psicopedagógicos se considera que deben contribuir al desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores profesionales necesarios para el desarrollo del objeto de la profesión, mediante la participación del maestro en la identificación y solución de los problemas profesionales. Tomando como base este punto de vista, la autora de esta tesis asume las funciones esbozadas por Álvarez Dorta, et al. (2014), las que se concretan en que:

- Ayudan el modo de actuación profesional y personal y se expresan en él, si son adecuadamente interiorizados.

- Permiten el auto perfeccionamiento como seres humanos, contribuyendo a la transformación y crecimiento personal del formador, sus estudiantes y colegas.
- Permiten identificar los problemas profesionales y construir posibles soluciones, orientan y ofrecen respuestas.
- Contribuyen a establecer jerarquías en las cuestiones del área profesional, familiar y personal.
- Elevan la sensibilidad como profesionales y como seres humanos.
- Favorecen los procesos de autovaloración y la toma de conciencia de las fortalezas y debilidades propias.
- Promueven el desarrollo de las competencias profesionales.
- Potencian la perspectiva interdisciplinaria en la solución de los problemas profesionales.
- Estimulan el desarrollo de la motivación profesional, promoviendo el compromiso y la identificación con la profesión.

Como puede apreciarse la significación explícita de estos contenidos se expresa en que **rectorean y adquieren relevancia en el desempeño profesional.**

Los contenidos psicopedagógicos se manifiestan en el desempeño profesional del maestro y naturalmente se integran a su modo de actuación profesional. Ello exige una mayor movilización de recursos por parte del docente pues el modo de actuación profesional es un ejercicio intelectual complejo pero imprescindible para un ejercicio de la profesión de calidad.

El modo de actuación profesional como categoría pedagógica forma parte del sistema de conocimientos, como primer tipo de contenido psicopedagógico, pero cuando se analiza el proceso de su adquisición por el maestro o profesor, resulta de la integración necesaria de todos los tipos, quiere decir que en su formación se manifiestan también las habilidades, los valores y las experiencias de la actividad creadora.

Respecto al modo de actuación del profesional de la educación se aprecia en la literatura aportes de varios autores cubanos.

García (1996), considera que el modo de actuación profesional del docente, representa la generalización de los comportamientos del profesional, mediante los cuales actúa sobre el objeto de trabajo y se identifica con sus funciones. Revelan un determinado nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, así como de constructos, esquemas y modelos de actuación profesional. Precisa el papel del auto perfeccionamiento para el desarrollo del modo de actuación, como un proceso que parte de la

concientización por cada docente de la importancia de su actuación como sujeto.

Remedios, et al. (2001), entienden el modo de actuación del docente de la Secundaria Básica, como el sistema de acciones, para la comunicación y la actividad pedagógica, que modela el docente en su ejecución en un determinado contexto de actuación, mediante el que se revela el nivel de desarrollo de sus conocimientos, habilidades, capacidades, potencialidades creadoras que le sirven como medio para autoperfeccionarse.

García & Addine (2003), precisan que el modo de actuación del profesional de la educación está constituido por un sistema de acciones mediante las que se concretan las funciones: docente-metodológica, orientación educativa e investigación-superación, que le sirven para cumplir su tarea esencial de educar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reconocen como acciones de la actividad generalizada del profesional de la educación: identificar, caracterizar, diagnosticar, explicar, establecer relaciones, fundamentar, seleccionar, modelar, ejecutar, controlar, valorar y dirigir.

Fuxá (2004), llega a una reconceptualización del modo de actuación profesional del maestro, en la que expone que las acciones que integran el sistema tienen secuencia, que de forma estable, flexible y personalizada se utiliza para actuar sobre el objeto de la profesión, con el propósito de transformarlo y autotransformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo pedagógico. Reconoce como actividad generalizada del maestro a la dirección del proceso docente-educativo.

Refleja el carácter dinámico y la necesidad del constante perfeccionamiento del modo de actuación profesional, a partir de su autopreparación. Este criterio es de gran importancia porque las modificaciones al modo de actuación ocurren en un plano individual donde la valoración crítica y reflexiva de la práctica pedagógica es fundamental.

Pla, et al. (2005), expresan que *“lo conciben como la manera de dirigir el proceso pedagógico, determinado por las particularidades de la actividad pedagógica. Se forma y estructura a partir de la secuencia de acciones generalizadas (el estudio, el diseño, la conducción, la interacción social y el perfeccionamiento) que debe seguir el docente para cumplir con su misión de educar. En su formación debe lograrse la suficiente flexibilidad para transformarse en relación con el desarrollo de la ciencia y la sociedad2.*

Remedios, et al. (2014), profundizan en las particularidades del modo de actuación de los docentes en la

actividad pedagógica a partir de las ideas de Kusminay realiza un análisis de los fundamentos psicológicos de la teoría de la actividad y la comunicación, en su relación con el desarrollo de la personalidad, desde las aportaciones de psicólogos de orientación marxista de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y de un grupo de psicólogos cubanos. El estudio realizado por esta investigadora, le permitió expresar que *“el modo de actuar representa una configuración psicológica que integra diversas unidades psíquicas de lo inductor y lo ejecutor, que permite modelar una determinada ejecución mediante acciones y operaciones propias de la actividad, expresando en ellas sus niveles de motivación, conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades”.* (Remedios, et al., 2014, p. 7)

Parra (2007), considera que *“el modo de actuación profesional pedagógico es un proceso estable, dinámico, personalológico y sistémico de aprehensión de contenidos profesionales, caracterizado por la comprensión del rol y el pensamiento crítico y estratégico para aprender, educar y desarrollarse. Se expresa mediante una actuación reflexiva, comprometida y consecuente con su identidad profesional”.*

Rojas Hernández (2016), sintetiza como elementos comunes que los autores referenciados distinguen en el modo de actuación del docente y que la autora asume, los siguientes:

- La actividad pedagógica está dirigida a la educación de la personalidad de los estudiantes, en función de los objetivos que plantea la sociedad a la formación de las nuevas generaciones; esta se desarrolla en la escuela, la familia y la comunidad como contextos de actuación del profesor y los alumnos.
- El modo de actuación del docente representa una configuración psicológica que integra la unidad de lo afectivo-cognitivo y se concreta en el sistema de acciones propias de la actividad pedagógica mediante el que se modela una ejecución.
- Las acciones del docente se vinculan con sus funciones (docente- metodológica, orientadora e investigativa), en aras de resolver los problemas profesionales.
- En la actuación del docente se expresa un determinado nivel de desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, normas y valores.
- La actuación sobre el objeto de la profesión permite la transformación y autotransformación del docente.

Un análisis de los aspectos apuntados sobre el modo de actuación profesional revela que el modo de actuación profesional pedagógico, debe favorecer la educación y desarrollo del pensamiento científico y reflexivo sobre la teoría y la práctica, el desarrollo personal y profesional

desde el compromiso social, la reflexión conjunta de estudiantes y profesores en, sobre y desde la práctica pedagógica, y la relación individualidad-diversidad.

A partir del análisis realizado hasta aquí se considera oportuno destacar que el verdadero desarrollo profesional debe estar unido al crecimiento como ser humano. Estos procesos tienen un carácter esencialmente social y se desarrollan como un sistema, implicando la formación de aspectos cognitivos, afectivos y volitivos de la personalidad, al mismo tiempo que la apropiación progresiva de los elementos que conforman la identidad profesional.

El crecimiento humano, según la visión de Castellano Simons (1999), *“es un objetivo fundamental de todo proceso educativo que pretenda la formación y desarrollo de una personalidad autodeterminada. Es un proceso dinámico y contradictorio de adquisiciones y desprendimientos en el que el sujeto alcanza progresivamente, por etapas, distintos niveles de autonomía”*.

Estos fundamentos, se constituyen en objeto de análisis por parte de todos los profesores devienen referentes, para la lectura de su propio proceso de aprendizaje y para una práctica profesional transformadora (Castellanos Simons, 1999, p.11).

La esencia del desarrollo y aprehensión de los contenidos psicopedagógicos radica en que estos formen parte del modo de actuación y quehacer científico de todos los educadores.

A juicio de Álvarez Dorta, et al. (2014), para la incorporación e integración de los contenidos psicopedagógicos al modo de actuación, son condiciones necesarias:

- Tener en cuenta la significación personal que tengan estos contenidos para el profesional.
- Considerar las posibilidades reales que tenga el docente para hacer la transferencia de estos contenidos a situaciones nuevas o ya conocidas.
- Sistematizar y recrear de forma planificada y organizada la cultura acumulada por las ciencias pedagógicas y psicológicas.
- Analizar críticamente la sistematización de las experiencias de la práctica educativa.
- Promover el análisis y la reflexión para que sea capaz de ir monitoreando y supervisando lo que hace, cómo lo hace y con qué calidad lo hace, y poder introducir los cambios y modificaciones necesarias en su desempeño.
- Estimular la socialización de lo que hace, para enmendar errores o reforzar las buenas prácticas.

En este contexto se consideran oportunas las reflexiones de Medero Llanes, Vázquez Cedeño & Acevedo Pastrana

(2017), quienes señalan que *“la necesidad de que en el proceso formativo se enseñen los valores de esta profesión desde la actividad cognitiva, los ejerciten en la práctica, unido al conocimiento y la habilidad para adquirir su aprendizaje y viceversa, y evalúen el proceso estimulando la autoevaluación, la autorregulación, la autorreflexión y la autonomía”*.

Los educadores, desde su propia incorporación al proceso formativo y a lo largo de toda su vida profesional, deben apropiarse de un modo de actuación singular que les posibilite desarrollar las estrategias necesarias para el logro del encargo social, desde las individualidades de sus estudiantes y las características grupales en el contexto donde se forman y desarrollan. Esto exige su participación activa y responsable en la transformación permanente de la realidad. Esta aspiración se concreta en la formación y desarrollo de la cultura psicopedagógica.

El empleo del término cultura psicopedagógica es escaso en la literatura consultada por esta autora.

En la pesquisa realizada se encuentra el ofrecido por Álvarez Dorta, et al. (2014), quienes refieren que *“para cumplir eficientemente su función profesional, es imprescindible el estudio de contenidos psicopedagógicos de cuya apropiación resulte la formación de una cultura psicopedagógica que implique el dominio de “herramientas” esenciales para su desempeño.*

*“La cultura psicopedagógica debe articularse en torno a aquello que constituye el fin y los objetivos de la labor profesional del maestro en la institución educativa: el diagnóstico, la planificación, orientación, ejecución y control de los procesos educativos conducentes a la formación y desarrollo de la personalidad”*. (Álvarez Dorta, et al., 2014)

En el análisis realizado por la autora de la tesis a la definición anterior afloran tres ideas:

La cultura psicopedagógica:

- Es resultado del estudio y apropiación de los contenidos psicopedagógicos,
- Implica el dominio de herramientas esenciales para el desempeño eficiente de la función profesional,
- Se expresa en el diagnóstico, la planificación, orientación, ejecución y control de los procesos educativos que conducen al desarrollo de la personalidad, que son la brújula de la labor profesional del maestro en la escuela.

A los efectos del presente estudio la cultura psicopedagógica es definida como un estilo, una actitud, una conducta, una filosofía de trabajo, producto de la actividad pre profesional y profesional del maestro, que encierra el

sistema de conocimientos, habilidades, valores y experiencias de la actividad creadora de origen pedagógico y psicológico que convergen integralmente interrelacionados, inherentes a la actividad profesional pedagógica, con los que el maestro se enfrenta a resolver problemas profesionales individuales o sociales, en el contexto de la escuela cubana actual.

## CONCLUSIONES

La formación psicopedagógica en el proceso formativo del Maestro Primario debe ser vista desde la óptica de proyectar la combinación entre teoría y práctica cuyos resultados constituyen herramientas del trabajo profesional.

En el desarrollo de la formación psicopedagógica del Maestro Primario la integración de conocimientos, habilidades y valores van más allá de los contenidos declarados y explicados en la disciplina Formación Pedagógica General pues en su sentido más amplio se orientan a la formación del modo de actuación profesional y el desarrollo de la identidad profesional pedagógica.

La cultura psicopedagógica como conducta y filosofía de trabajo se convierte en una herramienta básica de habilitación del maestro para aprovechar la riqueza que puede aportar cada contexto y cada situación del proceso docente-educativo, así como extraer de cualquier modelo de actuación profesional, aprendizajes para el desempeño profesional y para la vida personal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez Dorta, L., et al. (2014). *Texto básico de la asignatura Didáctica de la Pedagogía y la Psicología. Carrera Psicología pedagógica*. CD de la carrera. La Habana: MINED.
- Castellanos Simons, D. (1999). *La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual*. La Habana: ISPEJV Enrique José Varona.
- Castro Ruz, F. (1959). Comparecencia pública del Primer Ministro Fidel Castro Ruz el día 23 de marzo de 1959. *Periódico Revolución, La Habana, 24 de marzo de 1959*.
- Danilov M. A., & Skatkin, M. N. (1978). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: libros para la Educación.
- Fuxá, M., (2004). Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- García Batista, G., & Addine Fernández, F. (2003). Currículum y profesionalidad del docente. En F. Addine, et al. La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. (pp.8-20). La Habana: MINED.
- García Ranis, L. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, V., et al. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Medero Llanes, B. C., Vázquez Cedeño, S. I., & Acevedo Pastrana, B. (2017). *Los valores de la profesión pedagógica. Conceptualización y contextualización*. *Revista Conrado, 13(57), 199-204*. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- MINED. (2010). *Perfil del egresado de la formación de maestros primarios de nivel medio superior*. La Habana, Material en soporte digital.
- Molano, O. L. (1994). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera, 7(7), 69-84*. Recuperado de [http://www.redalyc.org/pdf/675/Resumenes/Resumen\\_67500705\\_1.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/675/Resumenes/Resumen_67500705_1.pdf)
- Parra, J. (2007). Estrategia pedagógica dirigida a la formación inicial del modo de actuación profesional pedagógico en la universalización. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Petrovsky, A. V. (1980). *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Moscú: Progreso.
- Pla, R., et al. (2005). Modo de actuación del docente desde un enfoque integral y contextualizado. Ciego de Ávila: Centro de Estudio e Investigación de la Educación "José Martí".
- Remedios, J. et al. (2001). Vías que contribuyen a transformar los modos de actuación y a desarrollar potencialidades creadoras de los docentes en la Secundaria Básica. Informe del proyecto asociado al Programa ramal II. Sancti Spiritus: ISP "Capitán Silverio Blanco Núñez".
- Remedios, J., et al. (2014). La pedagogía cubana. El alcance de su conocimiento para la profesionalización docente. En: CD Congreso Provincial Pedagogía 2015. Sancti Spiritus: ISP "Capitán Silverio Blanco Núñez".
- República de Cuba. Partido Comunista de Cuba. (2016). Lineamientos de la Política Económica y Social del VII Congreso del Partido Comunista de Cuba. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu>

Rojas Hernández, M. (2016). Modelo de actuación de los docentes universitarios para el perfeccionamiento de la labor educativa. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Sancti Spíritus: Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Sancti Spíritus.

Valera Alfonso, O (2007). *Fundamentos psicológicos de las corrientes y teorías pedagógicas contemporáneas: sus implicaciones para la educación en Latinoamérica*. Curso pre-congreso evento de Pedagogía. La Habana: Educación cubana.

Valera Alfonso, O. (1998). *Problemas actuales de la pedagogía y la psicología pedagógica*. Bogotá: EDITEMAS AVC.

Valera Alfonso, O. (1999). *Problemas actuales de la Pedagogía y la Psicología Pedagógica*. Tepic: Búsqueda.

# 37

## LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

### THE EVALUATION OF LEARNING IN PRE-SCHOOL EDUCATION. APPROACH TO THE STATE OF KNOWLEDGE

Lic. Laura Elizabeth Gómez Meléndez<sup>1</sup>

E-mail: [laugm\\_85@hotmail.com](mailto:laugm_85@hotmail.com)

Dra. C. Maritza Librada Cáceres Mesa<sup>1</sup>

E-mail: [mcaceres\\_mesa@yahoo.com](mailto:mcaceres_mesa@yahoo.com)

Dra. C. Maricela Zúñiga Rodríguez<sup>1</sup>

E-mail: [innomary@hotmail.com](mailto:innomary@hotmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Estados Unidos Mexicanos.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Gómez Meléndez, L. E., Cáceres Mesa, M. L., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado del conocimiento. *Revista Conrado*, 14(62), 242-250. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente artículo, constituye una síntesis del capítulo del estado del conocimiento, desarrollado en el ámbito del proceso de investigación del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; donde se integran desde una perspectiva comparada algunos hallazgos de investigaciones en torno al tema sobre la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar. La sistematización del conocimiento disponible en el ámbito nacional e internacional por su naturaleza y contenido se ha organizado en cuatro ejes. Como resultado de éste la principal conclusión a la que se llega es que en México la evaluación en la educación preescolar como objeto de investigación es reciente, especialmente cuando se habla de las prácticas de evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras desde un enfoque por competencias, encontrándose en un nivel incipiente por lo que son necesarias nuevas investigaciones que permitan consolidar las ya existentes y que aborden otros aspectos que no han sido estudiados como los impactos que estas prácticas tienen en los aprendizajes de los estudiantes en la educación preescolar.

#### Palabras clave:

Evaluación, preescolar, prácticas de evaluación.

#### ABSTRACT

This article constitutes a synthesis of the chapter on the state of knowledge, developed within the scope of the research process of the doctorate in Educational Sciences of the Autonomous University of the State of Hidalgo; where some research findings on the subject of the evaluation of teaching and learning in pre-school education are integrated from a comparative perspective. The systematization of knowledge available nationally and internationally by its nature and content has been organized into four axes. As a result of this, the main conclusion reached is that in Mexico the evaluation of pre-school education as a research object is recent, especially when it comes to the practices of apprenticeship assessment carried out by educators from an approach based on competencies, being at an incipient level so that new research is needed to consolidate existing ones and to address other aspects that have not been studied as the impacts that these practices have on the learning of students in preschool education.

#### Keywords:

Evaluation, preschool, evaluation practices.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes en el ámbito de las exigencias curriculares contemporáneas de la Educación Básica en México, constituye uno de los desafíos de mayor trascendencia, en particular para las educadoras que se desempeñan en la educación preescolar. En este artículo se integran algunos hallazgos recuperados de investigaciones nacionales e internacionales, en torno a las creencias de las educadoras sobre la evaluación de aprendizajes en preescolar, la formación docente de las educadoras y su relación con la evaluación de aprendizajes en preescolar, la evaluación de aprendizajes en educación preescolar o educación infantil y la evaluación de otros componentes del currículum.

Al analizar las tendencias de la evaluación de aprendizajes en educación preescolar en el ámbito nacional e internacional se han identificado una serie de convergencias y divergencias tanto al interior de México como en los distintos países revisados que le confieren pertinencia y relevancia al estudio las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar. Se han tomado en cuenta las aportaciones de Santos Guerra (1998), al considerar los procesos de evaluación vinculados a la toma de decisiones para la mejora, donde la retroalimentación individualizada constituye un valor añadido a la dimensión cualitativa de la evaluación.

Así mismo se enfatiza en la formación docente de las educadoras y su relación con la evaluación de aprendizajes, donde se argumentan las debilidades formativas del proceso de formación relacionadas con la evaluación del aprendizaje. De la misma manera se reconocen algunas prácticas de evaluación comunes en México, las cuales están asociadas a la falta de capacitación y comprensión de lo que significa evaluar competencias y su dimensión cualitativa, todo ello como sustento de una evaluación formativa.

## DESARROLLO

La evaluación se ha convertido en una de las cuestiones preponderantes del discurso y de la actividad educativa por los beneficios que representa no sólo para la reflexión y mejora de la práctica educativa, sino para la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos Guerra, 1998).

Cuando se habla de la educación preescolar la evaluación también adquiere un papel de vital importancia pues como lo refieren Cardemil & Román (2014), *“la evaluación cumple en este nivel un rol estratégico irremplazable: no sólo es la voz autorizada para emitir juicios sobre los*

*logros y pendientes, sino que orienta y entrega los insumos que permiten actuar de manera oportuna y adecuadamente para mejorar la calidad de su objeto”*. (Cardemil, 2014, p.10). Además permite apreciar los aciertos en la intervención educativa, la pertinencia de la planificación, del diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje y plantear la necesidad de transformar las prácticas docentes (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2011).

Por lo tanto recorrer el campo de la evaluación en la educación preescolar o infantil implica reconocer los cambios que se han presentado en la educación de la primera infancia desde la primera década del siglo XXI planteando la necesidad de repensar las políticas dirigidas a la población menor de seis años, lo que ha impactado en que los gobiernos inviertan más y mejor en su educación (Romero, 2010), en el establecimiento de objetivos orientados a mejorar su protección y educación integral la recolección de buenas prácticas para reflexionar y repensar este tipo de educación (Peralta & Hernández, 2010). La presencia de iniciativas en distintos países en vías de desarrollo que han contribuido a introducir la temática en las agendas públicas y planes de desarrollo (Romero, 2010), el reconocimiento de la importancia de esta educación para el desarrollo, aprendizaje y rendimiento académico posterior de los niños.

Por otro lado lleva a identificar las problemáticas que enfrenta la evaluación en la educación preescolar o infantil detectándose que a nivel internacional son casi inexistentes las unidades u organismos públicos responsables de un sistema de evaluación y apoyo a la calidad de esta educación, difícilmente los países tienen diagnósticos de la educación preescolar (Pacheco, et al., 2005) y hay un menor desarrollo en las técnicas, estrategias, modelos o instrumentos de evaluación (Cardemil & Román, 2014), esto último encontrado también a nivel nacional en investigaciones realizadas por ACUDE (2006) y Mexicanos primero (2014).

Cuando se analiza esta situación a partir de la información sistematizada en el estado del conocimiento se identifica que la desatención de la que fue objeto la educación preescolar o infantil hasta antes del periodo mencionado puede relacionarse entre otros elementos con el poco reconocimiento que se tenía hasta ese momento sobre sus beneficios en el aprendizaje y desarrollo de los niños, aunado a la no obligatoriedad en muchos países.

Al explorar las tendencias que se presentan en la evaluación de aprendizajes en educación preescolar o infantil a nivel nacional e internacional desde un enfoque comparado es posible reconocer una serie de convergencias y

divergencias tanto al interior de México como en los distintos países revisados que permiten fundamentar la relevancia de estudiar las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar o infantil.

De esta manera en el primer eje del estado del conocimiento que se denomina *“Creencias de las educadoras sobre la evaluación de aprendizajes en la educación preescolar”*; se identifica que efectivamente las concepciones de los profesores acerca de la evaluación de sus alumnos son muy importantes debido a que impactan en la forma en que la practican y en lo que sucede en el aula, condicionando el proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos Guerra, 1998).

De ahí que en el ámbito nacional algunos trabajos comiencen a investigar esta dimensión (Gómez & Seda, 2008; y Sañudo & Sañudo, 2014), detectándose a partir de sus resultados una serie de coincidencias en relación a la concepción cualitativa que tienen las educadoras en México sobre la evaluación del aprendizaje relacionándola con la identificación de avances y dificultades que presentan sus alumnos. Esta concepción de acuerdo con Gómez & Seda (2008), ha orientado la educación preescolar en México por más de 14 años.

Así mismo se identifica el vínculo que existe entre las concepciones de las educadoras y el tipo de técnicas e instrumentos que emplean para evaluarlos, encontrándose que privilegian el uso de la observación y el diario de campo y están ausentes el empleo de instrumentos focalizados y rúbricas (Sañudo & Sañudo, 2014).

Es posible reconocer que aunque en el plano conceptual logran manejar teorías e ideas acerca de la evaluación cualitativa al llevarlo al plano práctico muestran dificultades, situación que documentan Gómez & Seda (2008), sobre la que explican que puede ocasionar que las educadoras adopten patrones tradicionales para evaluar a pesar de sus buenas intenciones de incorporar modelos educativos innovadores, especialmente cuando algunas piensan que la evaluación debería ser cuantitativa “con pruebas y exámenes” para que los padres de familia valoren la relevancia de este nivel educativo.

En el segundo eje que es la *“formación docente de las educadoras y su relación con la evaluación de aprendizajes”*; es posible distinguir la relación que guarda la formación docente de las educadoras con las limitantes que presentan en la evaluación de aprendizajes, identificándose que desde la formación inicial muestran una serie de debilidades en la evaluación de competencias y sistematización de lo observado, que pueden ser superadas cuando se brinda acompañamiento y tutoría desde los procesos iniciales de formación como lo muestra Chávez

(2015), en su experiencia en México con estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar en el marco del Plan de Estudios 1999.

En este sentido algo muy interesante que se encuentra es que esta problemática no se presenta únicamente en la formación de las educadoras en México, ya que en países como Chile se observan situaciones similares como lo muestra la investigación de Uribe (2010), en la que señala que tanto las estudiantes de la escuela parvularia como diferencial (educación especial) manifiestan dificultades en el proceso evaluativo de sus alumnos en diversos planos como son la falta de sistematicidad en la formulación de indicadores del aprendizaje seleccionado que les permitan evaluar los objetivos de aprendizaje; escasas oportunidades en las que tienen una intención evaluativa; cuando emplean un instrumento evaluativo su diseño no es adecuado, se limitan a elaborar listas de cotejo o registros de observación que no sistematizan y hay ausencia de evidencias de evaluación del contexto social y cultural de los niños que obstaculizan su desarrollo.

Lo que al hacer una revisión de los planes de estudio de ambos países lleva a cuestionarse para el caso de México acerca de por qué antes del Plan de Estudios 2012 actualmente vigente no se incluía una asignatura que formara a las normalistas en el campo de la evaluación de aprendizajes y la relación que esto guarda con las dificultades que presentan las normalistas y educadoras en servicio para evaluar.

En el caso de Chile cuestionar el impacto de las asignaturas de evaluación que cursan las estudiantes durante su formación inicial que para las estudiantes de la escuela parvularia es la asignatura “modelos y estrategias de diseño y evaluación” y para las alumnas de la escuela diferencial que forma a profesoras para brindar apoyo especializado a personas que tienen una discapacidad, cursan en tercero, cuarto, quinto y séptimo semestre las asignaturas de “evaluación curricular 1”, *“Modelos y estrategias de diseño y evaluación curricular”*; *“evaluación psicopedagógica de la lectura y la escritura y evaluación psicopedagógica del lenguaje, pensamiento y cálculo matemático”*. (Pontificia Universidad Católica Valparaíso, 2013)

Por otro lado las problemáticas descritas de acuerdo con las investigaciones revisadas para el caso de México se trasladan al plano de la formación permanente en la que no se ven resueltas en los espacios que deberían destinarse para ello, identificándose que los Consejos Técnicos anteriormente se empleaban para resolver asuntos no pedagógicos, se limitaba el tiempo para que las educadoras compartieran experiencias y reflexionaran sobre su

práctica docente y aunque en la asesoría se detectaban que los contenidos en los que éstas requieren más apoyo son la evaluación, la planificación del trabajo y didáctica de los campos formativos, su impacto se veía reducido al no existir un seguimiento, por consiguiente no se generaba un proceso reflexivo y analítico de la práctica docente (Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014).

En el tercer eje que hace a la *“Evaluación de aprendizajes en la educación preescolar y educación infantil”*, es posible reconocer una serie de prácticas de evaluación de aprendizajes comunes en México que revelan las problemáticas que las docentes enfrentan al evaluar competencias, derivado de la falta de capacitación, comprensión del enfoque e instrumentos con los cuales evaluar (Tobón, 2011). A la vez los usos y funciones que dan las educadoras a la evaluación, que en general a partir de los resultados de diversas investigaciones revisadas (Martínez López & Rochera Villach, 2014; Barajas Torres 2008) revelan que la evaluación tiene poco impacto, ya que en el caso de la evaluación diagnóstica no es considerada por algunas de ellas al elegir los campos formativos que requieren atención en su planeación, considerando otros que no corresponden con los mostrados en el diagnóstico.

La mayoría de las educadoras pocas veces emplea la evaluación para retroalimentar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, evalúan porque es un requerimiento institucional y porque esa información les es útil en determinados momentos: cuando tienen la visita de la supervisora u otra autoridad o bien al realizar reuniones con los padres de familia y la mayoría de las veces es una actividad que realizan fuera del contexto escolar.

En el contexto Mexicano se observa falta de instrumentos a partir de los cuales las educadoras puedan evaluar competencias, en virtud de ello hay algunos trabajos que plantean el diseño y validación de instrumentos para evaluar aprendizajes desde un enfoque por competencias (Juárez Hernández, 2008; y Marín Uribe, Guzmán Ibarra & Castro Aguirre, 2012) a partir de escalas que miden los niveles de logro de los preescolares en algunos campos formativos (Lenguaje y Comunicación y Exploración y Conocimiento del Mundo), que son novedosas porque pueden ser aplicadas por las educadoras en situaciones reales de trabajo y son adecuadas para los preescolares, pero que al compararse con otras escalas que existen a nivel internacional difieren en que no están diseñadas para distintas edades como la realizada por Lacunza, Castro Solano & Contini (2009), en la que se observa el diseño de distintos tipos de escalas para medir habilidades sociales en niños según sus edades (3, 4 y 5).

En este tenor en México también se distingue la aplicación de la prueba EXCALE (Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2008, 2014) que brinda información que permite comparar los niveles de logro de los preescolares de diversos sectores a nivel nacional en las competencias del Campo Formativo de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático, pero que al ser analizada a la luz de la teoría se queda apenas en la medición de aprendizajes que de acuerdo con Santos Guerra (1998), es la dimensión más simple de la evaluación, lo cual no quiere decir que esta prueba no aporte información importante sobre lo que saben los niños pero está claro que deja del lado otros aspectos que son muy relevantes cuando se habla de evaluación del aprendizaje.

En este mismo sentido pero a nivel internacional se reconocen otros instrumentos que han sido empleados en diversas investigaciones como la realizada en Estados Unidos por Recart Herrera, et al. (2005), para hacer seguimiento a niños que cursaron la educación preescolar midiendo su rendimiento académico a través de la prueba de comprensión lectora PLLE y en el caso de Costa Rica listas de cotejo, planteándose en este último la necesidad de evaluaciones individuales de aprendizajes que realmente den cuenta del aprendizaje de los niños con instrumentos de comparabilidad internacional (León, 2012).

Por otro lado se encuentra un trabajo de investigación muy novedoso que muestra la necesidad de evaluar no sólo los aprendizajes establecidos en el currículo sino aquellos que emergen en el momento y que son igual de relevantes a partir de una intervención docente (Badilla Saxe, 2008).

Una investigación más señala la importancia de la retroalimentación como parte del proceso de enseñanza y de la evaluación complementada con la retroalimentación que se brinda en el hogar a partir de una investigación realizada en Bogotá (Osorio Sánchez, et al., 2014). Sobre éste último llama la atención la importancia que se otorga a la participación de los padres de familia en el aprendizaje y evaluación de sus hijos situación que no se observa en México ya que de acuerdo con un estudio realizado por el Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010), una minoría de educadoras cree que los padres de familia no deben participar en el proceso de evaluación porque no tienen conocimiento acerca de lo que los niños deben aprender.

Finalmente en el cuarto eje llamado *“Evaluación de otros componentes del currículo”*, se identifica que la tendencia a nivel internacional se orienta a la realización de

estudios centrados en la evaluación de la calidad de diversos programas brindados a la población infantil (Lera Rodríguez, 2007; Hallam, Grinsham, Gao & Brookshire, 2007; Clifford, 2013) haciendo uso de diversas Escalas como ECERS, ECERS-R e ITERS empleadas en Estados Unidos y España con las cuales se busca medir aspectos como infraestructura, calidad de las relaciones, aprendizaje de los niños en determinadas áreas complementado esto con algunas observaciones. Cabe mencionar que en el caso de ECERS y ECRS-R son consideradas muy útiles porque aportan datos a gran escala para controlar y mejorar la calidad de los servicios (Clifford, 2013).

Algo muy relevante es que para el caso de Estados Unidos algunos investigadores comienzan a discutir el énfasis que hacen las evaluaciones en la aplicación de normas a los programas que se brindan a la población infantil como medida de responsabilidad, que ha llevado a que diversos estados y entidades desarrollen normas de resultados para niños desde el nacimiento hasta los 5 años (Hallam, et al., 2007), a la vez se cuestiona si esas prácticas de evaluación son las recomendadas para los niños (Brenneman, 2001).

De lo anterior se explica el surgimiento de algunas investigaciones que plantean evaluaciones de la dinámica escolar centrándose en las interacciones del cuidador y el niño en una población de 12 y 25 meses (Hallam, Fouts, Bagren & Claude, 2009) u otras que proponen una evaluación haciendo uso de escalas complementadas con el portafolio de los preescolares para evaluar el aprendizaje y no sólo la calidad estructural de programas (Hallam, et al., 2007).

Es importante destacar que al igual que a nivel nacional en el plano internacional se detecta escasez de instrumentos para evaluar aprendizajes de los niños, esto último de acuerdo con Hallam, et al., (2007).

Por otra parte en algunos países como Chile la evaluación ha contemplado a los materiales como uno de los elementos del currículum centrándose en el uso que hacen las educadoras, arrojando información interesante con relación a que en la generalidad su uso se da sin una intencionalidad pedagógica con prácticas de reproducción simple y mecánica por parte de los niños (Román & Cardemil, 2014).

Es posible detectar solamente cuatro trabajos en México orientados a evaluar: 1) los servicios que se brindan en la educación preescolar (Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2010); 2) la calidad educativa en Jardines de Niños (ACUDE, 2003); 3) la evaluación del Programa de Escuelas de Calidad (ACUDE, 2006) y 4) la calidad de

dos modelos pedagógicos el tradicional y Montessori (Dipp, Serrano y López, 2008) que al ser analizados muestran convergencias con lo que se observa a nivel internacional en relación al empleo de escalas y test ya sea diseñadas para el estudio como la Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares (ECCP) o trasladadas de otros ámbitos como el Test de Desarrollo Psicomotor TEPSI según la clasificación de instrumentos de Bredegal (2015).

## CONCLUSIONES

A partir de la revisión de las diversas investigaciones presentadas en este estado del conocimiento es posible advertir la importancia que está adquiriendo el estudio de la evaluación en la educación infantil, específicamente la evaluación del aprendizaje, ya que como campo de investigación ha sido escasamente atendida tanto a nivel nacional como internacional.

Encontrándose que en el primero hay ausencia de instrumentos con los cuales las educadoras puedan evaluar los aprendizajes de sus alumnos desde un enfoque de competencias, existiendo una minoría de trabajos que comienzan a estudiar las prácticas de evaluación de aprendizajes desde éste, el diseño y validación de instrumentos para evaluar competencias en preescolares y las creencias de las educadoras acerca de la evaluación.

En estas investigaciones algunas cosas que se resaltan son: 1) la dificultad que representa para las educadoras realizar una evaluación cualitativa, sobre la que pueden manejar teorías e ideas pero difícilmente llevarla a la práctica; 2) el déficit que se presenta en la formación inicial y permanente de las educadoras con relación a la evaluación de aprendizajes desde un enfoque por competencias y 3) la presencia de ciertas prácticas de evaluación donde se privilegia el uso de la observación y el diario, que aunque son técnicas e instrumentos adecuados para el tipo de evaluación que se realiza en preescolar, la mayoría de las veces no son usados de forma adecuada por las educadoras debido a su falta de formación en el campo de la evaluación del aprendizaje.

Por este motivo algunos investigadores señalan la necesidad de llevar a cabo más estudios que profundicen en las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación preescolar en otros centros educativos, con competencias de otros campos formativos, con una duración diferente, que permitan identificar los retos y necesidades que existen en la evaluación del aprendizaje y seguir impulsando el cambio como resultado del proceso de reforma en la educación preescolar en México.

Por lo que hace al segundo que corresponde al ámbito internacional se concluye que en países como España, Argentina, Estados Unidos y Costa Rica existe una tendencia hacia la evaluación del aprendizaje como se concebía tradicionalmente es decir, centrada en medir el rendimiento del estudiante y enfocada a la toma de decisiones con relación a los programas que se brindan a la población infantil, por lo cual emplean escalas, test y pruebas que permiten medir los aprendizajes de los preescolares y para el caso de la medición de la calidad de la educación que se brinda a la población infantil el uso de instrumentos normalizados que provienen de países como Estados Unidos, entre ellos la Escala ECERS, ITERS y el Inventario HOME con el que se mide la calidad del ambiente familiar, por mencionar sólo algunos.

Aunque la evaluación a nivel internacional es en su mayoría normalizada, es posible localizar algunos trabajos que comienzan plantear una evaluación desde una visión diferente, es decir más integral porque se orientan a los procesos de aprendizaje de los niños, por lo tanto contemplan el uso de diversos instrumentos tanto de corte cuantitativo como cualitativo en la búsqueda de una evaluación que sea más acorde para los niños, ya que se detecta una desconexión entre los resultados y los procesos de evaluación apropiados para la población infantil que brinden elementos sustanciales para la mejora de los programas educativos y de la enseñanza.

Lo cual permite afirmar que a nivel internacional los grandes vacíos de conocimiento se encuentran en la realización de investigaciones centradas en la evaluación del aprendizaje de los niños desde enfoques de investigación cualitativos o bien integrando ambos (cualitativos y cuantitativos) que aporten una visión integral de sus procesos de aprendizaje, que sean adecuadas a sus características, a su edad y que den voz a los principales sujetos implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje (niños, padres, educadores y educadoras).

En razón de que las evaluaciones encontradas responden a una visión instrumentalista de la evaluación de los niños y de programas educativos en la que se han dejado de lado aspectos importantes como: 1) las prácticas de evaluación de aprendizajes que se realizan en el aula, 2) los significados, usos y funciones que dan los diversos actores a la evaluación, 3) las creencias y significados que tienen sobre la evaluación las educadoras y 4) los impactos que generan las diversas prácticas de evaluación que se dan en la educación infantil o preescolar sobre los aprendizajes de los niños, etc.

Es posible entonces llegar a una última conclusión, la evaluación de aprendizajes en educación infantil o

preescolar, es un campo que de acuerdo con lo encontrado en el estado del conocimiento puede ser investigado desde un paradigma interpretativo, un enfoque cualitativo y un diseño de investigación etnográfico centrándose en la comprensión de las prácticas de evaluación de aprendizajes que se dan en preescolar, identificándose como unidades de análisis: 1) las representaciones sociales que han construido las educadoras acerca de la evaluación del aprendizaje en preescolar, 2) la influencia de la cultura escolar en las prácticas de evaluación de aprendizajes que instrumentan las educadoras, 3) la cultura de la evaluación que comparten y practican las educadoras y 4) la evaluación del aprendizaje en el currículum escolar, detectando los saberes que son más valorados en la práctica y evaluación.

Como escenarios y posibles contextos a estudiar las aulas de Jardines de Niños Públicos de Educación Preescolar de contexto urbano, a partir de los resultados que arrojan las pruebas EXCALE revisadas en este estado del conocimiento donde se encontró que los alumnos de Jardines de Niños Privados obtienen mejores resultados en el logro académico que los que asisten de Jardines de Niños públicos, indígenas o comunitarios, sobre lo cual sería interesante comprender las prácticas de evaluación de aprendizajes que realizan las educadoras de Jardines de Niños de contexto urbano y los distintos impactos que éstas tienen en el logro de los aprendizajes de los preescolares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUDE. (2006). Evaluación y acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad, nivel preescolar, 2003-2006. Recuperado de [www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/Evaluacion-y-acompanamiento.pdf](http://www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/Evaluacion-y-acompanamiento.pdf).
- Badilla Saxe, E. (2008). Evaluación del aprendizaje emergente: una experiencia con estudiantes universitarias de educación preescolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (3), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713048010>
- Barajas Torres, F. E. (2008). La evaluación en preescolar, análisis e interpretación. Tesis Maestría. Colima: Universidad de Colima.
- Bredregal, P. (2015). ¿Sabemos cómo medir bien el desarrollo de los niños? Midiendo el desarrollo infantil temprano. Recuperado de <http://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/2015/05/04/medir-bien-desarrollo-infantil-ninos/>
- Brenneman, K. (2001). La evaluación del aprendizaje en ciencias y de ambientes de este aprendizaje a nivel preescolar. *ECRP*, 13 (1), 1-16. Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v13n1/brenneman-sp.html>

- Capdevila R., Vrendell R., Siller L., & Bilbao la Vieja, G. (2014). La evaluación de la equidad de género en educación infantil: estudio paralelo en el Departamento de la Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (11), 63-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4704414.pdf>
- Cardemil C., & Román, M. (2014). Presentación de la sección temática: la importancia de analizar la calidad de la educación en el nivel inicial y preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11.
- Casi, J. (1997). El análisis comparativo en Sociología. Cuadernos Metodológicos. Metodología del análisis comparativo. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Clifford, M. R. (2013). Estudios a gran escala de la educación de la primera infancia en los Estados Unidos. *Revista Cuadernos de Pesquisa*, 43 (148), 98-123.
- Chávez Flotte, P. G. (2015). El mejoramiento de la práctica docente a través del acompañamiento. Experiencia en el empleo de la investigación acción. *Red Iberoamericana de comunicación y divulgación científica*. Recuperado de <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?El-mejoramiento-de-la-practica>
- Dipp Adla, J., Serrano Morales, J. A., & López González C. (2008). Estudio comparativo de la calidad de dos modelos pedagógicos a nivel preescolar. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178237870.pdf>
- Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). El aprendizaje en tercero de preescolar en México, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático. México INEE.
- Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. México: INEE.
- Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional en preescolar. México: INEE.
- Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). El aprendizaje preescolar en México. Informe de Resultados, EXCALE-00 aplicación 2011. México: INEE.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. (2002). Plan de Estudios 1999. Documentos Básicos. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México: SEP.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar. México: SEP.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. (2015). Docentes por sexo, sostenimiento y entidad federativa. Educación preescolar. Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2014-2015, México: SEP.
- Gómez Patiño, R., & Seda Santana, I. (2008). Creencias de las Educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Revista Perfiles Educativos*, 30(119), 33-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/132/13211156003/Creencias+de+las+educadoras+acerca+de+la+evaluaci%F3n+de+sus+alumnos+preescolares:+un+estudio+de+caso/1>
- Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K., & Caudle L. (2009). La calidad vista desde la perspectiva de un niño menor de 3 años de edad. Examen desde abajo hacia arriba de las experiencias en las clases. *Revista ECRP, Investigación y práctica de la niñez temprana* 11, (2), 1-19.
- Hallam, R., Grinsham, J., Gao, X., & Brookshire, R. (2007). Los efectos de la calidad en las clases de la evaluación auténtica e impulsada por resultados. *Revista ECRP, Investigación y práctica de la niñez temprana*, 11 (2), 1-9. Recuperado de <http://www.inesad.edu.bo/bcde2014/papers/BCDE2014-23.pdf>
- Lacunza A. B., Castro Solano A., & Contini N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños en contexto de pobreza. *Revista de Psicología*, 37(1), 3-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3378/337829512001.pdf>
- León, A. T. (2012). Informe final. La evaluación en la educación preescolar como instrumento para el mejoramiento de la calidad. Costa Rica: Universidad Nacional. PDF.
- Lera Rodríguez, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: Instrumentos de Evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.

- Linares, M. E., & Myers, R. G. (2003). En búsqueda de la calidad educativa en los centros escolares. México: ACUDE.
- Marín Uribe, R., Guzmán Ibarra, I., & Castro Aguirre, G. (2012). Diseño y Validación de un Instrumento para la evaluación de competencias en preescolar REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 182-202. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/308/690>
- Martínez López, S., & Rochera Villach, M. J. (2010). Las prácticas de Evaluación en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. *Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, (47), 1025-1050.
- Mayers, R. (2007). Evaluación de las Competencias de Niños y Niñas Preescolares. México: UPN.
- Mexicanos Primero (2014). Los invisibles estado de la educación en México. Recuperado de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/los-invisibles-2014>
- Ortiz Varela, O., Viramontes Anaya, E., & Campos Arroyo A.D. (2013). La evaluación de aprendizajes basados en competencias en el nivel de preescolar. *Ra Ximhai*, 9 (4), 95-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004009>
- Osorio Sánchez, K., & López Mendoza, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), 13-30. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3383>
- Pacheco F. P, et al. (2005.). Educación Preescolar, Estrategia bicentenario, Informe de la Educación preescolar. Santiago de Chile: MINEDUC. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/inicial/politica/estrategia\\_bicentenario\\_chile.pdf](http://www.oei.es/historico/inicial/politica/estrategia_bicentenario_chile.pdf)
- Peralta, V., & Hernández L. (2010). Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana, coordinadoras Victoria Peralta y Laura Hernández. *Metas educativas 2021, Organización de Estados Iberoamericanos*. Madrid: Fundación Santillan. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Recart Herrera, M.I., et al. (2005). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 105-13. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Recart-Mathiesen-Herrera\\_N7\\_2005.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Recart-Mathiesen-Herrera_N7_2005.pdf)
- República de Chile. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2013). Educación Parvularia. Educación Básica. Educación diferencial. Recuperado de [http://www.ucv.cl/p3\\_admisión/site/asocfile/ASOCFI-LE120111021105759.pdf](http://www.ucv.cl/p3_admisión/site/asocfile/ASOCFI-LE120111021105759.pdf)
- Rojas Moreno, I., & Cázales, Z. (2010). Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de la educación comparada. *Educación comparada: apuntes y reflexiones*, 1(8). Recuperado de [http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/05/Art8\\_2.pdf](http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/05/Art8_2.pdf)
- Román M., & Cardemil C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), 43-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4704266.pdf>
- Romero, T. (2010). Política de la primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el siglo XXI. La primera Infancia (0-6 años) y su futuro, coordinadores Jesús Palacios y Elsa Castañeda. Colección Metas educativas 2021. Madrid: Fundación Santillana.
- Roux, R., & Mendoza Valladares, J. L. (2014). Introducción y el concepto de desarrollo profesional continuo. *Desarrollo profesional continuo de los docentes: teoría, investigación y práctica*. México: Colegio de Tamaulipas.
- Santos Guerra, M. I. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Sañudo, Guerra L., & Sañudo Guerra M. I. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco. México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), 31-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4704244.pdf>
- Schonhaut, B. L., Maggiolo, L. M., Barbieri, Z., Rojas, N. P., & Salgado, V. A. M. (2007). Dificultades de lenguaje en preescolares: Concordancia entre el test TEPSI y la evaluación fonoaudiológica. *Revista Chilena de Pediatría*, 78 (4), 369-375. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-41062007000400004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062007000400004)

- Smith, B. A., Taylor, J. N., & Gollop, M. M. (2010). Introducción y Capítulo I. El contexto Sociocultural de la infancia: el equilibrio entre dependencia y autonomía. Escuchemos a los niños. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tobón Tobón, S. (2011). Evaluación de las competencias en la educación Básica. México: Santillana.
- Unidad Parvularia, División de Educación General, Ministerio de Educación, Ministerio de Educación de Chile (2001). La educación Parvularia en Chile. Serie Educación Parvularia. Aportes a la Reflexión y la Acción. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Uribe Chamorro, Y. (2010). Apropriación de las competencias declaradas, en las prácticas de estudiantes de la educación parvularia y educación diferencial de una universidad chilena. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada
- Vernón, S. A., & Alvarado, M. (2014). Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para apoyar la práctica educativa. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

# 38

## SIGNIFICACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

### MEANING OF THE BACHELOR'S DEGREE AT THE UNIVERSITY IN PEDAGOGY OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE TECHNICAL NORTHERN UNIVERSITY

MSc. Christian David Andrade Molina<sup>1</sup>

E-mail: [cdandrade@utn.edu.ec](mailto:cdandrade@utn.edu.ec)

MSc. Adriana Elizabeth Aroca Farez<sup>1</sup>

E-mail: [aearoca@utn.edu.ec](mailto:aearoca@utn.edu.ec)

MSc. Daniel David Sono Toledo<sup>1</sup>

E-mail: [ddsono@utn.edu.ec](mailto:ddsono@utn.edu.ec)

<sup>1</sup>Universidad Técnica del Norte. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Andrade Molina, D., Aroca Farez, A. E., & Sono Toledo, D. D. (2018). Significación de la Licenciatura en Pedagogía del Idioma Inglés en la Universidad Técnica del Norte. *Revista Conrado*, 14(62), 251-257. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La educación ecuatoriana en la actualidad se desarrolla sobre la base de un nuevo contexto educativo-legal, en ella es indispensable una oferta académica que aplique de manera interdisciplinaria, investigación, vinculación y docencia, para contribuir a la formación integral del ser humano. El artículo tiene como objetivo indagar sobre los cambios curriculares necesarios, para que la carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros especialidad Inglés de la Universidad Técnica del Norte, responda a las exigencias del sistema educativo actual. Se aplicó una investigación de corte cuanti-cualitativo, para generar conocimiento teniendo como punto de partida el contexto social y cultural de la población estudiada. El futuro rediseño debe incorporar innovaciones que resuelvan las limitaciones actuales de los egresados de la carrera; a través de la utilización de métodos como el Content Language Integrated Learning, que comparte cualidades holísticas y heurísticas bajo un enfoque constructivista, comunicativo y a la par debe promover la investigación como un medio de perfeccionamiento educativo en una sinergia teoría-práctica

#### Palabras clave:

Lengua extranjera, Pre-grado, Rediseño curricular.

#### ABSTRACT

Ecuadorian education is currently developed on the basis of a new educational-legal context, it is essential an academic offer that applies in an interdisciplinary manner, research, linking and teaching, to contribute to the integral formation of the human being. The objective of the article is to investigate the necessary curricular changes, so that the career of Pedagogy of the National and Foreign Languages specializes in English at the Technical University of the North, responding to the demands of the current educational system. A quantitative-qualitative research was applied to generate knowledge taking as a starting point the social and cultural context of the studied population. The future redesign must incorporate innovations that resolve the current limitations of the graduates of the career; through the use of methods such as Content Language Integrated Learning, which shares holistic and heuristic qualities under a constructivist, communicative approach and at the same time should promote research as a means of educational improvement in a theory-practice synergy

#### Keywords:

Foreign language, Pre-degree, Curriculum redesign.

## INTRODUCCIÓN

El dominio de una segunda lengua en la formación de las nuevas generaciones constituye una necesidad que se implementa por parte de los sistemas educativos en la actualidad. El objetivo final de esta introducción radica en lograr que los estudiantes puedan leer, comprender y hablar en otra lengua diferente a la natal. El idioma inglés por su universalidad constituye para muchas naciones la segunda lengua meta por varios motivos, entre ellos porque es el idioma más utilizado a nivel mundial, hablado por millones de personas en todos los países. Al tener esta condición implica que constituya una herramienta de comunicación fundamental entre culturas muy diversas y donde más del 75% de las publicaciones científicas se encuentran en este idioma (Niño-Puello, 2013). Estos criterios y otros similares son tomados en cuenta por los gobiernos como políticas y plantean a la educación un reto, la formación de los ciudadanos desde las primeras edades en el dominio del idioma inglés como segunda lengua.

Si se tiene en cuenta que la enseñanza del idioma Inglés en la República del Ecuador se implementa desde el nivel básico hasta la universidad; que la proyección del crecimiento poblacional, en edad escolar (5 a 19 años), en la provincia de Imbabura hasta el año 2020 será de alrededor de 150 000 personas según el INEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2016) y donde el Ministerio de Educación plantea dentro de sus objetivos estratégicos el fortalecimiento del Idioma Inglés en el Bachillerato, y con ello, se logre que los estudiantes al culminarlo, lo hagan alcanzando el estándar B1 del Marco de Referencia Común Europeo (República del Ecuador. Ministerio de Educación, 2017), entonces se devela la necesidad de la presencia de profesionales altamente preparados con un conocimiento y un fluido manejo de metodologías de enseñanza que incorpore tecnologías de punta en el desarrollo de sus clases.

Tal aspiración solo se puede concretar con la formación profesional de docentes para la enseñanza del idioma inglés en las universidades, que estén preparados para asumir la dirección del proceso docente educativo de esta especialidad. Al respecto, en la actualidad, la Universidad Técnica del Norte (UTN) es la única institución pública de Educación Superior en la Zona 1<sup>1</sup>, de Ecuador, que oferta la Carrera de Pedagogía del Idioma Inglés, modalidad presencial. En su proceso de rediseño se requiere que esta ponga énfasis en una formación

interdisciplinaria de los futuros docentes en aspectos lingüísticos, tecnológicos, pedagógicos, metodológicos y didácticos para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera; el dominio de la lengua extranjera hasta el nivel B2 del MCER, la formación de valores humanos y el desarrollo de habilidades en la investigación para el fomento y potenciación de escenarios y ambientes de aprendizaje democráticos, inclusivos e interculturales.

Determinar cuáles deben ser los cambios curriculares necesarios de implementar en la carrera, tiene como sustento políticas que dicta la Educación Superior en el Ecuador como son los parámetros jurídicos que norman este proceso: Ley de Educación Superior en su artículo 93 (República del Ecuador. Asamblea Nacional, 2010), Reglamento de Régimen Académico en su artículo 8, Normas del Plan Nacional del Buen Vivir (República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación, 2013) y la Constitución de la República en sus artículos 350 y 14 de la Carta Magna.

En el presente trabajo se plantea como objetivo indagar sobre los cambios curriculares necesarios en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, especialidad Inglés que se desarrolla en la Universidad Técnica del Norte (UTN), para que esté de acuerdo a las normativas vigentes y que responda a las exigencias de la demanda educativa actual para un futuro rediseño de la carrera.

## DESARROLLO

Para el logro del objetivo, se fundamentó el desarrollo de una investigación con un enfoque mixto; que permitiera generar conocimiento teniendo como punto de partida el contexto social y cultural de la población a ser estudiada (Balcázar, González, Gurrola & Moysén, 2013). La investigación es de corte transversal con un alcance descriptivo que pretende cuantificar las variables de estudio; desde el enfoque cualitativo se utilizó el diseño de Investigación acción-participativa expresada mediante la obtención de información a través de la aplicación de métodos y técnicas de investigación.

En la construcción del referente teórico se utilizó el método del mapeo a través de la técnica de análisis sistemático de la literatura con el fin de obtener literatura de avanzada y pertinente a la investigación.

Se empleó el método analítico-sintético y el inductivo-deductivo para determinar en detalle, las competencias adquiridas en la formación académica recibida por los estudiantes en la UTN. Así como en el análisis de las encuestas aplicadas a los egresados para conocer los

<sup>1</sup>Zona 1 de la República de Ecuador comprende las provincias de Imbabura, Carchi, Esmeraldas y Sucumbíos.

aciertos y limitaciones particulares en el ejercicio de su profesión y se determinen las necesidades curriculares para superar las limitaciones detectadas.

Se aplicaron dos encuestas, previamente validadas por juicio de expertos, una a egresados de la carrera objeto de estudio de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la UTN y la otra a directivos de instituciones en las que se desempeñan los egresados de la Licenciatura en Inglés permitiendo indagar sobre fortalezas, debilidades y requerimientos para un rediseño de la formación profesional desde la carrera.

En el caso de la encuesta aplicada a los egresados de la carrera, se trabajó con una muestra probabilística que cumpliera los criterios que permitían la evaluación del objeto de investigación, la misma que fue seleccionada de una población de 121 egresados de la Carrera de Licenciatura en Inglés de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología (FECYT) de la UTN. Con la finalidad de optimizar tiempo y recursos se aplicó la fórmula matemática para determinar la muestra a investigarse (Posso, 2013).

Donde:

$\delta$  = Varianza de la población 0,5;

E = Margen de error 0,05; y

Z = Valor constante 1,96.

Para el caso de la encuesta aplicada a los directivos institucionales se trabajó con el 100 por ciento (50) de los directivos de las 17 unidades educativas de la provincia de Imbabura según el censo realizado en el año 2015 (República del Ecuador. Ministerio de Educación, 2017).

La aplicación y análisis de la encuesta a egresados de la carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros en la UTN, se desarrolló según la muestra seleccionada. El instrumento fue previamente avalado por juicios de expertos los cuales permitieron perfeccionarlo para su aplicación. Con posterioridad se desarrolló una prueba piloto con un grupo de 10 egresados, lográndose con ello un mayor refinamiento del mismo y recopilar criterios cualitativos con vista a la fundamentación de los análisis y el arribo a conclusiones.

Los investigadores, al no contar con la presencia física de los egresados en la UTN, se optó por utilizar varias alternativas para la aplicación del instrumento, se realizaron visitas a centros educativos donde laboran los egresados, se enviaron instrumentos a través de correo electrónico y se elaboró la encuesta en formato web, permitiendo una aplicación mucho más rápida y eficiente.

En la encuesta se indagó sobre las siguientes cuestiones: Satisfacción personal respecto a la formación; valoración acerca del profesorado de la carrera, el contenido de las asignaturas, preparación para la investigación y la superación profesional.

Sobre la satisfacción personal que tienen los egresados de la carrera objeto de estudio, se percibe que la formación recibida no satisfizo a plenitud la formación integral para responder a las expectativas y necesidades laborales. Solo el 9,9% consideró estar plenamente satisfechos y el 12,1% considera estar muy satisfechos. Por otra parte, casi la mitad de los encuestados, el 45%, consideran sentirse insatisfechos o medianamente satisfechos con la formación recibida. Los criterios cualitativos emitidos señalan a la competitividad como una de las mayores afectaciones en el proceso de formación. Por lo tanto, uno de los restos de la educación superior en el Ecuador lo constituye el desafío de la competitividad, lo que implica conocimiento, tecnología, manejo de información y destrezas, significa elevar la calidad del sistema educativo.

Al respecto se requiere, flexibilizar los sistemas de reconocimiento, armonización de estudios, movilización de profesionales, docentes y estudiantes. Además, debemos formar hombres y mujeres con plenitud de ciudadanía y valores; se requiere profesionales cada vez mejor preparados, mejor instruidos, pero sobre todo mejor educados. Estas necesidades se derivan del Objetivo 4 - Política 4.5, Lineamiento b Plan Nacional del Buen Vivir que estipula *“fomentar la actualización continua de los conocimientos académicos de los docentes, así como fortalecer sus capacidades pedagógicas para el desarrollo integral del estudiante en el marco de una educación integral, inclusiva e intercultural”*. (República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013)

Sobre cómo aprecian los egresados la calidad del profesorado de la carrera, se pudo conocer que solo el 15% los califica en las categorías de excelente y de buena, mientras que el 56% lo considera de aceptable. Es de significar que un cuarto de los egresados evalúa la calidad de sus profesores de deficiente e insuficiente. En resumen, los encuestados en su mayoría los valoraron de aceptable, debido a que, según observaciones de los mismos, algunos de sus profesores no tenían un dominio alto de la materia que impartían o no utilizan métodos activos y desarrolladores en sus clases. Esta conclusión concuerda con el estudio realizado por la revista Vistazo a 32.000 docentes universitarios en 2008, donde, solamente el 25% tenían maestría y el 1% doctorado. Estas cifras mejoran para el 2010 donde el 35% poseía maestría y el 2% doctorado. El Consejo de Educación Superior (CES) al respecto establece que: *“para el ingreso como*

*miembro del personal académico titular auxiliar de las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares, deberá tener al menos grado académico de maestría o su equivalente, debidamente reconocido e inscrito por la SENESCYT, en el área de conocimiento vinculada a sus actividades de docencia o investigación”*. (República del Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2012)

La interrogante que indagaba acerca de la calidad de los contenidos de las asignaturas recibidas en la formación profesional permitió conocer que entre excelente y buena se alcanza un 30%, pero en su mayoría, 48 graduados catalogan a los contenidos de aceptable para un 53%. Es decir que, en el grupo encuestado existe un criterio no muy favorable acerca de los contenidos recibidos para desarrollar habilidades para su labor docente. Esto demuestra lo perjudicial que puede resultar el enseñar la lengua meta de manera aislada de las asignaturas de especialización, sobre todo en una licenciatura para la enseñanza de una segunda lengua. Como indica Herrera (2012), una forma eficiente, eficaz y práctica de aprender el idioma inglés, es en un contexto donde en la lengua materna, los estudiantes integran contenidos de otras asignaturas y al mismo tiempo adquieren la lengua meta, método conocido como *Content and Language Integrated Learning* con sus siglas *CLIL*.

Respecto a la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones como medio de enseñanza y soporte de la formación recibida en la carrera, sólo un 5% declara estar satisfecho, mientras que un 63% no se encuentran completamente satisfechos. Uno de los criterios recurrentes que se pudo observar en el estudio fue que existen grandes limitaciones para satisfacer las expectativas de los estudiantes por parte de los docentes, se declara como causa la brecha generacional existente entre docentes y alumnos que conlleva a un predominio de una enseñanza tradicional. Los egresados expresan que pertenecen a una generación con acceso a un sinnúmero de artefactos culturales como el acceso a videojuegos, internet, aplicaciones móviles, sistemas de información, navegadores, redes sociales, entre muchos otros; estos recursos pueden y deben favorecer el desarrollo de capacidades sensoriales y estimular el pensamiento amplio, estratégico y ubicuo, que aporte a que el aprendizaje requiera una actividad mental para ser interesante. Por tanto, se exhorta a atender la formación desde y sobre la base del diagnóstico y características de los sujetos que aprenden en una escuela en la era digital.

De acuerdo con Pérez (2005), este encuentro generacional demanda entonces que los docentes asuman nuevas funciones, un rol tutorial enfocado en el acompañamiento del sujeto mientras aprende. Por otra parte, la respuesta

a sus intereses sensoriales, cognitivos, afectivos y relacionales, debe estar en función del perfeccionamiento de herramientas que faciliten la transformación de la información en aprendizajes relevantes, que desafíen al estudiantado a ser el constructor de su aprendizaje, que las conexiones de tercer orden (sujeto-contexto-conocimiento) permitan la consolidación de los aprendizajes y su desarrollo (Maturana & Varela, 1999).

Se indagó sobre la preparación de los estudiantes en el campo de la investigación, con independencia de las evaluaciones a este ítem por parte de los egresados en más del 80% la considera entre las categorías de Excelente, Buena y Aceptable, el resto considera que otros de los problemas que presentan las carreras de educación, tiene que ver con la reducida e insuficiente investigación y producción académica en el campo educativo. Lo anterior coincide con el Consejo de Educación Superior (CES) al plantear que uno de los principales inconvenientes que presentan las carreras de educación es la reducida e insuficiente investigación y producción académica en el campo de especialidad. *“Entre el 2010 al 2012 solo el 4% (145) de los proyectos de investigación que se han desarrollado en el Sistema de Educación Superior, están vinculadas al área de Educación”*. (República del Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2013). Estos datos presentados por el CES reflejan la realidad de la preparación en el campo investigativo que los encuestados manifiestan sobre esta temática.

La formación permanente del profesorado es un tema polémico y tratado sistemáticamente por las entidades y organismos educativos, sobre este apartado se indagó con los egresados. Un 94% de los encuestados responde de forma negativa y solo el 6% afirma haber recibido formación de IV nivel. El estudio concuerda con las estadísticas a nivel nacional proporcionados por el Comercio en 2015 donde, *“de los 140 000 profesores que forman parte del magisterio, solo el 10% (14 000 docentes aproximadamente) tienen estudios de cuarto nivel”*, El CES, señala que una de las principales razones para la no continuidad de estudios de postgrado, en la especialidad, se debe a la excesiva diversificación de carreras de educación de grado y las escasas ofertas de programas de posgrado (República del Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2013). Tan solo el 9% de la oferta académica de postgrado corresponde al campo educativo. En el país en el año 2013 se encuentran registrados en el SNIESE, 278.249 títulos de grado y 42.340 de postgrado relacionados a educación.

Analizada la encuesta aplicada a los egresados, se concluyeron con varios aspectos que deben tenerse en cuenta en el futuro rediseño de la carrera de Pedagogía

de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. En tanto, a continuación, se abordan los análisis del instrumento aplicado a directivos de la UTN y de instituciones educativas donde hoy se desempeñan egresados como docentes.

Primeramente, se indagó sobre cómo los directivos de las instituciones educativas, percibían la formación de los docentes de la Carrera Licenciatura en Inglés de la UTN. En un 49,5% se concuerda que, este criterio es evaluado de poco adecuado, con lo cual se develan carencias para satisfacer las necesidades del alumnado. Cualitativamente se evidencia que la formación académica de la licenciatura en inglés no estaba enmarcada dentro del contexto educativo nacional y por ende no responde a las exigencias educativas actuales. Según Larrea (2014), en el documento el Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica para identificar los núcleos básicos de cualquier reforma que se plantee en la Educación Superior es preciso tomar en cuenta varios elementos entre ellos los desafíos de contextualizar e integrar los saberes, de complejizar el conocimiento y democratizarlo.

De acuerdo al 60 % de los encuestados, los profesionales con formación en Pedagogía de los Idiomas Extranjeros, en cinco años tendrán mayores oportunidades de empleo que en la actualidad. Lo cual reafirma que el Inglés toma mayores niveles de importancia en la educación formal y también en procesos abiertos. De la misma manera, el Ministerio de Educación señala que la necesidad educativa en el área del idioma Inglés aumentará debido a que en el Acuerdo 0052-14, se dispone que la enseñanza sea obligatoria desde el segundo año de la Enseñanza Básica a tercero del Bachillerato. El Ministerio de Educación, manifiesta que, para al momento de ejecución, del acuerdo anteriormente descrito existirá un déficit de cerca de 3.000 profesores del Idioma Inglés, lo que supone que los futuros graduados de la Carrera de Inglés tendrán múltiples oportunidades de ejercer la profesión y que este porcentaje se incremente.

Sobre la necesidad de realizar cambios curriculares en la carrera objeto de estudio, la mayoría de los encuestados, rectores y vicerrectores de las unidades educativas de la ciudad de Ibarra en un 68 % afirman la necesidad de realizar cambios profundos en la estructura curricular para lograr una formación profesional que responda a las necesidades sociales y educativas del país.

El intento de mejorar el sistema educativo del país ha hecho que se tomen modelos curriculares ajenos a la realidad del contexto educativo nacional, lo que conlleva a una descontextualización del currículo, causa principal para que el perfil de salida de los graduados de la carrera

carezca de pertinencia. Para el efecto, la nueva propuesta curricular de la Carrera de Pedagogía en el Idioma Inglés de la Universidad Técnica del Norte se debe basar en la política 4.4 Lineamiento c del Plan Nacional del Buen Vivir y que señala *“armonizar los procesos educativos en cuanto a perfiles de salida, destrezas, habilidades, competencias y logros de aprendizaje, para la efectiva promoción de los estudiantes entre los distintos niveles educativos”*, de esta forma se corrobora la necesidad señalada por Larrea (2014), al plantear que en el desarrollo de los currículos se deben posibilitar la integración de las funciones sustantivas universitarias, la formación, la investigación y la gestión social del conocimiento, así como la posibilidad de dar respuestas a las demandas de una sociedad cambiante y dinámica.

Se indagó con los directivos, acerca de la percepción del nivel de dominio del inglés por parte de sus docentes en las instituciones de la Ciudad de Ibarra. Al respecto solo el 18% consideran que sus docentes tienen un dominio Excelente, y el 20% de Muy Bueno. Mientras que el resto lo valoran como aceptable, regular o deficiente. Este análisis coincide con los resultados del Examen TOEFL rendido por más de 4.500 docentes a nivel nacional en el 2013 de los cuales ni siquiera el 3% de los evaluados alcanzaron el nivel B2, que es el mínimo requerido para ser docente de inglés en las instituciones de educación media (Peñañiel, 2014).

Sobre el dominio de las competencias genéricas de los docentes en pedagogía en idiomas extranjeros; se concuerda en alto nivel, más del 40% de los encuestados, la necesidad del desarrollo de las habilidades para: identificar, planear y resolver problemas profesionales; el fomento del trabajo en equipos, el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo; así como promover la responsabilidad social y el compromiso ciudadano. A la par, un 24%, consideran se impulse el desarrollo de capacidades para la investigación, se formen valores como la crítica y la auto-crítica como mecanismo para el cambio, la superación de las deficiencias y se eleve el compromiso con la calidad.

Los resultados obtenidos concuerdan con lo expuesto por Larrea (2014), al definir los resultados de aprendizaje, como la relación al saber hacer, saber conocer, genéricos para todas las profesiones y que están estrechamente relacionados con el enfoque sistémico, el aprendizaje significativo, crítico y creativo, la producción y la gestión del conocimiento, el trabajo en equipos colaborativos y en red.

Según los directivos de las instituciones, el 34% considera que los aspectos curriculares relevantes a ser incorporados en la formación profesional de docentes de

lenguas extranjeras son los relacionados con los aspectos de didáctica, pedagogía, de planificación y evaluación. De igual forma la formación en pedagogía se encuentra en el desarrollo de las competencias lingüísticas. Según el 28% de los encuestados estas competencias son imprescindibles de incorporar en los nuevos currículos de formación de docentes de lenguas extranjeras. La investigación también fue un tema recurrente con un 14% de los encuestados como aspecto curricular a ser anexado en la formación docente. Según Souza & Elia (2012), existen una serie de competencias que debe tener el docente del Idioma Inglés para lograr aprendizajes significativos en el aula, de los cuales resaltan: La comprensión psicopedagógica de los procesos de aprendizajes de los alumnos, de la cognición, de los modelos mentales; de evaluación y de actualización de las competencias lingüísticas de la lengua meta.

Sobre el fomento de las competencias específicas de un profesional en la enseñanza de una segunda lengua, en los encuestados no se aprecia diferencia significativa al momento de clasificarlas sobre todo en el Dominio de metodologías comunicativas para la enseñanza del inglés; el dominio del Idioma Inglés a un nivel B2 según el MCER y el dominio de métodos, técnicas y estrategias para la evaluación continua de los aprendizajes.

Sin embargo, consideran, en un 42%, que el dominio de una metodología comunicativa para la enseñanza es la más importante; seguida con un porcentaje similar: el dominio del Idioma Inglés equivalente a un B2 del marco común de referencia y el 16% colocan en tercer lugar de importancia, el dominio de métodos, técnicas y estrategias.

Consideran tener en cuenta el documento: The European Profile for language Teacher Education: a Frame of Reference (2004), que debe ser utilizado como referente en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, el cual ubica, dentro de las principales competencias: Tener un dominio alto de la lengua extranjera en forma oral y escrita; Manejar el metalenguaje; Reconocer las teorías, enfoque, métodos, técnicas pedagógicas y técnicas de evaluación; Aplicar la metodología de acuerdo al contexto. Finalmente es necesario señalar que; la priorización de las competencias específicas de un docente del Idioma Inglés, puede variar de acuerdo a factores como son el contexto, la realidad educativa, el nivel de dominio de la segunda lengua por parte de los estudiantes y factores pedagógicos o didácticos entre otros.

## CONCLUSIONES

La Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Facultad de Educación Ciencia y

Tecnología de la UTN en su necesidad de contextualizar e integrar los saberes, de impulsar la pertinencia del conocimiento y democratizar, requiere de una restructuración curricular acorde a las expectativas de los futuros docentes de lengua extranjera del país. Los graduados de la Carrera de Licenciatura en inglés a pesar de haber culminado satisfactoriamente sus estudios de pregrado no se sienten seguros para enfrentar los retos que demanda la docencia actual. A la par, es evidente que no solo el perfil de los docentes de la anterior Carrera de Licenciatura en inglés en algunos casos no era afín a la especialización; sino que también los docentes no contaban con título de maestría, como hoy lo exige la normativa legal vigente.

Para responder a las futuras necesidades de la sociedad, las carreras que actualmente forman profesionales para la enseñanza de idiomas extranjeros, deberán hacer cambios drásticos en su estructura curricular. Una de las debilidades que se ha evidenciado en los docentes de inglés a nivel nacional es el bajo dominio de la lengua meta y la baja capacidad de los graduados para identificar, planear y resolver problemas generados en el ejercicio docente, competencias que deben ser desarrolladas desde los estudios de pregrado. El futuro rediseño debe incorporar innovaciones para resolver las limitaciones actuales de los egresados de la carrera; a través de la utilización de métodos *como el Content Language Integrated Learning*, que comparte cualidades holísticas y heurísticas bajo un enfoque constructivista, comunicativo y conectivista.

Dentro de la Educación Superior del país existe una disociación entre la investigación y la formación integral de los futuros profesionales. De acuerdo a las prospectivas de desarrollo educativo del Ecuador, la investigación en la educación superior debe subordinarse a la enseñanza. Es decir, es el medio por el cual se debe innovar la práctica docente, donde el conocimiento es generado y no una mera repetición de conceptos. La carrera de pedagogía del Idioma Inglés debe promover la investigación como un medio de perfeccionamiento educativo en una sinergia teoría-práctica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G., & Moysén. (2013). *Investigación Cualitativa*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ecuador Universitario. (2011). *Estadísticas revelan cambios de la educación superior en el Ecuador*. Recuperado de <http://ecuadoruniversitario.com/noticias/noticias-de-interes-general/estadisticas-revelan-cambios-de-la-educacion-superior-en-el-ecuador/>

- El Comercio. (2014). *El déficit de profesores de inglés es un problema que viene desde 1950*. Recuperado de <http://www.elcomercio.com/tendencias/deficit-de-profesores-de-ingles.html>
- Herrera, M. (2012). *Big English 3*. Oakland: Pearson.
- Kelly, M., & Michael, G. (2004). *European Profile for Language Teacher: A frame of reference*. Southampton: University of Southampton.
- Larrea, D. G. (2014). *EL Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica*. Quito: CES.
- Maturana, H., & Varela, F. (1999). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- Peñafiel, F. (2014). En 2017 se normalizará estudio de Inglés. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/noticias/2014/03/25/nota/2459956/freddy-penafiel-ministro-subrogante-educacion-2017-se-normalizara>
- Pérez, A. (2005). *Gestión del conocimiento. Un enfoque aplicable a las organizaciones y universidades*. Buenos Aires: Norma.
- Posso, M. (2013). *Proyectos, Tesis y Marco Lógico Planes e Informes de Investigación*. Quito: Noción Imprenta.
- República del Ecuador. Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley orgánica de Educación Superior*. Quito: Asamblea Nacional del Ecuador.
- República del Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2012). Nuevos requisitos para ser docente de universidad. Recuperado de <http://www.conocimiento.gob.ec/estan-vigentes-nuevos-requisitos-para-ser-docente-de-universidad/>
- República del Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito: Editorial del Consejo de Educación Superior.
- República del Ecuador. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2016). Proyecciones Poblacionales. Quito: INEC: Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/proyecciones-poblacionales/>
- República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2017). Objetivos. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/objetivos-2/>
- República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2017). Indicadores. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/indicadores>
- República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). Plan Nacional del Buen vivir Nacional 2013-2017. Quito: SENPLADES.
- Souza, B., & Elia, M. (05 de 04 de 2012). *Las Aptitudes de los profesores: Cómo influyen en la clase*. Obtenido de Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations: [http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe2/coast/ressources/ICPE/espagnol/PartD/ICPE\\_D2.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe2/coast/ressources/ICPE/espagnol/PartD/ICPE_D2.pdf)

# 39

## HACIA UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EN LA COMUNIDAD: REFERENTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS

### TOWARDS A COMMUNITY INTERVENTION STRATEGY: THEORETICAL METHODOLOGICAL REFERENCES

Dra. C. Zoila Barreno Salinas<sup>1</sup>

E-mail: [zbarrenos@unemi.edu.ec](mailto:zbarrenos@unemi.edu.ec)

MSc. Alexandra Astudillo Cobos<sup>1</sup>

E-mail: [aastudillo@unemi.edu.ec](mailto:aastudillo@unemi.edu.ec)

Lic. María Mercedes Barreno Salinas<sup>1</sup>

E-mail: [mercedes.mbs@gmail.com](mailto:mercedes.mbs@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Estatal de Milagro. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Barreno Salinas, Z., Astudillo Cobos, A., & Barreno Salinas, M. M. (2018). Hacia una estrategia de intervención en la comunidad: referentes teóricos metodológicos. *Revista Conrado*, 14(62), 258-265. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El resultado más relevante de esta investigación es la construcción de una estrategia de intervención en la comunidad, que en manos de los trabajadores comunitarios les permitirá un accionar consciente y ordenado en este sentido. La misma se sustenta en la investigación-acción participativa como método característico de la Psicología Comunitaria por el cual se investiga a la vez que se interviene en/desde una comunidad. En si misma constituye un sistema que se estructura en cuatro etapas con particularidades que las diferencian, pero que se encuentran integradas pero que a las vez son condicionantes y dependientes entre sí. Cada etapa se despliega en un sistema de acciones que van acompañadas de precisiones metodológicas.

#### Palabras clave:

Comunidad, intervención comunitaria, trabajo comunitario, promotor comunitario.

#### ABSTRACT

The most relevant result of this research is the construction of a strategy of intervention in the community, which in the hands of community workers will allow a conscious and orderly action in this regard. It is based on participatory action research as a characteristic method of Community Psychology, which is investigated while intervening in / from a community. In itself it constitutes a system that is structured in four stages with particularities that differentiate them, but that are integrated but that are also conditioning and dependent on each other. Each stage is deployed in a system of actions that are accompanied by methodological details.

#### Keywords:

Community, community intervention, community work, community promoter.

## INTRODUCCIÓN

Hoy día nadie niega la influencia de la comunidad en el cumplimiento de las expectativas sociales en cuanto a la formación y desarrollo de los seres humanos, en tanto esta es vista como espacio educativo corresponsable de la formación integral de todos los miembros.

El sociólogo Antonio Blanco reconoce el extraordinario papel que desempeña la comunidad en el proceso de socialización del sujeto, lo que se puede resumir en que:

1. A través de ella se reciben, simultánea y sistemáticamente las influencias sociales inmediatas.
2. En su seno el sujeto actúa tanto individual como colectivamente, asimilando y reflejando los condicionamientos sociales más generales.
3. En su entorno se encuentran grandes potencialidades educativas en cuanto a la autotransformación y el desarrollo de los sujetos (Blanco, 1997).

Sin embargo, no obstante a la importancia de la comunidad en la formación y desarrollo del ser humano, se reconoce que en esta se manifiestan diversas influencias negativas debido a diferentes factores que conspiran contra el ejercicio de su papel formativo.

Nos referimos a medios sociales adversos, regidos por la incultura y las carencias materiales de todo tipo, dominado por la agresividad, la drogadicción, la intolerancia y la violencia, que obligan a una feroz competencia por la sobrevivencia que incluso impulsa a niños, adolescentes y jóvenes a abandonar la escuela en edades tempranas para contribuir al sustento de su familia.

Familias que son parte constitutivas de la comunidad y que bien poco pueden hacer por la educación de sus hijos ya que forman parte de sectores marginales y desfavorecidos, para los cuales la lucha contra el desempleo y el hambre tiene un carácter más apremiante que cualquier otra aspiración.

Por otro lado, está el hecho, como plantea el propio Antonio Blanco, que la pertenencia a una comunidad no excluye que, al mismo tiempo, el individuo pertenece a una clase social determinada, que se define por el lugar que ocupa dentro del sistema de relaciones de producción establecido; como también pertenece a un grupo social más pequeño y estable, la familia, al que está unido por lazos de parentesco (Blanco, 1997). De modo que, esta diversidad de pertenencias implica un serio problema para la investigación sociológica, por cuanto los intereses de unos y otros grupos no siempre resultan coincidentes, como

tampoco los sentimientos de pertenencia e identificación se manifiestan con igual intensidad.

Lo antes planteado nos conlleva a reflexionar en que, desarrollar la comunidad va más allá de mejorar sus condiciones materiales de vida, implica que se produzcan cambios en las relaciones sociales que cada día se acentúan de manera más asimétricas a la vez que un crecimiento personal y colectivo sobre la base de acciones económicas, sociales, políticas y culturales, fundadas en el incremento cualitativo y cuantitativo de la participación popular en los procesos de capacitación y de toma de decisiones transformadoras.

Tomando en consideración lo anterior, en este trabajo, primeramente, se ponen a consideración referentes teóricos en torno a los conceptos comunidad, intervención comunitaria, trabajo comunitario y promotor comunitario.

Sin embargo, el resultado más relevante está en la construcción de una estrategia de intervención en la comunidad, que en manos de los trabajadores comunitarios les permitirá un accionar consciente y ordenado en este sentido. La misma se sustenta en la investigación-acción participativa como método característico de la Psicología Comunitaria por el cual se investiga a la vez que se interviene en/desde una comunidad. En sí misma constituye un sistema que se estructura en cuatro etapas con particularidades que las diferencian, pero que se encuentran integradas pero que a las vez son condicionantes y dependientes entre sí. Cada etapa se despliega en un sistema de acciones que van acompañadas de precisiones metodológicas.

## DESARROLLO

La palabra comunidad etimológicamente proviene del latín *communitas*, que significa cualidad de lo común o compartido, que no siendo privativamente de ninguno, pertenece o se extiende a varios.

El sociólogo y filósofo alemán Ferdinand Tönnies (1855–1936) fue quien por primera vez, en 1887, estableció una distinción de comunidad y sociedad. Desde entonces en la bibliografía especializada coexiste una multiplicidad de definiciones de comunidad; si bien los criterios de los autores están en dependencia de los enfoques a que responden y al contexto sociohistórico en que es aplicado el término.

Así el pedagogo, sociólogo y ensayista argentino Ezequiel Ander Egg refiere que la expresión comunidad sirve para designar a una agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función

común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interacciona más intensamente entre sí que en otro contexto (Ander Egg, 1986).

Otra definición es la propuesta en la Conferencia Mundial de Desarrollo Comunitario donde se plantea que es un sentimiento de bien común, que los ciudadanos pueden llegar a alcanzar.

Por su parte el trabajador e investigador social Marchioni sostiene que desde el punto de vista estructural, la comunidad se compone de cuatro elementos principales que están interrelacionados entre sí y esa interacción define la acción comunitaria. Estos elementos son: territorio; población; la demanda y los recursos.

Mientras la investigadora Caballero Rivacoba (2004), define a la comunidad como el agrupamiento de personas concebido como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo común (intereses, objetivos, funciones), con sentido de pertenencia, situado en determinada área geográfica, en la cual la pluralidad de personas interactúa intensamente entre sí e influye de forma activa o pasiva en la transformación material y espiritual de su entorno.

En su generalidad, las definiciones denotan y connotan tres elementos esenciales que caracterizan al concepto; estos son:

- Una localidad compartida (las personas conviven en un mismo espacio geográfico, en el cual comparten los servicios y las instalaciones estatales y/o privadas).
- Relaciones y lazos comunes (persiguen objetivos en común, comparten la misma historia, tradiciones, costumbres).
- Interacción social (existen relaciones vecinales, se practica la solidaridad, se interactúa activamente con el entorno, lo que forma parte de la comunidad).

De modo que por comunidad, se debe entender no solo el espacio geográfico o a un grupo de personas que comparten un territorio determinado, sino también, grupos de personas que comparten algo en común: un idioma, valores, actitudes, comportamientos, intereses, aspiraciones comunes.

La comunidad es tanto al lugar donde el individuo fija su residencia como a las personas que conviven en ese lugar y a las relaciones que se establecen entre todos ellos. Vista así, constituye el entorno social más concreto de existencia, actividad y desarrollo del hombre.

Es en y desde ella donde se deben crear las condiciones para el desarrollo de las familias, la satisfacción de sus necesidades, tanto materiales como espirituales, y el

cumplimiento de sus funciones; a través de los distintos proyectos de intervención comunitaria, que como parte del trabajo comunitario, en y desde ella se despliegan.

#### Intervención comunitaria y trabajo comunitario

El término la intervención comunitaria tiene diferentes acepciones, por ejemplo intervención social y está conceptualizado por múltiples definiciones. No obstante, existe coincidencia en plantear, en un sentido básico, que toda intervención supone un cuestionamiento de la realidad y un imperativo de actuar para cambiarla.

De manera particular, aquí se le asume como el conjunto de acciones destinadas a promover el desarrollo de una comunidad a través de la participación activa de esta en la transformación de su propia realidad. (Buades, 2013).

El proceso de intervención comunitaria debe ser integral (ya que enfrenta causas y efectos) y dinámico; en la medida que los pasos se dan tanto en forma simultánea como secuencial e interrelacionada, cuya principal característica o condición es que se da en un espacio físico-social concreto (sector foco) en el que los sujetos participan activamente en la transformación de su realidad, a partir de sus problemas concretos. (Asun, 1993).

Por su naturaleza social implica considerar las relaciones de interdependencia y colaboración de la comunidad con los distintos subsistemas (familia, instituciones y organizaciones) que en ella están asentadas y de las que constituye su entorno social concreto. Todas ellas de manera integrada deben ser capaces de corresponder a las expectativas sociales en cuanto a la formación de cada sujeto; considerando que esta formación transcurre en un contexto social -históricamente determinado, en el que convergen variadas influencias educativas.

Toda intervención comunitaria presupone un trabajo comunitario, que aquí se le considera el trabajo comunitario un proceso integrador, sistémico, sistemático y progresivo de transformación social, el cual conduce, planifica, organiza, ejecuta y evalúa la propia comunidad.

El mayor incentivo para el desarrollo comunitario es construir un proyecto que engendre amor, solidaridad y cohesión entre las personas y factores de la comunidad y que sea dirigido por personas austeras, dedicadas y entusiastas. Que sea portador de principios éticos que cristalice la labor educativa, junto a las organizaciones, organismos, instituciones, sin que cada una de ellas pierda su individualidad.

Visto así, el trabajo comunitario no debe resultar de la espontaneidad condicionada por las necesidades emergentes de los comunitarios, particularmente de las

familias que precisan la búsqueda de respuesta a sus problemáticas. Debe ser una proyección orgánica y planificada, además de sistemática y coherente, realizada sobre bases creativas. Al planificar el trabajo comunitario se han de tener presentes las inquietudes de la comunidad en la que se pretende actuar.

A decir de Caballero Rivacoba (2004), el trabajo comunitario, no es sólo un trabajo para la comunidad, ni en la comunidad, ni siquiera con la comunidad, es un proceso de transformación desde la comunidad, soñado, planificado, conducido, ejecutado y evaluado por la propia comunidad.

El trabajo comunitario debe realizarse desde un enfoque multifactorial y contextualizado, lo primero está dado en que es un proceso que involucra a todos los factores de la comunidad donde todos tienen asignada su función y la complejidad de su dirección se manifiesta en la medida que si alguno no cumple su papel u otro asume el que no le corresponde, o existe fragmentación en las acciones, no se logrará la coherencia y se afectará el cumplimiento de los objetivos.

Y lo contextual viene dado en que es un proceso que adquiere pertinencia y significatividad individual y social al considerar los elementos de la cultura del contexto sociocultural específico en que se desarrolla -dígase las características culturales del contexto, los sentimientos, intereses y experiencias de los sujetos implicados en él, las características laborales de la comunidad, sus costumbres, religiones, etnias y tradiciones, así como, las particularidades de las familias, sus prácticas laborales y su influencia sobre los niños, adolescentes y jóvenes.

### El promotor comunitario

El promotor comunitario es un facilitador de transformaciones y un constructor de cambios. Por lo que debe estar en capacidad para generar procesos de desarrollo integral, individual y colectivo; para establecer una comunicación proactiva; para integrarse en equipos de trabajo para la identificación de necesidades sociales y oportunidades de atención pública a estas situaciones; con actitudes de servicio y responsabilidad social, valor de la tolerancia y comprensión sociocultural, interés en resolver necesidades sociales.

Desde el punto de vista de las cualidades y funciones del promotor comunitario, las investigadoras Caballero Rivacoba (2004), plantea que:

Son cualidades fundamentales del trabajador comunitario:

1. Ser líder natural.

2. Saber organizar su trabajo, planificarlo y ejecutarlo en el orden previsto.
3. Establecer buenas relaciones con el resto de los líderes, tanto formales como naturales, de la comunidad.
4. Dominar técnicas de participación y poseer habilidades para la conducción de talleres y debates que logren la incorporación mayoritaria de los diferentes grupos etarios involucrados directamente en los problemas por resolver.
5. Poseer buen nivel de asimilación tanto para las críticas a la realización de su labor comunitaria, como para las sugerencias y nuevas propuestas que se añadan a lo ya planificado.
6. Ser creativo, poseer iniciativas para añadir a las orientaciones generales todo cuanto pueda hacer más efectivo el trabajo comunitario.
7. Poseer habilidades comunicativas para la realización de su trabajo; emplear la persuasión, la afabilidad, la confianza, la capacitación permanente, el respeto a los demás y una amplia capacidad de escucha; considerar a cada miembro de la comunidad como el ente más importante en el proceso transformador de su entorno.

Son funciones del promotor comunitario:

1. Coordinar: mantener vínculos muy estrechos con todos los agentes de cambio de la comunidad, haciendo énfasis en la interrelación comunidad-entidad productiva.
2. Divulgar: difundir a través de las vías posibles dentro de la comunidad las prioridades y el plan de acción para transformar su entorno.
3. Promover: movilizar a las masas para lograr la autogestión comunitaria.
4. Conocer la comunidad: dominar las especificidades de la comunidad.

Respecto a la acción social o niveles de intervención del promotor comunitario Marchioni (1989), considera que se concreta en:

- Acción social para la comunidad, que responde a aquellos servicios y prestaciones que el Estado está obligado (consuetudinaria o legalmente) a dar. Por ejemplo, la escuela.
- Acción social en la comunidad, coincidiendo con el acercamiento de los servicios al ciudadano, más que hacer mover al ciudadano hacia los servicios y buscando mayor versatilidad, productividad y eficacia de los servicios al estar en el mismo entorno donde se produce la demanda.
- Acción social con la comunidad, que no se mimetiza el trabajo con enfoque comunitario derivado de la descentralización, puesto que un trabajo comunitario en sí está dirigido a toda la comunidad, a todos

los ciudadanos y ciudadanas, aunque se articule por áreas de intervención, por barrios o por sectores de población.

Ahora bien, como plantea el propio Marchioni, refiriéndose al trabajo del promotor comunitario, "no es suficiente luchar por objetivos justos; hay que luchar con métodos concretos" (Marchioni, 1989, p. 16). En tal sentido, a continuación se pone a consideración la aproximación a una Estrategia metodológica de intervención para que los promotores comunitarios realicen el trabajo social.

### Hacia una Estrategia metodológica de intervención

La esencia de toda estrategia es propiciar el cambio, vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos. La misma permite concretar qué hacer para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, metas, objetivos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y métodos que aseguren el cumplimiento de dichas metas. Es dar lugar a un proceso de toma de decisiones acertadas para la movilización de los recursos con que se cuenta, para transitar del estado actual a un estado deseado superior.

Rodríguez (2010), define estrategia de intervención como el conjunto coherente de recursos utilizados por un equipo profesional disciplinario o multidisciplinario, con el propósito de desplegar tareas en un determinado espacio social y socio-cultural con el propósito de producir determinados cambios (Rodríguez, 2010).

De manera particular la Estrategia metodológica de intervención para que los promotores comunitarios realicen el trabajo social se sustenta en la investigación-acción participativa como método característico de la Psicología Comunitaria por el cual se investiga a la vez que se interviene en/desde una comunidad. Las personas o grupos afectados por el problema identifican sus necesidades, planifican y desarrollan acciones para superarlo, implicándose así en un proceso de empoderamiento o liberación en el que el investigador externo actúa como promotor y catalizador del cambio.

La misma se estructura en cuatro etapas con particularidades que las diferencian, pero que se encuentran integradas pero que a las vez son condicionantes y dependientes entre sí. Cada etapa se despliega en un sistema de acciones que van acompañadas de precisiones metodológicas.

El objetivo general de la estrategia se concreta en: Diseñar y desarrollar las bases para una intervención comunitaria desde el enfoque de la investigación-acción participativa.

**Primera Etapa:** Concientización, sensibilización y diagnóstico exploratorio de la comunidad.

Objetivo: Diagnosticar la comunidad con la participación consciente y entusiasta de sus miembros, así como formar el o los grupos de trabajo comunitario.

**Acciones:**

1) Convocar a todos los factores y concientizarlos en torno a la necesidad del proceso de intervención.

Esta acción deviene un proceso de reflexión profundo que se debe de realizar promoviendo un ambiente comunicativo donde prime el diálogo franco, abierto, democrático y afectivo con la pretensión de concientizar sobre la necesidad de abordar la transformación de situaciones colectivas a través del trabajo comunitario. Esto es mostrar la necesidad de unificar criterios, puntos de vistas, consensos y acuerdos sobre del proceso de intervención, respetando la realidad de la comunidad, su cultura e historia, así como los valores, tradiciones, mitos, puntos de vista y creencias de las familias.

2) Realizar un diagnóstico integral y participativo de la comunidad.

El diagnóstico tiene carácter indagativo e involucra a todos. Debe permitir un mejor acercamiento y caracterización del estado real de la comunidad, identificar sus problemáticas y potencialidades (necesidades, aspiraciones e intereses; preparación y nivel cultural de la familia y los demás factores, así como las condiciones socio económicas del contexto comunitario; empresas y entidades estatales; escuelas e instituciones culturales y religiosas). Para realizarlo se pueden aplicar diferentes técnicas, preferentemente grupales, en las que el rol de la persona que facilita está claramente explicitado. Dígase: lluvia de ideas; árbol de problemas (técnica participativa que permite las raíces, que serían las causas, y diferenciarlas de las consecuencias, que serían las ramas); talleres o grupos de discusión (para potenciar el interés por resolver los problemas que afectan y condicionan la comunidad); matriz DAFO: análisis de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades; entre otras. De igual pudieran emplearse: revisión de archivos, registros de la comunidad, visitas y entrevistas en profundidad a personalidades de la comunidad o líderes comunitarios los cuales son vitales en el proceso de diagnóstico.

Los indicadores de en la aplicación de estas técnicas pudieran ser: ubicación geográfica; datos sociodemográficos (edad y sexo, composición del hogar y de la familia; tipos de familias -funcional o disfuncional-, estado civil, grupo étnico predominante, ingresos económicos, fuentes de Ingresos, desempleo, religión, migración, tipos

de vivienda, condiciones de hacinamiento, situación de pobreza); características socioculturales (historia de la comunidad, organización de la comunidad, actividades que realizan las organizaciones, valores y creencias de la comunidad, actitudes y conductas sociales, costumbres); educación (nivel educacional, características de las instituciones educativas, acceso a la educación, población estudiantil); Salud (enfermedades frecuentes, centros de salud, acceso al centro de salud, nutrición infantil) y; Recursos (organizaciones de base internas y externas, personajes, instituciones, grupo de apoyo, flora, fauna, medios disponibles para resolver los problemas y atender las necesidades detectadas).

3) Crear y preparar el o los grupos de trabajo comunitario para la elaboración y a la aplicación de proyectos de desarrollo social comunitario.

El o los grupos de trabajo comunitario figura como agente que cohesiona la vida social comunitaria. Se creará a nivel de comunidad sobre la base de la voluntariedad y la representatividad. Sus miembros serán una representación de los propios integrantes de la comunidad y su responsable o jefe será el promotor comunitario. Dentro de sus funciones estarán las de fortalecer la integración de los comunitarios y los vínculos de cooperación tanto internos como externos; asimismo construir una relación de fuerzas y negociar sobre los retos colectivos y sociales con los agentes y agencias institucionales, a través del proceso de movilización. El proceso de preparación del grupo de trabajo interventor se deberá estructurar de manera escalonada a partir de un sistema de talleres de reflexión desde el propio contexto comunitario.

**Segunda Etapa:** Proyección de la estrategia metodológica

**Objetivo:** Proyectar y aprobar el objetivo estratégico general, los objetivos específicos y los sistemas de acciones que permitirán la intervención comunitaria, a partir de los principales problemas planteados y valorados.

**Acciones:**

- Explicar la situación general y precisar la naturaleza de los problemas.

El diagnóstico de la comunidad, presupone la elaboración de un informe en el que se presenta un panorama cuantitativo y cualitativo de la comunidad, se debe entonces presentar los resultados a la comunidad. De lo que se trata entonces es, mediante una comunicación asertiva y afectiva, de poner al descubierto, tanto los factores positivos (potencialidades) como los negativos (barreras u obstáculos). Las características fundamentales de esta acción son las del desarrollo de un proceso esencialmente comunicativo, donde se promuevan posturas

que superen el individualismo y la no solidaridad entre los comunitarios, se requiere de la asunción de formas de sentir, pensar y actuar solidarias; de manera que las acciones en la búsqueda, socialización y solución de las problemáticas trasciendan los marcos de lo personal y se redimensionen hacia un ambiente más global, lo comunitario y participativo donde todas las partes sean entes activas en las soluciones de los problemas.

- Definir y delimitar los problemas detectados.

En esta acción y mediante una comunicación mediada por el intercambio de información de forma regulada y afectiva, los implicados exponen sus interpretaciones, vivencias, puntos de vistas, criterios acerca de las principales problemáticas comunitarias. Esto presupone intentar dar respuesta a por qué se consideran problemas, cuáles son sus posibles causas y consecuencias o repercusiones reales y potenciales, sus dimensiones, a cuántas personas afectan directa o indirectamente, cómo influyen en sus vidas de manera individual y en la comunidad toda.

- Precisar las posibilidades de implementar acciones concretas.

Esto deviene una reunión de coordinación donde las conjeturas e hipótesis realizadas irán sugiriendo o influirán en la determinación de las posibles soluciones. Aquí vale significar que en ocasiones los problemas más significativos no tienen solución a nivel de la comunidad; por tanto aunque estos tienen que quedar bien definidos no se incluyen en el plan de acción a elaborar.

- Determinación del objetivo estratégico, las prioridades y objetivos específicos.

Aquí es preciso advertir, primeramente, que el objetivo estratégico tiene carácter general, es el propósito o meta central del programa; mientras los objetivos específicos se corresponden con las prioridades y coadyuvan a cumplimentar al objetivo estratégico. Para el cumplimiento de esta acción se debe propiciar la participación democrática de los presentes sobre la base del diagnóstico de la comunidad. El análisis permitirá recoger información valiosa e indicios lógicos que conlleven a convertir en prioridades de trabajo, las necesidades, carencias y dificultades determinadas. En los objetivos listados por orden de prioridad se acotará ¿para qué se hace? y ¿qué queremos lograr? ¿cuándo?.

- Determinar los planes o programas de intervención y sus acciones.

La determinación de los programas de intervención y sus acciones atenderá a las necesidades, condiciones y recursos de la comunidad. Será el resultado de una serie

acuerdos y consensos en distintos escenarios comunitarios, donde se perfeccionan a partir de la diversidad y unidad de criterios, valoraciones y argumentaciones de los implicados. En los planes o programas de intervención deben quedar bien explicitado los responsables de cada tarea, pero además el ¿qué vamos a hacer?; ¿quién lo realizará?; ¿para qué?; ¿a quién o quiénes beneficiará?; ¿dónde?; ¿con qué recursos? y ¿cómo?. De igual manera se precisarán tiempos, espacios y responsables: ¿cómo nos organizamos?; ¿quiénes tendrán responsabilidades?; ¿cuándo?.

- Socialización y aprobación de la estrategia.

Aquí se recomienda realizar un taller de socialización para la presentación y ajuste de la estrategia. Propiciando así el conocimiento cabal de su contenido y el compromiso e identificación de todos los miembros de la comunidad con el mismo para su ulterior instrumentación práctica.

### Tercera Etapa: Aplicación de las acciones de intervención

Objetivo: Garantizar la implementación de las acciones de intervención.

#### Acciones:

- Orientar individualmente y a nivel de grupo o grupos de trabajo los procedimientos para la implementación de las acciones de intervención.
- Ofrecer las ayudas necesarias para el cumplimiento de las acciones.

En esta etapa se materializa todo el trabajo estructurado en las fases anteriores, haciendo uso de técnicas participativas. De modo que se concretan los propósitos de la intervención, a partir de llevar a cabo las acciones previstas o bien las actividades y tareas planificadas.

### Cuarta Etapa: Monitoreo, regulación y evaluación de la intervención.

Objetivo: Evaluar el impacto de la estrategia de intervención en la comunidad.

#### Acciones:

- Determinar los indicadores y formas de control/evaluación.
- Realizar registros sistemáticos de la información que se obtiene a través del control tanto del proceso como de los resultados.

En esta etapa de lo que se trata es de mantener un registro del proceso en sí mismo para verificar que se están alcanzando los resultados esperados, elaborar indicadores; para tener la certeza de que se avanza o no, si se están cumpliendo las expectativas o no, o sea si se están

resolviendo o no los problemas. De modo que se puedan ir realizando las redefiniciones o reajustes pertinentes y necesarios en tiempo real o rediseñar acciones debido a contingencias.

Además del monitoreo, se aplica la evaluación tanto del proceso como del resultado final. La cual se sustenta en la metodología del diálogo, la discusión y la reflexión compartida, representa la visión crítica de los que participan en el proceso. De ahí que constituye un proceso continuo que abarca las etapas anteriores, define momentos y establece acciones específicas de control, al tiempo que es un resultado a través del cual puede saberse hasta qué punto lo proyectado se cumple o no.

Mediante la evaluación se busca determinar la relevancia, pertinencia, factibilidad e impacto del proceso de intervención, en concordancia con los objetivos propuestos. En un primer momento, son el promotor comunitario de conjunto con el o los grupos de trabajo los que se hacen cargo del análisis crítico y valorativo de los resultados, pero el proceso finaliza con la socialización de toda la información tanto cuantitativa como cualitativa a la comunidad y su retroalimentación. Al socializar con la comunidad los resultados obtenidos, ésta analiza y discute de forma crítica los mismos y plantea sus opiniones o sugerencias sobre el proceso de intervención desarrollado y sobre todo queda comprometida con el diseño, la planificación, administración y ejecución de proyectos futuros.

En esta etapa pueden utilizarse como formas de control, regulación y evaluación: los despachos y controles a las diversas actividades; el intercambio continuo con los implicados en el proceso; la observación y participación en las actividades que se ejecuten; la aplicación de cuestionarios a los implicados; la realización de entrevistas grupales y talleres de reflexión; la revisión de documentos; así como, los despachos y balance del resultado del trabajo por etapa; el foro comunitario; entre otros.

## CONCLUSIONES

La comunidad constituye un espacio social concreto de existencia, actividad y formación integral, sin embargo para hacer eficiente su función sociocultural es preciso revalorizar su papel.

EL trabajo comunitario debe interpretarse como una configuración de elementos que se integran recíprocamente a lo largo del tiempo y del espacio, para lograr un propósito común, una meta, un resultado; lo que presupone que su proyección debe ser orgánica y planificada, además de sistemática, coherente y realizada sobre bases creativas.

Una figura esencial en el proceso de cambio a nivel de comunidad es la del trabajador o promotor comunitario,

toda vez que con su trabajo y dedicación puede ayudar a las comunidades a sobreponerse y a luchar cada día por obtener una mejor calidad de vida.

La Estrategia de intervención en la comunidad que se propone aunque perfectible constituye un referente teórico y metodológico para el quehacer de los promotores comunitarios; lo que significa alejar de la improvisación y la empírea los procedimientos en este sentido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. (1986). Diccionario del trabajo social. México: Ateneo.
- Asun, D. (1993). Psicología Comunitaria y Salud Mental en Chile. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Blanco Pérez, A. (1997). Introducción a la sociología de la educación. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Buades Fuster, J. (2013). Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios. Madrid: Tirant Humanidades.
- Caballero Rivacoa, M. T. (2004). El trabajo comunitario rural. Valoraciones teóricas de su realización en la realidad cubana actual. Camagüey: Ácana.
- Marchioni, M (1999). Comunidad, participación y desarrollo. Madrid: Editorial Popular.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1989). Conferencia Mundial de Desarrollo Comunitario. Declaración final. Paris: UNESCO.
- Rodríguez, M. L. (2010). Estrategias de intervención – Algunos aspectos metodológicos y epistemológicos. Recuperado de <https://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/author/astrolabiodelsur/>

# 40

## LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL DOCENTE COMO ÁMBITO PROFESIONAL

### THE EDUCATIONAL PSYCHOPEDAGOGICAL TRAINING AS A PROFESSIONAL FIELD

Dra. C. Adalia Lisett Rojas Valladares<sup>1</sup>

E-mail: [Lisyrojas59@gmail.com](mailto:Lisyrojas59@gmail.com)

Dra. C. María Antonia Estévez Pichs<sup>1</sup>

E-mail: [marionestev58@gmail.com](mailto:marionestev58@gmail.com)

MSc. Yideira Domínguez Urdanivia<sup>2</sup>

E-mail: [mercedes.mbs@gmail.com](mailto:mercedes.mbs@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., & Domínguez Urdanivia, Y. (2018). La formación psicopedagógica del docente como ámbito profesional. *Revista Conrado*, 14(62), 266-271. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Los debates en los diferentes ámbitos educativos, en relación a los fundamentos epistemológicos relacionados con la integración de la psicología y la pedagogía, se manifiestan de manera incipiente en los diferentes contextos científicos, que se sustentan en las necesidades y preocupación de los profesionales de la educación, en aras de su interés en profundizar en los aspectos que inciden desde el punto de vista psicopedagógico en su práctica educativa. En el presente trabajo, se reflexiona en torno a las consideraciones sobre la Psicopedagogía, teniendo en cuenta la diversidad de criterios en relación a las problemáticas epistemológicas relacionadas con ésta ciencia. Desde esta perspectiva, la lógica del análisis está alineada hacia la necesidad de preparar al docente desde el punto de vista psicopedagógico, para sumir un proceso educativo de calidad, en su rol de orientador y como agente de cambio en las instituciones educativas.

#### Palabras clave:

Psicopedagogía, orientación, formación docente.

#### ABSTRACT

The debates in the different educational fields, in relation to the epistemological foundations related to the integration of psychology and pedagogy, are manifested incipiently in the different scientific contexts, which are based on the needs and concern of education professionals, in the interest of deepening in the aspects that affect from the psychopedagogical point of view in their educational practice. In the present work, we reflect on the considerations on Psychopedagogy, taking into account the diversity of criteria in relation to the epistemological problems related to this science. From this perspective, the logic of the analysis is aligned with the need to prepare the teacher from the psychopedagogical point of view, to immerse a quality educational process, in his role as counselor and as an agent of change in educational institutions.

#### Keywords:

Psychopedagogy, orientation, teacher training.

## INTRODUCCIÓN

Las demandas educativas en el contexto actual, supone retos importantes que buscan dar respuestas a las particularidades de los estudiantes, desde una mirada de la atención a la diversidad, teniendo en cuenta las variadas perspectivas que lo conforman. Es así que la concepción de la psicopedagogía ha suscitado intereses en los profesionales de éstas ciencias, por constituir un asunto clave en los sistemas educativos que se hacen cada vez más complejos y exige que la profesión docente lo sea también, teniendo en cuenta que se ve acrecentada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas, que son las que dan apoyo y sentido a su carácter institucional. Estos aspectos enfatizan en la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación, que fundamenta la preparación psicopedagógica del docente.

Según la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), los desafíos encaminados a elevar la calidad y equidad en los diferentes contextos educativos en Latinoamérica, demandan la necesidad de prestar una especial atención a las políticas de la formación docente, que permitan cumplir con sus responsabilidades sociales a partir de una formación altamente competente y capaz de constituir fuente de motivación para sus alumnos.

Desde estas consideraciones el proceso encaminado a la preparación del docente, constituye una exigencia para la mejora en el ámbito educativo y así las políticas, deviene en una exigencia que condiciona la eficacia del proceso formativo.

Si bien las concepciones en torno a la psicopedagogía, han atravesado por disímiles criterios entre científicos y profesionales de las áreas pedagógicas y psicológicas, es pertinente reflexionar en relación a la importancia y significación que posee el proceso de preparación de los docentes desde el punto de vista psicopedagógico, como condición necesaria para la conducción científica del proceso educativo, lo cual supone la identificación de los objetivos y necesidades de formación, la estimulación de una actitud activa en la elaboración de los proyectos educativos como opción pedagógica que le atribuya unidad y coherencia al trabajo colectivo en sus áreas de actuación.

## DESARROLLO

Es importante, analizar los aspectos relacionados con la Psicopedagogía como campo de conocimientos, a partir de percibir que es el resultado de la intersección entre las disciplinas psicología y pedagogía, lo cual conlleva a diversas problemáticas epistemológicas.

En relación a la psicopedagogía, aborda en su objeto de estudio la relación sujeto-objeto del conocimiento, desde el proceso de apropiación, interiorización y aplicación, así como las acciones interventivas cuando se presentan determinadas dificultades y alteraciones en el aprendizaje, que pueden ser por factores de naturaleza extrínseca o intrínseca.

Los debates en torno a los fundamentos epistemológicos, relacionados con la integración de la psicología y la pedagogía, se manifiestan de manera incipiente en los diferentes contextos científicos, que se sustentan en las necesidades y preocupación de los profesionales de la educación, en aras de su interés en profundizar en los aspectos que inciden desde el punto de vista psicopedagógico en su práctica educativa y que posee un extraordinario valor desde el punto de vista teórico y metodológico.

Existen diferentes criterios según Bertoldi & Vercellino (2013), en relación a la concepción de la psicopedagogía, para algunos autores es considerada como disciplina científica (Ortiz & Mariño, 2014) o como disciplina científico-profesional (Cabrera Pérez & Bethancourt, 2010).

Un aspecto importante a considerar está relacionado con las concepciones metodológicas y referentes teóricos de la psicopedagogía, donde existe una visión integrada, pero desde enfoques diferentes. Entre los problemas que son comunes tanto a la Pedagogía como la Psicología, Merani (1983), apunta que los problemas comunes de la psicología y la pedagogía, están relacionados con el objeto y a su vez el sujeto del proceso, a partir de la relación bilateral que se establece entre el docente y los estudiantes, donde se manifiesta una relación dialéctica entre lo pedagógico y lo psicológico.

Se han considerado diferentes posiciones en relación a la concepción de la psicopedagogía, en un sentido se ha tenido en cuenta desde una concepción práctica, más bien relacionada con la intervención en el ámbito del aprendizaje (Mialaret, 2001; Cantú & Diéguez, 2008).

Desde otra perspectiva, se concibe como disciplina que abarca en su objeto de estudio, el carácter preventivo, más personalizado a partir del diagnóstico y la posibilidad de atender las necesidades en el proceso de aprendizaje (Atrio & Galaz, 1997; y Nazutti, 2009).

Según Ventura (2010), las problemáticas epistemológicas de la Psicopedagogía se valoran desde una doble dimensión, de una parte interna a partir de su propio campo del conocimiento y de una externa relacionada con las contradicciones epistemológicas que confluyen desde los discursos de la psicología y la pedagogía.

La concepción epistemológica de la psicopedagogía, ha atravesado por diferentes vicisitudes en relación a su objeto de estudio, que han respondido a determinadas demandas que la sociedad ha puesto en determinados ámbitos y en función de resolver problemáticas provenientes del entorno social. Es por ello que su concepción emerge de un análisis progresivo que va desde el discurso frecuente, hasta las consideraciones relativas a la conceptualización e intervención, teniendo en cuenta las demandas institucionales, familiares y escolares.

En el desarrollo de la concepción de la psicopedagogía, se ha manifestado una segmentación en cuanto a sus consideraciones, teniendo en cuenta que su desarrollo se ha visto permeado por los preceptos que se amparan en la Psicología y la Pedagogía, cada una con sus características y formas peculiares que no permiten poseer una visión como ciencia. En este sentido como refiere Coll (1996), que el acceso a los diferentes espacios profesionales, ha tenido su base, a partir de la psicología y desde la pedagogía, donde se exige a los pedagogos retomar la formación psicológica a partir de su formación inicial, y por otra parte se les pide a los psicólogos/as, recurrir a subsanar sus carencias de conocimientos sobre los procesos educativos a los que no tuvieron acceso en el transcurso de su formación inicial.

Relacionados con el análisis epistemológico en torno a la psicopedagogía, (Bisquerra Alzina (2005), apunta a que en relación a la psicología de la educación, las áreas referentes a ella han de considerarse, como una ciencia base que aporte fundamentos sobre el comportamiento.

Según refiere Cabrera Pérez & Bethancourt (2010), el ejercicio profesional en el contexto de la psicopedagogía, trasciende los servicios psicopedagógicos escolares y de orientación. En este sentido como ámbito científico-profesional, se han ampliado en los diferentes espacios educativos hacia:

- El contexto escolar: tareas y actividades de coordinación y asesoramiento, fomento de la participación de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas; tareas de acción tutorial; coordinación en la elaboración de proyectos curriculares de centro; intervención en programas de apoyo al currículo.
- En relación a la orientación profesional: información, gestión, acompañamiento y seguimiento de las

inserciones laborales, orientación y ayuda al alumnado universitario de final de carrera y en el tránsito hacia el mercado laboral;

- En los menores en riesgo de desatención y descuido familiar; información y formación familiar y social; acciones preventivas de carácter comunitario destinados a la infancia y juventud; atención educativa personalizada a menores bajo tutela administrativa; atención educativa personalizada a menores con medidas judiciales, entre otras
- En relación a la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Se fundamenta en el apoyo educativo a personas con necesidades especiales y sus familias; además del proceso de estimulación temprana.

Si bien, existen diferentes criterios en torno a los fundamentos de la psicopedagogía, como campo del conocimiento o como carrera, resulta significativo apuntar que en el desempeño del docente se manifiesta una relación dinámica entre estas dos ciencias, que devienen en fundamentos para su actividad educativa.

Resulta significativo que las concepciones socioeducativas en el contexto actual exigen de una visión interdisciplinar en la psicopedagogía, teniendo en cuenta que en ella emergen varias disciplinas y que subyacen diferentes ámbitos de acción profesional. De esta manera se lleva a un enfoque más integrador del proceso educativo en el que participan niños, adolescentes, jóvenes y la familia en su función de potenciar el desarrollo.

Desde esta perspectiva se defiende una posición, interdisciplinar de la psicopedagogía en la que confluyen la pedagogía, la didáctica, la psicología educativa, la orientación educativa, el diagnóstico. En este sentido se fomenta la formación de profesionales, con competencias para el despliegue de las acciones psicopedagógicas que demandan el contexto social y educativo, al margen de las divisiones disciplinares.

Según Ortiz & Mariño (2014), en el contexto educativo actual, desde hace algunos años se reitera, la concepción de la psicopedagogía, dentro de las ciencias de la educación, no solo como campo del conocimiento científico, sino como carrera universitaria, y por tanto, como profesión en el mundo. En este sentido apunta que las relaciones entre estas dos disciplinas, poseen como aspecto común, las características del ser humano, sin embargo, en el decursar de los años transitaron por sendas paralelas, cuando en realidad debe preocuparse por el hombre concreto, conocerlo y educarlo, con el principio de que no se puede formar a quien no se conoce, así mismo es importante considerar que se complementan de otras ciencias que tienen que ver con el desarrollo socioeducativo.

En este sentido, el docente requiere del empleo de herramientas didácticas, entre ellas la posibilidad de utilizar diferentes estilos de aprendizaje, que le permitan conducir el proceso de manera eficiente, para ello precisa conocer las particularidades individuales del desarrollo de sus estudiantes, para ofrecer alternativas con carácter flexible y diversificado ante dificultades que se manifiestan en el proceso de enseñanza aprendizaje, en función de lograr los objetivos previstos.

Para Ortiz, la concepción de la psicopedagogía, deviene como ciencia aplicada, que aborda los preceptos y conocimientos teóricos, integrado por principios, categorías y modelos, pero que se utiliza en función del proceso educativo, donde se implican los docentes y los estudiantes de manera interactiva, en un contexto sociocultural e histórico determinado.

La concepción de proceso educativo, como parte de ser su objeto, está relacionado con el enfoque integral e interdisciplinar, teniendo en cuenta la amplitud y complejidad que se expresa en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde se manifiestan características muy peculiares, pero que su esencia es la formación y desarrollo integral de la personalidad de los educandos.

En relación con la definición del rol profesional del docente merece atención considerar sus funciones en relación a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y no menos significativas la atención a las necesidades educativas de sus estudiantes y el contexto familiar en los que se desenvuelven, a partir de su función orientadora como una de las funciones importantes que desempeña (Rojas Valladares, 2016).

Desde esta perspectiva el docente se convierte, en el agente principal de las transformaciones que necesita la actividad pedagógica, en el contexto educativo actual, para hacer realidad la necesidad de planificar, diseñar y ejecutar una práctica pedagógica que propicie aprendizajes que propendan la realización plena de las potencialidades humanas, en función de la imagen del hombre que demanda la sociedad.

En estudios realizados en relación a la formación psicopedagógica del docente, Palomero (2006), refiere que la calidad del sistema educativo, depende principalmente de la preparación de sus docentes, quienes además de ser expertos en su materia deben estar en posesión de una formación psicopedagógica acorde con sus funciones y con el rendimiento que de ellos espera la sociedad.

Teniendo en cuenta estas ideas, se puede aseverar que los docentes asumen entre sus responsabilidades y funciones, los aspectos relacionados con la orientación

psicopedagógica, en su contexto de actuación profesional, lo cual le facilita el conocimiento de sus estudiantes y le permite la intervención como relación de ayuda.

En relación a la definición del rol profesional del docente merece atención, considerar sus funciones en relación a la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y no menos significativas la atención a las necesidades educativas de sus estudiantes y el contexto familiar en los que se desenvuelven, a partir de su función orientadora como una de las funciones importantes que desempeña (Rojas Valladares & Estévez, 2017).

Sin dudas en el sistema educativo actual, el docente se convierte en un orientador, a partir de su función relacionada con la responsabilidad y el rol que asume en la atención a los niños y adolescente, no solo para proporcionarle la asistencia que requiere, sino que participa en el proceso educativo en función del seguimiento y evaluación para potenciar su desarrollo, a partir del diagnóstico psicopedagógico.

A partir de las consideraciones de Bisquerra (2008), existen en las instituciones diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes, lo cual demanda y exige el apoyo del docente en su rol de orientador.

Desde esta perspectiva, una arista significativa en su rol como orientador está en propiciar acciones con la familia para poder influir en su preparación relacionada con el manejo pedagógico ante diferentes comportamientos en los niños, así como para potenciar su desarrollo.

Ahora bien, en el contexto de la actividad psicopedagógica del docente, es importante tener en cuenta su rol para prevenir, potenciar y rehabilitar a los niños, adolescentes y jóvenes con problemas de aprendizaje, a partir de diferentes estrategias, teniendo en cuenta la identificación del mismo a partir del diagnóstico.

A través del diagnóstico, el docente identifica las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, orienta a docentes y padres, a través del vínculo entre la institución y la familia. Esto implica que es necesario proporcionarle los recursos y habilidades que le permitan dar respuesta a las necesidades que requieren los estudiantes.

En éste contexto la evaluación psicopedagógica es el proceso constante y sistemático a través del cual se puede apreciar el grado de desarrollo del alumno y de las modificaciones que se producen en él como resultado del proceso educativo y de la interacción del mismo con su medio natural y social.

Es por ello que el diagnóstico psicopedagógico, deviene en actividad profesional del docente, que le permiten

comprobar el nivel de desarrollo y progreso de los estudiantes en función de los objetivos educativos establecidos en el ámbito cognoscitivo y afectivo, y así poder identificar los factores que pueden interferir en un adecuado desarrollo individual y adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje a las características y necesidades de cada estudiante.

Desde esta consideración, se revela la necesidad de continuar la preparación del docente en función de lograr el desarrollo de competencias para abordar desde un enfoque psicopedagógicos los problemas que se presentan en el ámbito educativo.

A partir de este análisis, se enfatiza en la formación del docente desde la concepción psicopedagógica, que propicie la preparación necesaria para la gestión del proceso educativo y la orientación en función de las necesidades, en sus esferas de actuación: la institución, la familia y la comunidad.

Las concepciones teóricas y metodológicas que sustentan la preparación del docente para asumir un proceso educativo de calidad, enfatizan en la responsabilidad de asumir el rol de orientador, como agente de cambio en la institución educativa, que implica concebir su labor como facilitador y que puede generar una mejora en la calidad de los procesos educativos.

## CONCLUSIONES

Aunque existen disímiles criterios en torno a los fundamentos de la psicopedagogía, como campo del conocimiento o como carrera, resulta significativo apuntar que en el desempeño del docente se manifiesta una relación dinámica entre la psicología y la pedagogía, que devienen en fundamentos para su actividad educativa.

El análisis realizado en torno a la formación psicopedagógica del docente, enriquece y justifica el desarrollo de programas específicos para éste fin. En tanto se refleja la posibilidad de instrumentar las acciones formativas en tercer y cuarto nivel, en función de su preparación para atender las necesidades de los estudiantes, lo cual favorece la formación de un profesional más competente que responda a las exigencias de su tiempo en el ejercicio de su práctica educativa.

Desde esta perspectiva, la preparación psicopedagógica del docente, se constituye en fundamento para el diseño de programa formación, que contribuya a su preparación y le permita, desde su contexto, transformar su práctica, en aras de una mejora en los procesos que se generan en el sistema educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atrio, N., & Galaz, M. (1997). *Escuela que enseña ¿Aprende de la escuela?* En N. Atrio, M. Galaz & A. Gatti (Comp.). Espacios psicopedagógicos (17-67). Buenos Aires: Psicoteca.
- Bertoldi, S., & Vercellino, S. (2013). Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen*, (10), 1-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690640>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). Marco conceptual de la orientación educativa. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 2-7. Recuperado de <http://www.remo.ws/revistas/remo-6.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *La orientntación como proceso educativo*. Barcelona: Morata.
- Cabrera Pérez, L., & Bethancourt, J. T. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (21), 893-. 914. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122002021.pdf>
- Cantú, G., & Diéguez, A. (2008). Acerca de las investigaciones en Psicopedagogía clínica: algunos supuestos filosóficos. *Perspectivas en Psicología*, 5(1), 9-15.
- Coll, C. (1996). *Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional*. Madrid: Alianza.
- Mialaret, G. (2001). *Psicología de la Educación*. Mexico: Siglo XXI.
- Merani, A. (1983). *La educación en Latinoamérica: mito y realidad*. México : Grijalbo.
- Nazutti, M. (2009). *El quehacer psicopedagógico en sus orígenes*. Revista del Colegio de Psicopedagogos, 1-4.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015*. Paris: UNESCO.
- Ortiz, E., & Mariño, M. (2014). *Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía*. Recuperado de Cinta moebio 49: [www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html](http://www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html)
- Palomero, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411310012.pdf>

Rojas Valladares, A. (2016). Apuntes sobre el trabajo de tutoría en la formación del profesional de la Educación Superior. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 10, 71-80. Recuperado de <http://www.revistadecooperacion.com/numero10/010-08r, 71-80>

Rojas Valladares, A. L., & Estévez, M. A. (2017). Reflexiones acerca de la formación psicopedagógica del estudiante de Educación Inicial en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 44-49. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/662>

Ventura, A. C. (2010). *Reflexiones en torno al campo de conocimiento de la Psicopedagogía. Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología*. Buenos Aires: Mercosur.

# 41

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

### METHODOLOGICAL STRATEGY FOR THE TREATMENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION

MSc. Yadira Chávez Domínguez<sup>1</sup>

E-mail: [ycdominguez@ucf.edu.cu](mailto:ycdominguez@ucf.edu.cu)

MSc. Deivy Miguez Collado<sup>1</sup>

E-mail: [dmiguez@ucf.edu.cu](mailto:dmiguez@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Chávez Domínguez, Y., & Miguez Collado, D. (2017). Estrategia metodológica para el tratamiento de la educación ambiental en la Educación Primaria. *Revista Conrado*, 14(62), 272-278. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La formación permanente del docente en Cuba es prioridad para el Sistema de Educación y decisiva para el logro de objetivos en el orden educativo e instructivo. El tratamiento de la educación ambiental reviste vital importancia en la realidad de la educación actual. Se propone utilizar las vías del trabajo metodológico en un diseño realizado desde una perspectiva conceptual-metodológica y desarrollar paralelamente una educación ética y profesional en los docentes. Su utilización contribuyó al ordenamiento de los procesos que se gestan en la escuela primaria sobre la base de elevar la preparación del docente en ejercicio. Entre los principales resultados se pueden mencionar que la estrategia fue asumida como una herramienta para direccionar las líneas del trabajo metodológico del centro, donde los docentes evidenciaron un movimiento positivo hacia el medio ambiente reflejado en la autogestión del conocimiento. a.

#### Palabras clave:

Formación permanente, trabajo metodológico, educación ambiental, Educación Primaria.

#### ABSTRACT

The permanent formation of the teacher in Cuba is a priority for the Education System and decisive for the achievement of objectives in the educational and instructional order. The treatment of environmental education is of vital importance in the reality of today's education. It is proposed to use the methodological work paths in a conceptual and methodological perspective and to develop an ethical and professional education in the teachers. Its utilization contributed to the ordering of the processes that are generated in the primary school on the basis of elevating the preparation of the teacher in exercise. Among the main results, it can be mentioned that the strategy was assumed as a tool to direct the lines of the methodological work of the center, where the teachers showed a positive movement towards the environment reflected in the self-management of knowledge.

#### Keywords:

Permanent training, methodological work, environmental education, Primary Education.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad el proceso educativo representa un reto para todo docente ante las continuas demandas sociales. La crisis de valores, las renovaciones en los sistemas educativos con énfasis en los currículos y las exigencias a la hora de formar un alumno integral, demandan de mayor preparación por parte de los docentes con una base actual y profunda.

En el sistema educativo cubano se desarrolla la formación permanente del docente como elemento indispensable para alcanzar calidad en la educación constituyendo una prioridad para el estado en su afán por perfeccionar la obra educativa.

Al realizarse en la escuela debe tener presente el carácter de sistema del proceso de preparación a partir de las etapas siguientes: preparación, ejecución y control. Ellas están íntimamente relacionadas y en cada una se deben reflejar las actividades que realiza la estructura de dirección conjuntamente con el resto de los participantes de la escuela.

La educación ambiental se presenta como respuesta a las cada vez más crecientes problemáticas ambientales y es una temática que su carácter novedoso y social debe reflejarse en la preparación metodológica del docente en ejercicio.

La estrategia metodológica para el tratamiento de la educación ambiental en la educación primaria elaborada propone utilizar algunas de las formas o vías del trabajo metodológico para en forma de sistema desarrollar la educación ambiental en los docentes de esta educación.

Fue realizada una investigación científica y finalmente la propuesta elaborada fue valorada por criterio de expertos determinando la viabilidad de la misma para el logro de los objetivos propuestos.

En el período de puesta en práctica resultó funcional dado por ser flexible, actualizado, asequible al contexto específico de esta educación, viable y práctico lo que permitió plantearse como referente para el tratamiento metodológico de otros temas que por su carácter y objetividad resultan necesarios y oportunos trabajar con los docentes.

## DESARROLLO

El proceso de formación de docente ha generadora diversidad de términos entre los que se destaca la superación, profesionalización del docente, formación continua, formación permanente, encontrándose que la bibliografía especializada no siempre los utiliza para hacer referencia

a los mismos procesos. En cuanto a la formación del docente en Cuba, es importante destacar que su formación transita fundamentalmente por dos etapas: la formación inicial o pregrado y la formación permanente que se realiza desde su puesto de trabajo en ejercicio pedagógico.

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada muchos autores expresan sus apreciaciones acerca de la superación de los docentes. Lorences (2002), plantea que *“el término formación docente se utiliza para denominar los procesos mediante los cuales los docentes adquieren la preparación necesaria para su desempeño profesional elemento este que se asume por parte de los autores de esta investigación”*.

En el sistema educativo cubano se desarrolla la formación permanente del docente como elemento indispensable para alcanzar calidad en la educación constituyendo esto una prioridad para el estado en su afán por perfeccionar su obra educativa. Se entiende que para afrontar los cambios que se generan en el proceso educativo se requiere de elevadas exigencias a la labor del maestro, así como de su constante formación y autoformación. Por tal motivo cobra especial importancia la preparación que sea capaz de brindársele al docente que en pleno ejercicio profesional demanda de nuevos conocimientos.

Es importante tener en cuenta que el proceso de formación permanente debe organizarse de manera que responda a los intereses y necesidades sociales por lo que es una de las direcciones fundamentales del trabajo en los diferentes niveles educativos que busca elevar el nivel cultural, humanístico, científico y tecnológico de los docentes a través de las diferentes formas organizativas que concretan los objetivos que se definen.

La política actual de la formación de docente en nuestro país declara explícitamente su intención de contribuir a que el docente alcance una cultura general integral, a tono con su tiempo y con la práctica educativa que le toca transformar y a la que debe que dar respuesta desde lo instructivo y de lo educativo.

A partir de este análisis se impone organizar y perfeccionar el proceso de formación permanente que se realiza en las instituciones educativas de nuestro país. Para su organización debe velarse particularmente las posibilidades que este ofrece para elevar conocimiento y desarrollar habilidades y hábitos, así como modos de actuación que desarrollen la búsqueda de soluciones a los problemas más frecuentes que se encuentran hoy en nuestro contexto educativo.

La formación permanente de docente en Cuba se realiza fundamentalmente a través del trabajo metodológico. En

el año 2014 entra en vigor una nueva resolución sobre trabajo metodológico (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2014) el Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación Superior (Resolución 200/2014) la cual incluye nuevas vías para su ejecución. Novedosas y participativas por su naturaleza le imprime al docente un papel protagonista como gestor del conocimiento y formador de habilidades en sus alumnos. En la misma se reconoce el trabajo metodológico que se realiza en la institución educativa como espacio para desarrollar la formación permanente del docente.

Según esta Resolución Ministerial el trabajo metodológico es:

*“El sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se diseña y ejecuta con y por los cuadros de dirección, funcionarios y los docentes en los diferentes niveles y tipos de Educación para elevar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica-técnica de los funcionarios en diferentes niveles y los docentes graduados y en formación mediante las direcciones docente metodológica y científico metodológica, a fin de ponerlos en condiciones de dirigir eficientemente el proceso educativo. Se caracteriza por su naturaleza didáctica, diferenciada, colectiva, individual y preventiva, con un enfoque ideo-político, en correspondencia con los objetivos del sistema educativo cubano.”*

El trabajo metodológico se desarrolla a través de la actividad metodológica la cual puede considerarse como la forma visible de este, se planifican las temáticas generales en el plan anual de la escuela, se concretan en actividades específicas en el plan mensual y luego se revierten en el plan individual de cada docente que integra el colectivo pedagógico.

El trabajo metodológico tiene dos variantes fundamentales el individual (autopreparación que tiene que ser dirigida, intencionada, orientada, planificada y controlada), y el colectivo en forma de sistema que pasa por los diferentes niveles de dirección.

El trabajo metodológico en sus dos direcciones el docente-metodológico y el científico- metodológico busca mejorar la calidad del PDE, pero se diferencian en los métodos o formas que utilizan. El docente-metodológico es el proceso continuo que se basa en la preparación metodológica de los cuadros, funcionarios y docentes basándose en la experiencia pedagógica y sobre la base de sus necesidades pedagógicas y metodológicas.

Se manifiesta de diversas formas las cuales son: reunión metodológica, clase metodológica (instructiva y demostrativa), clase abierta, taller metodológico, clase de

comprobación, visita de ayuda metodológica, preparación de asignatura, asesoría pedagógica tutorial el control a clases o actividades del proceso educativo en preescolar y el despacho metodológico. Sus formas son utilizadas de preparación metodológica a los docentes funcionarios y cuadros.

En el Reglamento de Trabajo Metodológico (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2014) se recoge que el taller metodológico es una forma de trabajo docente-metodológico y que como tal puede ser utilizada en los diferentes niveles. Para su planificación debe tenerse en cuenta el diagnóstico de necesidades de los docentes en cada colectivo pedagógico y el carácter de sistema de trabajo metodológico.

En el artículo 52 del Reglamento de Trabajo Metodológico se especifica que el taller metodológico es la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes, funcionarios y cuadros y en el cual, de manera cooperada, se elaboran estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos, los métodos y se arriban a conclusiones generalizadas.

El taller según Añorga (1995), *“es una forma de superación donde el conocimiento es construido colectivamente utilizando métodos participativos, dinámicos, coherentes y tolerantes ante las deferencias. Las decisiones y conclusiones son resultado de mecanismos colectivos”*.

Su estructura permite que se proyecten alternativas de solución a un problema en particular a partir del conocimiento y la experiencia de los participantes. Constituye una experiencia de trabajo metodológico grupal que admite la participación de docentes de varias disciplinas si el problema a tratar lo requiere. Se puede planificar de acuerdo con las necesidades metodológicas del grupo de docentes. Aborda una problemática metodológica en su connotación teórica y práctica a la vez. Integra y complementa al resto de las formas típicas del trabajo metodológico, ofreciendo mayor flexibilidad en su estructura. Los problemas que se debatan pueden expresar el vínculo de lo científico con lo metodológico. Todos los participantes cumplimentan diferentes tareas en su dinámica, de forma tal que se garantice la posición activa de cada uno.

El taller metodológico tiene como características además ser una variante del trabajo metodológico que puede insertarse dentro de su dinámica, de acuerdo con las necesidades de los docentes que funciona a través de la interacción grupal, el problema metodológico es objeto de análisis, valoración, reflexión, debate y propuesta de

soluciones por parte de los participantes. Cumple con las funciones de actualizar, integrar, reflexionar e investigar.

Se entiende que el tratamiento de la educación ambiental en la Educación Primaria requiere de proveer al docente en primer lugar de conocimiento científico específico relacionado con la temática y en un segundo momento dotarlo de las herramientas necesarias desde el punto de visto metodológico para darle tratamiento al tema desde el propio currículo que trabaja. Paralelo a esta estrategia el docente adquiere no solo conocimientos científicos y metodológicos sobre el medio ambiente sino logra evidenciar cambios éticos y conductuales desde el plano personal que lleva a los educandos a través del ejemplo.

El programa de talleres elaborado para trabajar la educación ambiental en la Educación Primaria se concibe para trabajar en forma de ciclo donde se complementa con otras formas o vías del trabajo metodológico. Esta estrategia se asume por las posibilidades que brinda para el logro de los objetivos propuestos buscando el equilibrio metodológico entre el conocimiento sobre la materia que adquieren los docentes, los cambios conductuales desde la ética que se evidencian en ellos y el desarrollo docente metodológico que se evidencian en el tratamiento curricular que brindan de estas temáticas.

La educación ambiental se está imponiendo como un eje unificador de diversos tipos de educación centrados en distintos aspectos de la sostenibilidad (por ejemplo, el cambio climático, la reducción de los riesgos de desastre o la biodiversidad). En el año 2005 fue reelaborado por el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (2005), el concepto, considerándose a la educación ambiental como:

Un proceso continuo y permanente, que constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos, orientado a que, en el proceso de adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades y formación de valores. Se armonicen las relaciones entre los hombres y entre los estados con el resto de la sociedad y la naturaleza, para con ello propiciar la reorientación de los procesos económicos, sociales, culturales hacia el desarrollo sostenible. Los instrumentos jurídicos-normativos y económicos no son suficientes para crear una actitud consciente con el cuidado y conservación del medio ambiente, como premisa para lograr los objetivos y metas del desarrollo sostenible.

A medida que la educación ambiental se abre camino, la pedagogía experimenta una evolución paralela. La pedagogía y los contenidos sobre sostenibilidad de los programas y planes de estudio tienen por necesidad lógica

que evolucionar simultáneamente y adecuarse al período histórico y concreto que vivimos.

La educación ambiental es educación de calidad. Hay una percepción cada vez mayor de que la educación ambiental es un catalizador en la educación porque entre otros aspectos contribuye al desarrollo integral de las personas, los pone en condiciones objetivas de poder interactuar y resolver los problemas de su entorno a partir del desarrollo adecuado de habilidades, hábitos y capacidades basados en conocimientos concretos.

Es muy difícil enmarcar la educación ambiental en una sola definición por su carácter polisémico. Atendiendo con prioridad a la difícil situación del planeta, se asume el concepto que propone McPherson (2004), cuando apunta que *"la educación ambiental no solo es un proceso positivo de reorientación y articulación de disciplinas sino un proceso educativo permanente encaminado a despertar la necesidad de universalizar la ética humana e inducir a los individuos a adoptar actitudes y comportamientos consecuentes que aseguren la protección del medio ambiente y el mejoramiento de la calidad de vida de la humanidad, todo lo cual implica adquirir conciencia y actuar"*.

Continúa planteando Mc Pherson (2004), que *"la educación ambiental es el concepto enlace entre la educación en su definición más amplia, el medio ambiente y el desarrollo, es la propia educación integral con todos sus componentes, orientados hacia problemas, cuya magnitud se ha comenzado a comprender recientemente"*.

Según Santos (2002) la educación ambiental para el desarrollo sostenible es *"un proceso que debe responder al papel que juega el desarrollo sostenible como catalizador del cambio social, lo que lo hace trascender a una cuestión de cultura, pues está basado en los valores fundamentales de todo ser humano para percibir como deben ser las relaciones, entre ellos mismos, y con el medio ambiente"*.

En investigaciones analizadas a propósito de la realización de esta investigación se ha podido determinar que otros autores ven la educación ambiental como como el proceso que posibilita la formación de un hombre capaz de comprender la complejidad producida en el ambiente, por la interacción de sus componentes naturales y socio-culturales, a la vez que le permita ser crítico y emitir juicios de valores sobre la búsqueda de una mayor calidad de vida y adoptar comportamientos cónsonos con estos juicios.

Los objetivos de este tipo de educación vienen definidos por la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y son los siguientes:

1. Toma de conciencia: concientizar a la gente de los problemas relacionados con el medio.
2. Conocimiento: ayudar a interesarse por el medio.
3. Actitudes: adquirir interés por el medio ambiente y voluntad para conservarlo.
4. Aptitudes: ayudar a adquirir aptitudes para resolver el problema.
5. Capacidad de evaluación: evaluar los programas de Educación ambiental.
6. Participación: desarrollar el sentido de la responsabilidad para adoptar medidas adecuadas.

La educación ambiental es un proceso que dura toda la vida y que tiene como objetivo impartir conciencia ambiental, conocimiento ecológico, actitudes y valores hacia el medio ambiente para tomar un compromiso de acciones y responsabilidades que tengan por fin el uso racional de los recursos y poder lograr así un desarrollo adecuado y sostenible.

Le corresponde a la escuela como institución educativa, desarrollarla en docentes y alumnos a fin de ponerlo en condiciones reales de hacerle frente a las problemáticas de su época sobre la base de conocimientos, habilidades y modos de actuación correctos.

En la práctica educativa de la Educación Primaria, se constata que existen falencias en el tratamiento a la educación ambiental desde el trabajo metodológico que se realiza como parte de la formación permanente en esta Educación. Tras la aplicación de técnicas científicas de investigación y de la realización de un diagnóstico de necesidades de superación en los docentes, se pudo constatar lo siguiente:

- Es insuficiente el tratamiento de la educación ambiental desde las preparaciones metodológicas.
- No siempre las estructuras encargadas de dirigir los procesos de preparación dominan la especificidad del tema en cuestión.
- El trabajo metodológico que se realiza en función de trabajar estos temas no siempre se planifica en forma de sistema.
- No se apuesta por aprovechar al máximo todas las bondades que ofrecen las diferentes vías o formas del trabajo metodológico.
- Los conceptos relacionados con las temáticas medioambientales que poseen los docentes son muy superficiales y en su mayoría quedan muy reducidos.
- La educación ambiental se trabaja como un eje de integración para la labor educativa en el currículo o un

eje transversal quedando más evidente en las asignaturas del

- Área de ciencias y prácticamente nulo en las del área de humanidades al no utilizarse al máximo las posibilidades que brinda el currículo.
- Escasas ofertas de superación profesional al personal docente encaminadas a su formación permanente para el tratamiento de la educación ambiental.

A partir de estos presupuestos se realiza una investigación que arroja como resultado fundamental la elaboración de una estrategia metodológica para el tratamiento de la educación ambiental en la preparación metodológica de los docentes de la Educación Primaria.

#### **Objetivo general de la estrategia metodológica:**

Contribuir a la formación permanente de los docentes de la Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental en su gestión educativa.

Las etapas por las que transita la estrategia metodológica propuesta están relacionadas y funcionan como un proceso. Se estructura en tres etapas las cuales se corresponden con los períodos en los que se divide el curso escolar y partiendo de la idea de que el diagnóstico y la planeación ocurren en la primera etapa y coinciden en el tiempo con la elaboración del plan anual de la escuela que tiene la particularidad que es elaborado para cada año fiscal. Estos elementos nos permiten acercarnos a la realidad objetiva de la institución.

#### **Etapas 1: Diagnóstico y planificación.**

En esta etapa se obtienen los datos necesarios para desarrollar la estrategia referidos a las potencialidades y necesidades de los docentes para el tratamiento de la educación ambiental, así se planifican todas las acciones que serán implementadas en la ejecución, los objetivos específicos, las acciones, los recursos necesarios, el tiempo y las formas de evaluación a desarrollar en la misma.

El diagnóstico realizado nos permite planificar la primera versión de la estrategia la cual al pasar por la planeación, ejecución y evaluación son reajustados atendiendo a dimensiones específicas.

#### **Objetivos de la etapa 1:**

Constatar las potencialidades y necesidades de los docentes de la Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental en su gestión educativa y planificar acciones, utilizando las vías o formas del trabajo metodológico, dirigidas a contribuir a la preparación metodológica de los docentes de la Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental en su gestión educativa.

#### **Etapas 2: Ejecución:**

En esta etapa se desarrollan las actividades planificadas y se recogen las principales

regularidades manifestadas en resultados: Programa de talleres docentes- metodológicos y el diseño de trabajo metodológico elaborado. Se utiliza la evaluación sistemática de cada acción para rediseñar lo planificado en función de buscar las mejoras necesarias.

**Objetivos de la etapa 2:** Ejecutar las acciones planificadas para contribuir a la preparación metodológica de los docentes de la Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental en su gestión educativa.

**Etapa 3: Evaluación:** En este momento se constata el desarrollo alcanzado por los docentes para el tratamiento de la educación ambiental en la Educación Primaria. Se utiliza para esto el resultado de la evaluación sistemática manifestado en las diferentes formas del trabajo metodológicas diseñadas en la estrategia a partir de que en ellas se evidencia la salida curricular a los temas tratados en los talleres docentes-metodológicos y se pone en práctica la continua adquisición de habilidades éticas y profesionales para el tratamiento de la educación ambiental.

**Objetivos de la etapa 3:** Constatar la efectividad de las acciones planificadas para contribuir a la preparación metodológica de los docentes de la Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental en su gestión educativa

La estrategia elaborada busca reflejar un proceso de organización coherente, unificado e integrado, direccional, transformador y sistémico, que en su desarrollo parte de un diagnóstico en el que se muestra el problema y la planificación de un sistema de acciones intermedias, progresivas y coherentes que de forma paulatina y escalonada alcanza los objetivos propuestos.

A partir de la estrategia elaborada se diseña el trabajo metodológico a realizarse en función del tratamiento a la educación ambiental, lo cual se muestra en la tabla 1.

La propuesta elaborada fue valorada por criterio de expertos a partir de la aplicación del Método Delphi. Los resultados estadísticos obtenidos en la segunda ronda muestran un consenso en cuanto a la categoría de muy adecuado por parte de los expertos lo que conlleva a admitir que la estrategia metodológica elaborada sustentada en el diagnóstico de las necesidades de los docentes y en el diseño del trabajo metodológico contribuye a la formación permanente de los docentes de la Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental a partir de la viabilidad, actualidad y flexibilidad de la misma.

La estrategia metodológica para el tratamiento de la educación ambiental en la Educación Primaria fue aplicada en el escenario científico metodológico de la

escuela primaria Armando Mestre Martínez del municipio de Cienfuegos, con resultados satisfactorios:

- Fue transformado de forma positiva el escenario en el que se realiza la preparación metodológica, alejándose de los formalismos y logrando una implicación consiente en la búsqueda del conocimiento por parte de los docentes implicados.
- Se logró que los docentes se sintieran identificados con la temática abordada en cada taller desarrollándose un movimiento positivo hacia el medio ambiente evidenciado fundamentalmente en la autogestión del conocimiento
- Los resultados de las clases de ayuda metodológica y de control realizadas por parte de la estructura reflejaron la científicidad en el tratamiento a las temáticas relacionadas con el medio ambiente.
- El tratamiento metodológico ofrecido durante las clases a las categorías didácticas se ve beneficiado luego de la aplicación de la estrategia.
- Se comienza a evidenciar una interacción positiva entre los implicados en cuanto al desarrollo de valores éticos y profesionales.
- La estrategia fue vista como una herramienta de información y conocimiento a la mano de la dirección de la escuela para direccionar las líneas del trabajo metodológico del centro.
- Comienza a evidenciarse un acercamiento positivo hacia y desde la comunidad en la que está enclavada la escuela a partir de la repercusión que tiene en los alumnos el tratamiento a estas temáticas en sus clases y a la ejecución de otras actividades no docentes relacionadas (participación en concursos, juegos participativos, dramatizaciones, actividades colectivas de lectura, elaboración de mascotas).
- Se pudo constatar que los docentes inciden de forma positiva en la formación general e integral de hábitos y cualidades morales en los alumnos al dar tratamiento a la educación ambiental en la clase y en otras actividades del proceso docente educativo evidenciándose la sensibilidad y fragilidad del tema.
- La estrategia metodológica planificada constituye un soporte metodológico para montar otros temas metodológicos de interés para la institución educativa evidenciando lo provechoso de utilizar diferentes vías o formas de trabajo metodológico en sistema para dar tratamiento a un tema específico.
- Se reafirma la preparación metodológica como el escenario propicio para desarrollar la formación permanente de los docentes en la Educación Primaria y desde la cual dar solución a las necesidades docentes-metodológicas del claustro.

## CONCLUSIONES

La estrategia metodológica elaborada tiene la particularidad de ser generalizadora, actualizada, asequible a los currículos de la Educación Primaria y novedosa por la forma en que propone relacionar los temas con otras vías permitiendo al docente utilizar los contenidos recibidos en las metodologías y programas de las asignaturas que imparte. La misma contribuye a desarrollar la educación ambiental en los docentes de esta Educación a fin de ponerlos en condiciones objetivas de desarrollar con eficiencia y científicidad los retos del proceso educativo que desarrollan.

Los principales resultados obtenidos luego de la puesta en práctica de la estrategia metodológica están en el orden de lo científico-metodológico. Trabajar un tema metodológico como la educación ambiental en forma de sistema, donde se le de tratamiento en varias de las formas o vías en las que se realiza el trabajo metodológico en la escuela primaria, ha resultado muy beneficioso para el desarrollo de la formación permanente de los docentes en el orden de la científicidad, la ética y la profesionalidad.

La estrategia metodológica elaborada ha constituido un referente teórico para abordar temas que, por su complejidad, profundidad, alcance, actualidad, o implicación social, económico y político son necesarios tratar en las instituciones educativas de un país como Cuba, donde todo su sistema educativo es eminentemente social y público.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreus, I. S. (2002). *Estrategia de Formación Continuada en educación ambiental para docentes. Tesis en opción al grado de Doctor en ciencias pedagógicas*. Santa Clara: ISPFV.
- Addine, F. (1998). *Principios para la dirección del Proceso Pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (1989). *La necesidad de la formación permanente en el docente en nuestra escuela*. Madrid: Abril.
- Añorga, J. (2001). *Concepciones teóricas y metodológicas de la educación*. Sucre: Centro de posgrado de la UMRPSFXCH.
- Bernaza, G. (2004). *El proceso de enseñanza en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación*. La Habana: MES.
- González, G. (2006). *La Estrategia de educación ambiental para integrar los objetivos formativos. Tesis presentada en opción al grado científico de Dr. en Ciencias pedagógicas*. Santa Clara: ISPFV.

- Montero, P. R. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente. (1997). *Estrategia Nacional de Educación ambiental*. La Habana: Ciencias Sociales y Humanísticas.
- República de Cuba. Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente. (2005). *Estrategia Nacional de Educación ambiental (versión 14 de marzo de 2005)*. La Habana: CITMA.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (1999). *La Educación ambiental en Cuba (Curso Nacional de Educación ambiental ICCP)*. La Habana: ICCP.
- Valdés, O. V. (1995). *La educación ambiental para el desarrollo sostenible de las montañas de Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.

## NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los autores interesados en publicar en la revista Conrado deberán enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica: [conrado-editor@ucf.edu.cu](mailto: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

