

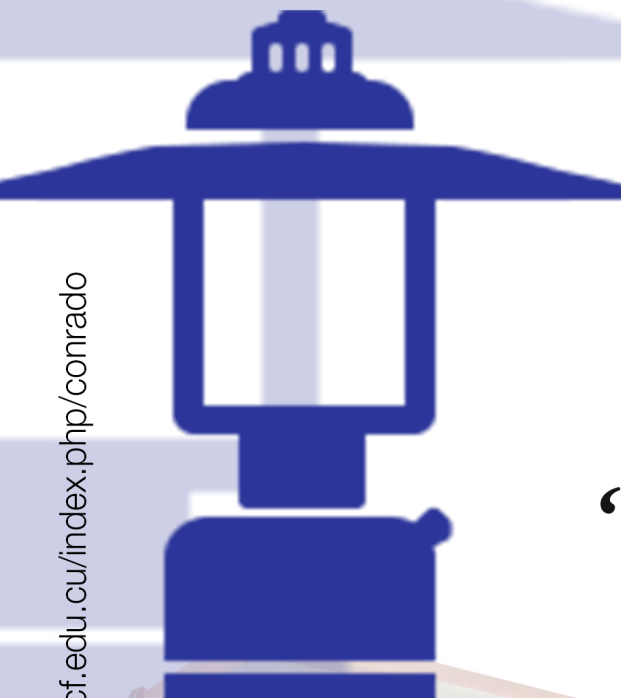
# Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

• Volumen 14 • Número 63 • Abril-Junio • 2018

*“Ciencia e información  
por una Universidad  
sustentable”*

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





# Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8844  
RNPB: 2081

## CONSEJO EDITORIAL

---

### Director (a)

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

### Editor (a)

Lic. Regla Dolores Quesada Cabrera, Universidad de Cienfuegos

### Jefe de Edición

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

### Junta editorial

Dra. C. 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

DI. Yunisley Bruno Díaz, 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 .....	7
01_ CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DE LA CARRERA LOGOPEDIA MSc. Miriam Caridad García Navarro, Dr. C. Jorge Félix Massani Enríquez, MSc. Ivis Lourdes Bermúdez López .....	8
02_ INFLUENCIA DE LA REFORMA DE CÓRDOVA EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA Dra. C. Verónica Condor Bermeo .....	15
03_ CONOCIMIENTOS DE HISTOLOGÍA CON RELEVANCIA EN LA PRÁCTICA DEL MÉDICO EN ECUADOR MSc. Oswaldo Mera Chóez, Dr. C. José Carlos Pérez González, Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey .....	20
04_ LA FORMACIÓN HUMANISTA. UN ENCARGO PARA LA EDUCACIÓN Dra. C. María Caridad Pérez Padrón, MSc. Virginia Sánchez Andrade .....	25
05_ PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL PROYECTO ARQUITECTÓNICO MSc. Ivonne Amelia Rendón Jaluff, MSc. Brick Lenin Reyes Pincay, MSc. Bismark Osmany Torres Ruilova .....	30
06_ ESTRATEGIA DIDACTICA PARA EL APRENDIZAJE INTERACTIVO EN AMBIENTES EN LÍNEA EN EL POSTGRADO MSc. Cinthya Rodríguez Hernández, Dr. C. Miriam Iglesias León, Dr. C. Blas Yoel Juanes Giraud .....	35
07_ SISTEMA DE INCLUSIÓN ESTUDIANTIL EN LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL MSc. Magaly Sánchez Lascano, MSc. Santiago Tisalema Sáenz, MSc. María Carolina Sotomayor Navarro .....	43
08_ LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA UN CONTEXTO MULTICULTURAL: ¿UTOPIA O REALIDAD? Dra. C. Marisol I. Martínez Iglesias, MSc. Gerardo Iglesias Montero .....	49
09_ RETOS PARA LA PREPARACIÓN DEL DOCENTE EN LA DIMENSIÓN DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN MSc. Ana Epifania Echemendía Izquierdo, MSc. Maritza Wichi Blanco, MSc. Julia Rivero Bagué .....	57
10_ LA CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA EN EL DOCENTE UNIVERSITARIO: NECESIDAD E IMPORTANCIA PARA LOS DOCENTES DE LA CARRERA TÉCNICA EN SEGURIDAD PENITENCIARIA MSc. Jairo Fernando Enríquez Villarreal, MSc. Víctor Orlando Teneda Garcés, Dr. C. Luisa M. Baute Álvarez .....	66
11_ LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Dra. C Gisela Bravo López, MSc. Marivel Jurado Ronquillo, Dr. C. Luis Rafael Sánchez Arce .....	75
12_ COMPETENCIAS Y HABILIDADES PARA EVALUAR DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Dr. C. Luis Rafael Sánchez Arce, Dra. C. Lidia Mercedes Lara Díaz, Dra. C. Ania Carballosa González .....	85

13_ INTEGRACIÓN DE LOS ACTORES SOCIALES PARA LA LABOR EDUCATIVA EN LA RESIDENCIA ESTUDIANTIL: PERSPECTIVA DESDE LA CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD MSc. Julio César Jiménez Correa, Dra. C. María Caridad Bestard González, Dr. C. Juan Eligio López García	94
14_ EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE UN PROGRAMA DE MAESTRÍA PARA UN CAMBIO SOSTENIBLE Dra. C. Lidia Mercedes Lara Díaz, MSc. María de los Ángeles Navales, Dra. C. Gisela Bravo López	101
15_ EL LIDERAZGO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL MSc. Ivethyamel Morales Vergara, MSc. Bismark Osmany Torres Ruilova, MSc. Ivonne Amelia Rendon Jaluff	109
16_ MÉTODO INDUCTIVO Y SU REFUTACIÓN DEDUCTISTA MSc. Fabrizio Andrade Zamora, Dr. C. Oscar J. Alejo Machado, MSc. Christian Ronald Armendariz Zambrano	117
17_ FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. UN RETO ACTUAL PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR MSc. Agustín Alfredo Torres Rodríguez, MSc. María de los Ángeles Navales Coll	123
18_ LA FORMACIÓN DE HABILIDADES ESPACIALES EN LA ENSEÑANZA MEDIA, INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CALI MSc. Alejandra Medina Velásquez, Dra. C. Lourdes María Martínez Casanova	130
19_ LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN EL CONTEXTO DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO MSc. Elvia Marlene Valencia Medina, MSc. Jéssica Macías Alvarado, Lic. Silvana Mariuxi López Valencia	140
20_ LAS REPRESENTACIONES MENTALES EN LA APREHENSIÓN DE CONCEPTOS MATEMÁTICOS: FORMACIÓN DEL CONCEPTO DE FRACCIÓN MSc. Martha Lucrecia Angulo Vergara, Dr. C. Eloy Arteaga Valdés	147
21_ FEATURES OF MODERN TEXTBOOKS AND THEIR IMPORTANCE IN THE FORMATION OF A NEW EDUCATION SYSTEM Ph. D. Kseniya E. Kovalenko, MSc. Natalia E. Kovalenko	155
22_ LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DESARROLLO EMOCIONAL: UNA PROPUESTA A CONSIDERAR EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA MSc. Kelly Deysi Hernández Mite, MSc. Martha Raquel Morán Franco, MSc. Brenda Angélica Bucheli Bermúdez	159
23_ LA ARTICULACIÓN ESCUELA FAMILIA COMUNIDAD: ESCENARIOS ESTRATÉGICOS PARA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Dra. C. Elizabeth Díaz Vera, Dra. C. Bárbara Bermúdez Monteagudo, Dr. C. Mariano A. Isla Guerra	164
24_ EL ARTE, EL DEPORTE Y LA LÚDICA: ELEMENTOS CLAVES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Dra. C. Bárbara Bermúdez Monteagudo, Dra. C. Elizabeth Díaz Vera, Dra. C. Adianez Fernández Bermúdez	171
25_ LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL PARA EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DE LA ESPECIALIDAD CONTABILIDAD MSc. Caridad Reina Herrera Lobo, MSc. Benita Caridad Díaz Ercia, MSc. Silvia Higinia Stable Chacón	177



26_ EL MALTRATO INFANTIL EN EL ENTORNO FAMILIAR Y SUS IMPLICACIONES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. ESTUDIO DESDE ECUADOR MSc. Camita Yisela Ramírez Calixto, Lic. Adrián Cedeño Sandoya	184
27_ ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS MEDIO AMBIENTALES Lic. Assunção Sofia Simões Cacuassa, MSc. Yadira Chávez Domínguez, MSc. Gisela Yanes Rodríguez	191
28_ EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Dra. C. Maritza Librada Cáceres Mesa, Lic. Laura Elizabeth Gómez Meléndez, Dra. C. Maricela Zúñiga Rodríguez	196
29_ ADICCIONES TECNOLÓGICAS; BARRERA A VENCER EN EL CONTEXTO SOCIOPRODUCTIVO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE MSc. Sandra Aide García Arango	208
30_ LA AUTOVALORACIÓN Y LA PROYECCIÓN FUTURA EN LA MOTIVACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES Lic. Nielvis de la Caridad Senra Pérez, MSc Yamila Ramos Rangel, MSc. Caridad Rangel	214
31_ LA LABOR DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN LABORAL EN LA COMUNIDAD MSc. Silvio Ramón Collado Nohaya, MSc. Estela Bernal Jova, MSc. María del Carmen Toboso Cortés	221
32_ DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE PERIOD OF GLOBALIZATION Ph. D. Anna V. Gubareva, Ph. D. Kseniya E. Kovalenko, MSc. Natalia E. Kovalenko	226
33_ LAS AYUDAS TÉCNICAS. RECURSO PARA GARANTIZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. MSc. Yiddishy Rodríguez Veloz, MSc. Lourdes Veloz Cruz, MSc. Rafael Reyes Estrada	229
34_ METODOLOGÍAS DE EMPRENDIMIENTO USADAS EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA: EL CASO DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ORENSE MSc. Patricia Uriguen Aguirre, MSc. Johanna Pizarro Romero, MSc. Jeannynne Eileen Cedeño Flores	235
35_ INTERINFLUENCIAS DE LA DANZA EN INTERCAMBIO CON SUNY POTSDAM LATIN ENSEMBLE MSc. Marleys Verdecia Marín, MSc. Luz Esther López Jiménez, Dr.C. Hugo Freddy Torres Maya	242
36_ EMPLEO DE CANCIONES EN INGLÉS PARA POTENCIAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA MSc. Ioani García Fernández, MSc. Ana Fermina Vázquez Cedeño, Dra. C. Bertha Elena Romero Molina	251
37_ LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN: REFERENTES TEÓRICOS ACTUALES MSc. Yexenia Martí Chávez, Dra. C. Bárbara Montero Padrón, Dra. C. Katia Sánchez González	259
38_ LA IMPORTANCIA DE LA CAPACITACIÓN EN EL RENDIMIENTO DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO Diego Mauricio Bonilla Jurado, Reina María Macero Méndez, Eugenio Rafael Mora Zambrano	268

39\_ LA LECTURA GLOBALIZADA COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. UNA ALTERNATIVA PARA LA INCLUSIÓN  
MSc. Yaima Rodríguez Sánchez, MSc. Ofelia Rodríguez Pérez, Dra. C. Xiomara García Navarr  
.....274

40\_ LA LECTURA CRÍTICA Y SU INCIDENCIA EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA INGENIERÍA INDUSTRIAL MÓDULO I DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO, ECUADOR  
Dra. C. Isabel Cristina Pérez Cruz, MSc. Ana Verónica Osorio Sánchez, MSc. Emma Yolanda Mendoza Vargas  
.....279

41\_ EL ANALFABETISMO EN VERACRUZ, UN PROBLEMA LATENTE EN PLENO SIGLO XXI ENTRE POLÍTICA PÚBLICA Y VOLUNTAD GUBERNAMENTAL  
Dr. C. Jaime Anisio Portal Gallardo, Dra. C. Yasdeimi Ramírez González  
.....287

42\_ LA FORMACIÓN ECONÓMICA EN LOS INGENIEROS MECÁNICOS. ASPECTOS A CONSIDERAR EN EL DISEÑO DE UN SISTEMA DE TAREAS DE CARÁCTER ECONOMICO  
MSc. Damarys Hernández Castillo, Lic. Pavel Matos Díaz  
.....297

43\_ THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL FILMS AND GAMES ON THE CULTURE OF DRIVING  
MPh. D. Kseniya E. Kovalenko, MSc. Natalia E. Kovalenko  
.....302

44\_ LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON TALENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA  
Lic. Luis José Hernández Carabalí, Dr. C. Jorge Félix Massani Enríquez  
.....307

45\_ LA FORMACIÓN AMBIENTAL DESDE LA ASIGNATURA DE DERECHO LABORAL Y SOCIETARIO. ACCIONES DESDE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
MSc. Miguel Ángel Lozano Espinoza, MSc. Gonzalo Fabricio Prado Falconi  
.....314

46\_ PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS QUE APLICAN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS  
MSc. Edgar Marcelo Méndez Urresta, MSc. Alexandra del Carmen Mina Páez, MSc. Jacinto Bolívar Méndez Urresta  
.....319

Normas de publicación  
..... 328

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.

Justo a un mes de celebrarse el 11no. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2018. convocado por el Ministerio de Educación Superior y las universidades cubanas tiene su salida el Volumen 14, Número 63 de la Revista "Conrado". La Revista en su Editorial ha querido hacer algunos apuntes sobre este magno evento.

El Congreso se efectuó en febrero entre el 12 y el 16, bajo el lema "La universidad y la agenda 2030 para el desarrollo sostenible" con la participación de casi 3 mil delegados de 60 países que se dieron cita en uno de los eventos más grande que acoge el país, transcurrido veinte años de la celebración de su primera edición como espacio de encuentro, diálogo y debate de las problemáticas más acuciantes sobre la educación superior en nuestros países.

El Congreso se organizó sobre la base de actividades plenarios: Conferencias, Mesas Redondas y Paneles de interés general para los participantes del Congreso, en los que se garantizó la interpretación simultánea español-inglés-portugués, con la presencia de algunos especialistas de nivel mundial.

La casa de altos estudios de Cienfuegos significó su participación en tan importante evento, con una delegación de 32 integrantes que incluyó estudiantes e investigadores, presentes en trece de los dieciséis talleres de esta cita; ejemplo de ello es la de la Dra. C Silvia Vázquez Cedeño quien expuso, los resultados de la investigación titulada "Formar Doctores, realidades y desafíos en la Universidad de Cienfuegos", en coautoría con los doctores Jency Mendoza y Haens Beltrán, también de la Universidad de Cienfuegos.

El trabajo se presentó en la Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica, el estudio analiza la situación en torno a la formación de Doctores, como tarea estratégica de la universidad, al apreciarse un descenso en el número de profesionales graduados en los últimos años de la década de este siglo, se exponen las razones que incidieron en ello, y se hizo un diagnóstico de las realidades y potencialidades de nuestra universidad con dos programas doctorales acreditados por la Junta de Acreditación Nacional.

La Dra. Silvia como tantos otros científicos de la Universidad de Cienfuegos constituyen la confirmación de que solo contando con un claustro preparado y de excelencia, seremos capaces de asumir los retos que hoy tenemos como institución de la Educación Superior.

Atentamente

Directora de la Revista

# 01

## **CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DE LA CARRERA LOGOPEDIA**

### QUESTIONNAIRE OF LEARNING STRATEGIES FOR STUDENTS OF SPEECH

MSc. Miriam Caridad García Navarro<sup>1</sup>

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

Dr. C. Jorge Félix Massani Enríquez<sup>1</sup>

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

MSc. Ivis Lourdes Bermúdez López<sup>1</sup>

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

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

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

García Navarro, M. C., Massani Enríquez, J. F., & Bermúdez López, I. L. (2018). Cuestionario de estrategias de aprendizaje para estudiantes de la Carrera Logopedia. *Revista Conrado*, 14(63), 8-14. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en la formación del Licenciado en Educación, Logopedia, es un tema que resulta novedoso y pertinente en la actualidad, no obstante, este es un proceso que requiere científicidad, si se quiere obtener la efectividad de las informaciones. Siendo consecuentes con las ideas anteriores, para investigar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Logopedia; se elaboró un cuestionario que incluye en él estrategias de aprendizaje para los diferentes tipos y formas de comunicación y lenguaje, algunas tienen un carácter general y otras son más específicas y están relacionadas con los contenidos que se imparten en la carrera. El cuestionario diseñado se sometió a un proceso de validación por especialistas, en el que se tuvieron en cuenta las recomendaciones ofrecidas para la versión definitiva del instrumento; se aplicó además una prueba piloto con los estudiantes de la carrera para evaluar las posibles confusiones que tuvieran los estudiantes al responder el cuestionario y el tiempo de realización; quedando así demostrado la validez de su aplicación en la formación de este docente.

#### Palabras clave:

Estrategias de aprendizajes, estudiantes, carrera de Logopedia.

#### ABSTRACT

The evaluation of the learning Strategies in the formation of the Graduate in Educación, Logopedia, is a theme that proves to be innovative and pertinent at the present time, nevertheless, this is a process that requires científicidad, if you want getting out the effectiveness of the reports. Being consistent with the previous ideas, in order to investigate the learning strategies that use the students of the race Bachelor Of Education, Logopedia; a questionnaire that includes in him learning strategies for the different kinds and kinds of communication and language, some have elaborated a general character itself and other ones are more specific and are related to the contents that are given in the running. The designed questionnaire submitted to a process of validation for specialists, in which they had in account the recommendations offered for the definite version of the instrument; A pilot proof with the students of the race to evaluate the possible confusions that the students have when the questionnaire and time answered for realization was applicable besides; Getting that way confirmed the validity of your application in the formation of this teacher.

#### Keywords:

Strategies of learnings, students, race of speech therapy.



## INTRODUCCIÓN

La conceptualización de las Estrategias de Aprendizaje ha sido una tarea bien compleja, y en no pocos casos se ha asociado fundamentalmente con acciones, procedimientos y técnicas, dando lugar a confusiones con los términos; no obstante, el desarrollo de las teorías psicológicas y adelantos mismos de las ciencias y la tecnología le han aportado nuevos matices a este concepto.

Son varios los autores que han definido qué son las estrategias de aprendizaje (Weinstein & Danserau, 1985; Nisbet & Shucksmith, 1987; Monereo, et al., 1994; Pozo 1999; Husman & Dierking, 2000; Díaz, 2002; Castellanos Simons, et al., 2004; y Chiecher & Rinaudo, 2004).

Desde nuestro punto de vista, las estrategias de aprendizaje no deben ser interpretadas sólo desde su significado si no que hay que tener en cuenta además el sentido que adquiere este término, para el que aprende; por lo que estas constituyen recursos personológicos, que utilizan los estudiantes de manera consciente y selectiva para adquirir y transmitir los contenidos de la cultura.

Una vez que el estudiante se ha sometido a una reflexión metacognitiva en la que autoevalúa cuáles son sus posibilidades de aprendizaje, qué habilidades ha logrado, cuán motivado está, qué características posee la tarea, qué procedimientos, técnicas y acciones le facilitan su aprendizaje; toma conciencia de la necesidad del empleo de determinadas estrategias de aprendizaje para alcanzar el objetivo propuesto.

Diversas clasificaciones sobre estrategias de aprendizaje se registran en la literatura más actualizada sobre el tema, entre ellas aparecen con mayor recurrencia las que agrupan a las estrategias que tienen un carácter más general y pueden ser aplicadas en diferentes contenidos y situaciones de aprendizaje, estas se clasifican en cognitivas, metacognitivas y afectivas o de apoyo.

Los investigadores de este trabajo coinciden con algunos autores Fernández (2004); citado por Sánchez Benítez (2008, cuando plantea que existen estrategias generales y estrategias específicas (las que se aplican en situaciones o contenidos concretos), tal es el caso de las estrategias de comunicación y lenguaje.

Para algunos autores como Sánchez Benítez (2008), las estrategias de aprendizaje y de comunicación se relacionan y complementan en el aprendizaje de una lengua y señala en este sentido las *"estrategias de comunicación son también de aprendizaje en cuanto a que son rentables y eficaces para aprender la lengua, ya que estas se activan al hacer uso de la lengua meta... a su vez, algunas estrategias de aprendizaje son también usadas*

*por el aprendiz durante las situaciones comunicativas, las activa cuando necesita comunicarse. Por lo tanto, vamos a encontrarnos con casos en los que unas y otras se diferencian no por el tipo de estrategia en sí, sino por la finalidad que tienen, ya sea para facilitar el proceso de aprendizaje, ya sea para hacer uso de la lengua en cualquier situación comunicativa".*

En este sentido el estudio de las estrategias de aprendizaje tanto las generales, como aquellas específicas relacionadas con la comunicación y el lenguaje en la formación del Licenciado en Educación de Logopedia, resultan impostergables y de vital importancia para el acceso a los contenidos específicos de esta formación y al modelo lingüístico que se aspira de este profesional.

Claro está, que antes de diseñar cualquier acción para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en esta formación, es preciso conocer cuáles son las estrategias que poseen los estudiantes; por lo que resulta necesario elaborar instrumentos para este nivel, ya que en la revisión de las fuentes bibliográficas los más utilizados se han diseñado para otro nivel de enseñanza, o en otros contextos educativos, además de resultar muy generales y carecer estos de la exploración de estrategias de aprendizaje para la comunicación y el lenguaje, en la formación de logopedas.

El presente trabajo posee como objetivo elaborar un instrumento, en este caso un cuestionario que permita complementar la evaluación de las estrategias de aprendizaje que poseen los estudiantes de la Licenciatura en Educación, Logopedia.

## DESARROLLO

La precisión y planificación de los métodos, técnicas e instrumentos para evaluar las estrategias de aprendizaje, resulta una condición indispensable pues garantiza la cientificidad del proceso evaluativo y evita improvisaciones innecesarias que atenten contra la calidad de la información a obtener.

Siendo consecuentes con las ideas anteriores, para investigar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, Logopedia; se diseñó un cuestionario que incluye en él estrategias de aprendizaje para los diferentes tipos y formas de comunicación y lenguaje, algunas tienen un carácter general y otras son más específicas y están relacionadas con los contenidos que se imparten en la carrera.

Para el diseño del cuestionario se partió del análisis de otros instrumentos tanto internacionales como nacionales, se consultan diferentes clasificaciones de estrategias de aprendizaje; en algunos casos las estrategias de aprendizaje a evaluar están tomadas de otros cuestionarios, en otros casos

se incorporan nuevas estrategias a evaluar a partir de la revisión de diferentes clasificaciones y las más específicas se estructuran a partir de la revisión de los contenidos de la profesión.

El cuestionario se elabora en forma de auto-reporte, está encabezado con una introducción en la que se explica el objetivo y se orienta al encuestado la acción a realizar, este se desarrolla a través de un sistema de preguntas cerradas en las que el estudiante marca con una cruz (X) la respuesta acertada, cuyas opciones oscilan del:

- 1 al 5 (donde 1 es cuando nunca acostumbra a hacerlo que dice la frase,
- 2 si casi nunca lo hace,
- 3 Si lo haces sólo algunas veces,
- 4 si lo haces casi siempre y,
- 5 si suele hacerlo siempre

Previo a su diseño se determinaron las dimensiones para evaluar estrategias de aprendizaje, ya que estas precisan lo que se desea valorar y orienta al investigador en la selección de los instrumentos a diseñar para el proceso evaluativo. Se determinaron 9 dimensiones:

- Estado del uso de las Estrategias de Aprendizaje de Producción Oral.
- Frecuencia de utilización de Estrategias de Aprendizaje para el empleo y cuidado de la voz.
- Grado de empleo de las Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario.
- Estado de las Estrategias de Aprendizaje para la pronunciación correcta.
- Periodicidad del empleo de Estrategias de Aprendizaje para el desarrollo de la habilidad escuchar.
- Sistemática con que utiliza Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Oral.
- Frecuencia del empleo de Estrategias de aprendizaje de Comprensión Lectora.
- Grado de utilización de las Estrategias de aprendizaje para la Comunicación no Verbal.

Frecuencia del uso de Estrategias de Aprendizaje para la construcción de textos escritos. Una vez determinadas las dimensiones, se seleccionaron los ítems en cada una de las dimensiones de evaluación de estrategias de aprendizaje, para ello se siguieron los pasos que se exponen a continuación:

- Determinación del objetivo a evaluar.
- Análisis y abstracción de los ítems susceptibles a la evaluación.

- Determinación y elaboración de los ítems de evaluación.
- Presentación de los criterios sobre los ítems de evaluación de estrategias de aprendizaje a especialistas, en este caso, profesores de experiencia para valorar su utilidad.
- Se determinó además que para que el cuestionario tuviera funcionalidad en el proceso de evaluación debía reunir los siguientes requisitos:
- Concebirse como un componente o elemento de un sistema mayor, que en su conjunto conforman la evaluación de las estrategias de aprendizaje.
- Estar relacionado con otros instrumentos de manera que con su evaluación se obtenga una valoración integral del objeto de estudio.
- Indicar los rasgos esenciales del objeto o fenómeno que se investiga.
- Ser fiable para su aplicación en los diferentes momentos del proceso de evaluación.
- Que los ítems puedan ser medibles, de manera que se pueda obtener una información cuantitativa y cualitativa del objeto de investigación.
- Estar incluido en el diagnóstico integral del estudiante.

Sistema de Dimensiones e Ítems para Explorar las Estrategias de Aprendizaje, en la Formación del Licenciado en Educación, Logopedia

El cuestionario está compuesto por 110 ítems que se agrupan en 9 dimensiones:

Estado del uso de las Estrategias de Aprendizaje de Producción Oral

1. Elabora ideas sobre el tema a tratar.
2. Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo, considerando el efecto que puede producir en el oyente.
3. Cuando va a realizar una exposición oral, se entrena para utilizar correctamente el lenguaje no verbal.
4. Controla sus emociones para evitar barreras en la comunicación.
5. Tiene en cuenta la pronunciación correcta de los sonidos para evitar la omisión, cambio y distorsión de sonidos en las palabras.
6. Cuando se expresa de forma oral presta atención a la entonación adecuada considerando el tono de las palabras según su acento de intensidad, tono de la frase según la curva melódica, la realización de las pausas y la composición fonológica para garantizar la comprensión.

7. Al comunicarse, observa al interlocutor para evaluar el efecto que puede producir lo expresado.
  8. En una situación comunicativa si no recuerda una palabra la sustituye por un sinónimo de forma tan sutil que apenas se nota.
  9. Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta.
  10. Utiliza paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y estructura.
  11. Aclara lo que quiero decir mediante gestos, si no encuentra las palabras adecuadas.
  12. Toma nota de los errores más frecuentes al expresarse.
  13. Aplica conocimientos léxicos y semánticos para transferir ideas a palabras de manera que se evidencie dominio del significado, así como riqueza de vocabulario según el propósito, intención, finalidad y situación comunicativa concreta.
  14. Evita el empleo de palabras irrelevantes, muletillas, repeticiones y disgregaciones.
  15. Al expresarse corrige errores para no dar lugar a malos entendidos.
  16. Graba su propio discurso para detectar dificultades en la expresión oral.
  17. Repite a partir de un modelo, frases para lograr el ritmo y entonación correcta.
  18. Al hablar controla la respiración, hace las pausas necesarias para evitar que le falte el aire.
  19. Dedicar algún tiempo del día en entrenar la respiración para utilizarla correctamente al hablar.
  20. Se entrena para hablar en un tono de voz adecuado: ni muy alto, ni muy bajo.
  21. Explica hechos y fenómenos apoyándose en metáforas o analogías.
  22. Para argumentar y reforzar lo que expresa utiliza citas y se apoya en los criterios de otros autores.
  23. Presenta ejemplos para ilustrar lo que explica.
  24. Evita las ironías y burlas al dirigirse a otros.
  25. Reflexiona sobre lo que va a decir para organizar sus ideas.
- Frecuencia de utilización de Estrategias de Aprendizaje para el empleo y cuidado de la voz
1. Ante exposiciones orales extensas bebe agua cada cierto tiempo.
  2. Aprende y ejercita técnicas de respiración adecuadas para producir una voz suave, potente y natural.
  3. Practica diferentes tonos de voz para incorporarlos según el tipo de frase.
  4. Lee en voz alta y se concentra en variar el tono de la voz para transmitir diferentes emociones.
  5. Se entrena en ejercicios de proyección de voz.
  6. Realiza ejercicios de fuerza vocal.
  7. Autoevalúa el modo en que usa la voz.
  8. Vigila su higiene vocal.
  9. Se entrena para aprender a impostar la voz.
  10. Presta atención al equilibrio emocional, eliminando tensiones musculares que puedan afectar la emisión vocal.
- Grado de empleo de las Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario
- a. Utiliza el diccionario cuando no conoce el significado de palabras que están en los textos o se plantean en clases.
  - b. Elabora el vocabulario básico de la asignatura confeccionando un glosario.
  - c. Cuando conoce una nueva palabra la repite en voz alta y la escribe varias veces con el objetivo de memorizarla.
  - d. Relaciona la nueva palabra con una acción.
  - e. Analiza la estructura y forma de la palabra (sílabas que la componen, prefijo, sufijo, etc.)
  - f. Relaciona la nueva palabra con otras ya conocidas estableciendo asociaciones significativas y personales.
  - g. Crea una frase para la nueva palabra, resaltando así su contenido semántico.
  - h. Busca sinónimos y antónimos de la palabra objeto de estudio.
  - i. Reflexiona sobre la necesidad de no usar términos ambiguos y poco precisos.
- Estado de las Estrategias de Aprendizaje para la pronunciación correcta
1. Practica los sonidos del lenguaje, mirándose al espejo para analizar y modificar los movimientos de labios, lengua, etc.
  2. Lee en voz alta y graba la lectura para autoevaluar su pronunciación.
  3. Imita a personas que constituyan modelos en la pronunciación.

4. Se auxilia del perfil articulatorio para practicar la pronunciación.
5. Presta atención a las características del sonido en diferentes palabras.
6. Cuando la palabra es de difícil pronunciación, realiza su análisis fónico.
7. Identifica en cuál posición en la palabra no pronuncia correctamente el sonido.
8. Ejercita sus órganos articulatorios para lograr la correcta pronunciación de los sonidos.
9. Toma nota de los errores de pronunciación.
10. Periodicidad del empleo de Estrategias de Aprendizaje para el desarrollo de la habilidad escuchar
11. Cuando escucha asume una actitud receptiva para el logro de una concentración adecuada.
12. Está atento y discrimina los sonidos del lenguaje del resto de los sonidos externos.
13. Jerarquiza las ideas según su importancia para concentrar la atención en lo más importante del mensaje y desestimar lo superfluo e irrelevante.
14. Cuando escucha trata de retener los datos y las impresiones más relevantes y generales que permiten interpretar el mensaje.
15. Elimina o evita los ruidos e interferencias.
16. Espera que la persona haya terminado para responder.
17. Cuando escucha se concentra también en los gestos, movimientos y tono de voz del emisor.
18. Mantiene el contacto visual.

Sistematicidad con que utiliza Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Oral

- a. Intenta captar, primero el sentido general del discurso y se detiene después en puntos concretos.
- b. Deduce el significado o el asunto de un discurso a partir del contexto o de la situación.
- c. Infiere relevancia de cada una de las partes del discurso.
- d. Indica lo que no se entiende.

Frecuencia del empleo de Estrategias de aprendizaje de Comprensión Lectora

Antes de leer

1. Indaga sobre el tema de la lectura.
2. Activa los conocimientos que posee sobre el tema.
3. Se pregunta para qué sirve el texto.

4. Determina el tipo de texto por su superestructura.
5. Imagina qué puede decir por el título (principal, subtítulos, titulares periodísticos)
6. Examina si tiene exergos, prólogos, epílogos, o algún elemento anticipador de contenido.
7. Observa las imágenes si las tiene, el diseño de la carátula o alguna información paralela, portada, dibujo, foto.
8. Lee la última frase del texto, para realizar conjeturas sobre lo que puede tratar.
9. Busca detalles sobre el autor, género, destinatarios.
10. Durante la lectura
11. Hojea o echa un vistazo de las partes más importantes-títulos destacados, palabras en negrita o mayúscula, inicio de párrafos, etc., para hacerse una idea global del texto.
12. Busca el significado de palabras desconocidas.
13. Relee.
14. Realiza lectura compartida.
15. Interrumpe la lectura cada cierto tiempo con el fin de revisar las ideas principales.
16. Cuando lee subraya para destacar las ideas esenciales de un texto.
17. Cuando realiza una lectura comprueba su comprensión.
18. Cuando lee un texto difícil, analiza las relaciones de las palabras dentro de la frase (su posición, cuáles son palabras principales y secundarias).
19. Cuando lee crea imágenes mentales para visualizar descripciones que no son tan claras.
20. Genera preguntas a partir de las dudas que surgen en la lectura.
21. Elabora esquemas para identificar y relacionar conceptos esenciales del texto.
22. Elabora cuadros sinópticos para clasificar y sintetizar datos del texto.
23. Elabora esquemas para identificar y relacionar conceptos esenciales del texto.
24. Realiza analogías y contrastes con lo leído y otros textos que conoce.
25. Generaliza lo leído en ideas rectoras.

Después de la lectura

1. Piensa en el texto que acaba de leer.



2. Reorganiza la información mentalmente o con ayuda de apuntes.
3. La expresa oralmente o por escrito.
4. Compara sus paráfrasis con la de sus compañeros.
5. Determina los elementos que no deben ser olvidados.
6. Realiza suposiciones sobre cómo sería el texto si se cambia alguna variable (lugar, momento, situación, protagonista)

Grado de utilización de las Estrategias de aprendizaje para la Comunicación no Verbal

- a. Se entrena en la interpretación de expresiones del rostro.
- b. Se prepara y representa estados emocionales o actitudes a través del lenguaje corporal.
- c. Al comunicarse con los demás toma en consideración la distancia en la que se debe ubicar del o los interlocutores.
- d. Se ejercita en las diferentes posturas a asumir en la comunicación.
- e. Evita hacer gestos agresivos.

Frecuencia del uso de Estrategias de Aprendizaje para la construcción de textos escritos

1. Lee textos que puedan ser fuentes de información.
2. Selecciona hechos e ideas antes de comenzar a escribir el guión o plan de redacción.
3. Activa conocimientos morfosintácticos para lograr orden y relación entre las palabras, concordancia, uso de las diferentes clases de palabras y de los modos y tiempos verbales, estructura y calidad de las oraciones.
4. Selecciona el tipo de texto según las necesidades del sujeto, la intención y finalidad comunicativa.
5. Realiza anotaciones libres antes de escribir.
6. Elabora esquemas antes de escribir el texto.
7. Confecciona planes de redacción.
8. Elabora borradores.
9. Lee e interpreta el texto elaborado para constatar si se logró lo que se pretendía.
10. Realiza rescrituras totales o parciales a partir de la revisión o análisis de borradores.

Antes de someter la prueba a pilotaje se realizó la consulta a especialistas, se presentó la primera versión del sistema de dimensiones y los ítems que serían utilizados para la

exploración de las estrategias de aprendizaje. Estos sugirieron ampliar los ítems. A partir de tales sugerencias se elaboró la segunda versión del cuestionario objeto de estudio en el pilotaje. Al someterlo nuevamente a la consideración de los especialistas, estuvieron de acuerdo con la propuesta. De esta forma quedó elaborada la versión definitiva del cuestionario para explorar las Estrategias de Aprendizaje en la fase de pilotaje.

La prueba se aplicó de forma voluntaria y sin ningún tipo de presión o manipulación en el momento de la aplicación del instrumento. Se explicó a los estudiantes que el propósito de la encuesta era establecer la frecuencia con la cual ellos empleaban estrategias de aprendizaje. Seguidamente, se les explicó cómo deberían marcar sus respuestas en el cuestionario mostrándoles que se solicitaba que revelaran en una escala de uno a cinco la frecuencia del uso de cada una de las estrategias presentadas en los enunciados.

La prueba piloto se aplicó a 20 estudiantes de Logopedia de la Universidad de Cienfuegos. Este proceder permitió evaluar las posibles confusiones que tuvieran los estudiantes al responder el cuestionario. No hubo pregunta por parte de los estudiantes, lo que demostró que los enunciados eran entendibles. Igualmente, la prueba permitió calcular el tiempo promedio (25 minutos) que se demoraban al responder el cuestionario.

Con el propósito de hacer comprensible el análisis de los resultados se confeccionó una escala en la que se presenta la frecuencia del empleo de los diferentes tipos de Estrategias de Aprendizaje, lo que permite además del análisis individual el análisis grupal, inferir la tipología más utilizada, establecer comparaciones entre el rendimiento de los estudiantes y la frecuencia del uso de Estrategias de Aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Los presupuestos teóricos sobre Estrategias de Aprendizaje apuntan sobre la conveniencia de que estas se evalúen antes de cualquier acción para su desarrollo, para ello se enfatiza en la necesidad de elaborar instrumentos no sólo para la investigación de aquellas que tienen un carácter más general, sino que se contemplen aquellas que son más concretas y que están más ligadas a los contenidos específicos de una formación.

Para el caso particular de la formación del logopeda, no se registran en la literatura consultada instrumentos que permitan la evaluación de las Estrategias de Aprendizaje, por lo que se elaboró un cuestionario, que es producto en parte del análisis de otros cuestionarios de Estrategias de Aprendizaje, del análisis de clasificaciones de Estrategias de Aprendizaje, y de la elaboración de los autores a partir

de la revisión de los contenidos específicos del área del Lenguaje y Comunicación en la carrera de Logopedia.

El cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, aunque puede ser perfeccionado, nos permite una interesante aproximación a las Estrategias de Aprendizaje que utilizan los estudiantes de la carrera Logopedia. Este instrumento constituye un punto de partida, pues este proceso evaluativo precisa de otros métodos, técnicas e instrumentos que complementen la información.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colectivo de autores. (2013). Lenguaje y Comunicación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Daza, M. P. (2010). Estrategias y actividades para la enseñanza del vocabulario en el aula. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gargallo, B., & Suárez - Rodríguez, J. M. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios. RELIEVE, 15(2), 1-31. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm)
- Muñoz, D. G. (2009). Estrategias de Aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Tesis de licenciatura. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Muñoz Quezada, M. (2005). Estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarias. Revista Psicología Científica, 7(11). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estrategias-de-aprendizaje/>
- Sánchez Benítez, G. (2008). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. Tesis de Maestría. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

# 02

## INFLUENCIA DE LA REFORMA DE CÓRDOVA EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

### INFLUENCE OF THE REFORM OF CORDOVA IN THE ECUADORIAN UNIVERSITY

Dra. C. Verónica Condor Bermeo<sup>1</sup>

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

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

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

Condor Bermeo, V. (2018). Influencia de la Reforma de Córdova en la universidad ecuatoriana. *Revista Conrado*, 14(63), 15-19. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Este trabajo hace referencia a la Reforma de Córdova de 1918 como momento histórico en la vida de la universidad en América Latina y su influencia en los cambios que empezaron a darse en la universidad ecuatoriana. A inicios del siglo XX, la universidad en América Latina era uno de los mayores rasgos coloniales que se mantenían hasta ese entonces, fue el año 1918 a través de la llamada Reforma de Córdova en donde se realizaron cambios en la manera de llevar la vida universitaria. Fue la autonomía universitaria uno de los principales planteamientos de esta reforma, el co-gobierno, la presencia de la educación pública, el libre ingreso, la gestión interna de la universidad.

#### Palabras clave:

Reforma de Córdova, universidad, autonomía universitaria.

#### ABSTRACT

This paper refers to the Reform of Cordova in 1918 as a historical moment in the life of the university in Latin America and its influence in the changes that began to take place in the Ecuadorian university. At the beginning of the twentieth century, the university in Latin America was one of the greatest colonial features that remained until then, was the year 1918 through the so-called Reform of Cordova where changes were made in how to lead university life. It was university autonomy one of the main approaches to this reform, co-government, the presence of public education, free entry, and the internal management of the university.

#### Keywords:

Reform of Cordova, university, university autonomy.

## INTRODUCCIÓN

La universidad latinoamericana ha debido enfrentar a través de la historia los cambios sociales, políticos, económicos que se han dado en los diferentes países y en la región en particular. La reforma se entiende como un periodo de la historia de la educación superior caracterizado por una serie de rasgos, indicadores, cambios e innovaciones que le dan cierta identidad particular a ese periodo.

En este entorno son varias las transformaciones que ha tenido la universidad latinoamericana, autores como Lanz & Rama (2008), señalan tres periodos en esta transformación.

1. El primero, en 1918 conocido como Reforma de Córdova, dentro del plano de la autonomía universitaria y del cogobierno, ampliación de la cobertura de la Educación Superior hacia los sectores medios de la educación de elites y la expansión de un modelo de educación gratuita y pública, monopólico y cogestionado.
2. El segundo, ubicado entre los años 70 y 90 enmarcado en una profunda crisis de la educación asociada a problemas políticos, financieros e institucionales y que sentó las bases del nacimiento y expansión de la educación privada, al tiempo que se expandió la matrícula, disminuyeron los niveles de calidad en un contexto de contracción del papel del Estado como ente regulador.
3. El tercero, ubicado desde mediados de los años 90, que surge por el agotamiento de los preceptos de la reforma anterior y del nuevo contexto de la globalización y las nuevas tecnologías. El contexto sobre el cual se remonta esta tercera reforma, está atravesado por enormes transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que dieron paso a los nuevos tiempos, la globalización, la mundialización y la internacionalización de la Educación Superior, todos los cuales contribuyeron a abrir el espacio para una reforma que abarca los espacios local y global, y que se mantiene en acción en la búsqueda de los cambios necesarios para lograr su articulación (Lanz, 2006).

Estos autores han sistematizado las características especiales de cada periodo, con lo cual se ha realizado el debate de reforma universitaria, sin embargo esta no refleja la completa realidad que ha vivido y vive la región y cada país en particular. Más bien sirve de parámetros para plantear un debate sobre las características particulares de cada país sobre la realidad universitaria.

Para el desarrollo de este trabajo se ha utilizado como método de investigación la revisión documental, de material histórico, documentos que recogen información y

análisis de la Reforma de Córdova y de la transformación de la universidad en Latinoamérica y Ecuador.

## DESARROLLO

La Reforma de Córdova del año 1918 marcó un antes y un después en la vida de la universidad en América Latina. Como señala Rama este movimiento permitió el pasaje de las universidades desde las instituciones de élite del siglo XIX, para dar cabida a las nuevas clases medias y burguesas urbanas gestadas al calor de las migraciones, la modernización, el cambio en el rol del Estado como redistribuidor y creador de un mercado interno y la industrialización sustitutiva (Rama, 2008).

Fue el primer cuestionamiento serio de la universidad latinoamericana tradicional y según algunos sociólogos, marca el momento de ingreso de América Latina en el siglo XX. La fecha no es casual, ese año es el verdadero comienzo del siglo veinte. En su transcurso concluye la Primera Guerra Mundial, pero en su torno se inicia la universalización de profundos cambios sociopolíticos y naturalmente educativos (Nassif, 1968).

Las universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los “virreinos del espíritu” y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Hasta entonces, Universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad (Tunnermann, 2008).

La importancia de este movimiento es tal que varios estudiosos de la problemática universitaria latinoamericana sostiene que ésta no puede ser entendida, en su verdadera naturaleza y complejidad, sin un análisis de lo que significa la Reforma de Córdova, que dio un perfil propio a la universidad de la región. La clase media emergente fue la protagonista del movimiento, señala Tunnermann, en su afán por lograr acceso a la universidad, hasta entonces controlado por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La creciente urbanización fue otro factor que ligado a los anteriores contribuyó a formar la constelación social que desencadenó el Movimiento, justamente calificado como la “conciencia dramática” de la crisis de cambio que experimentaba la sociedad latinoamericana.

Quien pretenda reducir la Reforma universitaria al mero ámbito de la universidad señala Sánchez (1969), cometería un grueso error. Ella rebasa el hecho pedagógico y adquiere contornos de singular importancia para



la evolución social de nuestros países. Ésta es según Salazar Bonsy (1968), la perspectiva correcta para juzgar el Movimiento de la Reforma Universitaria latinoamericana, desde la época de Córdoba.

Lo primero que hay que tener presente es que ella respondió a un proceso muy amplio e intenso de agitación social. Cambios en la correlación internacional de las fuerzas político-económicas, derivados de la guerra, y cambios internos, vinculados con la expansión del capitalismo en América Latina y la emergencia de una clase media que había aumentado considerablemente su número y su participación activa en el proceso social, así como una notoria inquietud en el proletariado que ya se hacía sentir en los principales centros urbanos, determinaron la presencia de un clima propicio a las más hondas transformaciones.

Desde los años noventa en adelante, la nueva categoría social va ganando en extensión y en pujanza económica. El proletariado, formado también por el aluvión inmigratorio, se organiza e inicia su actividad gremial y política. El país, casi desierto e inmensamente rico, compensa muchos de sus esfuerzos. La pequeña explotación rural, el pequeño comercio y la pequeña industria fueron el lugar de tránsito entre la clase obrera y la burguesía menor. El hijo del inmigrante, operaba su emancipación económica, quiere trepar peldaños del predominio político y cultural, se hace fuerza pujante de la oposición e ingresa a la universidad (Bagú, 1959).

La interrogante que surge, es sobre las características que tuvo Argentina en ese año, para que sea en ese país y no en otro de la región en donde se inicie una transformación de la universidad, Silva Michelena, trata de establecer algunas razones para aquello.

La Argentina, fue dentro de los países latinoamericanos el que tuvo un desarrollo industrial de mayor vigor y un proceso de concentración urbana acelerado por las intensas corrientes migratorias que se dirigieron a ese país. Por otra parte, los cambios progresivos, tanto estructurales como culturales, se manifestaron en la Argentina con mayor fuerza que en cualquier otro país latinoamericano (Silva Michelena & Sonntag, 1971).

Esto explica que el movimiento se dé en Argentina para luego propagarse de manera desigual y según las circunstancias de cada país, por el resto de América Latina. Esta idea de crecimiento urbano, la recogen otros autores como Ramírez, quien señala que esta se inicia bajo las crecientes demandas de sectores medios urbanos de la población y en el marco de procesos de urbanización, coincide con Rama cuando señala que los procesos de industrialización y consolidación de los Estados nación,

generan una agenda de democratización y expansión de las universidades. Fue la universidad de Córdoba en el año 1918 en donde surgió un modelo universitario caracterizado por la autonomía y el co-gobierno de las universidades públicas, en donde se destacan las propuestas de la gratuidad en el acceso, este momento es importante en la vida de las universidades de América Latina porque como señala Rama, permitió el pasaje de la universidad desde las instituciones de élite del siglo XIX hacia dar cabida a las nuevas clases medias y burguesas urbanas gestadas al calor de las migraciones, la modernización y el cambio del rol del Estado (Rama, 2008), además en este periodo produjo profesionales para una industrialización sustitutiva, dando lugar en las aulas universitarias a nuevas generaciones de profesionales.

Cabe agregar que el cogobierno y la autonomía se basaban en la determinación del sistema de reparto del poder al interior de las universidades y ello revalorizaba la formación de sistemas de acceso, de carrera administrativa, de requerimientos educativos, que incidían favorablemente en la calidad general. Sin embargo, la masificación, como resultado del incremento de los nuevos bachilleres, fue uno de los ejes que afectó la calidad de la Educación Superior en las instituciones públicas (Rama, 2008).

*“La universidad después de 1918 no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que venía siendo”,* afirmó Arciniegas. “1918 fue un paso inicial, la condición para que se cumpliera el destino de la Universidad en América como Universidad”. Por lo dicho se desprende la importancia de la Reforma de Córdoba para una mejor comprensión de la problemática universitaria latinoamericana actual. Si América Latina fue capaz de concebir, a principios del siglo pasado una “idea de universidad” apropiada para aquel momento histórico y los cambios que entonces experimentaba la sociedad latinoamericana, no dudamos que América Latina será también capaz de engendrar una nueva “idea de universidad”, que conlleve los elementos que se requieren para dar respuesta al gran desafío que nos plantea el ingreso de nuestra región en las sociedades del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente, en un contexto globalizado y de apertura a grandes espacios económicos (Tunnermann, 2008).

Tal modelo monopólico educativo universitario, público, laico, gratuito, cogobernado y autonomista, tuvo larga y destacada vigencia y se fue imponiendo progresivamente en cada uno de los países de la región hasta inicios de los setenta, cuando la crisis de los modelos económicos golpearon a las puertas de las instituciones de educación superior y sentaron las bases de una nueva transformación de la Educación Superior (Rama, 2008).

Si bien esta transformación se fue imponiendo poco a poco en otros países de la región, en un primer momento la Reforma de Córdoba influye principalmente en las universidades argentinas y del Cono sur, en el caso de Ecuador la influencia de este movimiento llega años más tarde, ya que en Ecuador en 1895 asciende a la presidencia Eloy Alfaro, se implanta en todo nivel de educación el laicismo anticlerical. Se rompe en la universidad toda vinculación remanente con la Iglesia, se excluye la facultad de teología y en la de derecho se suprime el derecho canónico. La universidad entra en un proceso inicial de democratización, se forman asociaciones estudiantiles (las primeras), que combaten ciertos excesos de Alfaro.

Ya que como señala Hurtado (1974):

En la aristocrática universidad colonial solamente los hijos de las acomodadas familias blancas podrían ser admitidos. La Iglesia Católica, por su estatus privilegiado propio de una sociedad teocrática, y porque los religiosos eran los hombres mejor preparados, desempeñó un papel preponderante en la organización de las universidades y en la docencia. Los estudios religiosos prevalecieron y dominaron a todas las ciencias que por entonces se enseñaban. Con el advenimiento de la República no cambió la estructura de la universidad ecuatoriana excepto en cuanto al origen de las universidades que ya no dependieron de la majestad del rey. (p. 1)

Es así que en 1918 cuando acontece la transformación de Córdoba que conmueve a las universidades del continente, en forma extraordinariamente temprana, este mismo año se plantea en Ecuador el cogobierno universitario, que es uno de los puntos programáticos medulares de Córdoba, armónicamente se plantea la democratización de la universidad y la extensión universitaria. En 1921 la Universidad Central hace efectivo el cogobierno estudiantil con 1/3 de participación en relación con el número de profesores en todos los cuerpos colegiados. Por esta época se crea la primera asociación de estudiantes. En 1924 se convoca la primera reunión de universidades. En 1925 acontece la Revolución Juliana. En lo universitario dicho cambio político realizó algunas reformas a favor de la clase media y dentro de la línea de tecnificación del país. Se dictó una nueva ley de Educación Superior en la que se consagró por primera vez el principio de la autonomía universitaria. En la década de los 30 no sucede nada especialmente relevante para la universidad, en la que se observa un buen grado de estabilidad y altura académica. Sigue en marcha la conciencia estudiantil como comprometida con el pueblo y la política por los derechos humanos en Ecuador y Latinoamérica (Malo, 2015).

Es así que en 1918 cuando acontece la transformación de Córdoba que conmueve a las universidades del continente, en forma extraordinariamente temprana, este mismo año se plantea en Ecuador el cogobierno universitario, que es uno de los puntos programáticos medulares de Córdoba, armónicamente se plantea la democratización de la universidad y la extensión universitaria.

Estos cambios constituyen la lógica consecuencia de dos influencias fundamentales: de la Revolución Liberal liderada por Alfaro y del "Movimiento de Córdoba" de los estudiantes argentinos.

Malo (2015), señala que para 1925 ya existía la idea de autonomía y este fue consagrado por la Revolución Juliana. En lo que respecta al esquema curricular, la Universidad Central para 1922 registraba una ampliación de la facultad de Jurisprudencia con Ciencias Sociales, y la Medicina con Odontología, además de contar con una nueva de Ciencias Politécnicas y de Aplicación.

En cuanto a la universidad, precisamente en esos años de adversidad, son destacables, no su desarrollo académico, pero si las luchas de la juventud por la autonomía y el cogobierno, procesos que permitieron las siguientes conquistas:

- En 1918 se establece que los estudiantes, a través de un delegado, participen en las elecciones en cada Facultad.
- En 1919 se constituye la Federación de Estudiantes Universitarios de la Central, en 1920 se establece un Consejo de Extensión Universitario con el fin de poder desarrollar programas culturales a través de lo cual se llamó la Universidad Popular.
- En 1922 se instaura ahora sí con el respaldo de un precepto legal *la docencia libre*, esto es el libre ejercicio de la cátedra.

En este mismo año se establece ya de manera concisa el cogobierno con la participación de un tercio estudiantil respecto del número de profesores. En el aspecto de organización institucional se discute y se cuestiona por primera vez el modelo napoleónico de Facultades.

## CONCLUSIONES

Todos estos hechos se desarrollaron en gran medida bajo la influencia del Movimiento Universitario de Córdoba. Además dos grandes acontecimientos internacionales de la época condicionaron el desarrollo del país y en consecuencia también el desenvolvimiento de la universidad.

La etapa de 1925 hasta 1948 se caracteriza por un avance todavía más rápido del movimiento estudiantil en términos organizativos y políticos, pues cuenta ya con ciertas

conquistas como la autonomía universitaria establecida legalmente desde 1925 y el reconocimiento por parte del gobierno de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador FEUE en 1944.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hurtado, O. (1974). Visión histórica de la universidad ecuatoriana. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Lanz, R., et al. (2006). Proceso de reforma de la Educación Superior en América Latina, en Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas: Iesalc – Unesco.
- Malo, H. (1996) Pensamiento universitario. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Nassif, R. (1968). El movimiento reformista en las universidades de Córdoba, Buenos Aires y La Plata. Revista de la Universidad de Los Andes. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/actualinvestigacion/article/download/1578/1548>
- Rama, C. (2008). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina. Caracas: Iesalc – Unesco.
- Salazar Bondy, A. (1968). Reflexiones sobre la Reforma Universitaria, en La Reforma universitaria 1918-1958. Buenos Aires: FUBA.
- Silva Michelena, H. (1971). Universidad, dependencia y revolución. México: siglo XXI. Editores.
- Tunnermann, C. (2008) Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba 1918 – 2008. Buenos Aires: CLACSO.

# 03

## CONOCIMIENTOS DE HISTOLOGÍA CON RELEVANCIA EN LA PRÁCTICA DEL MÉDICO EN ECUADOR

### KNOWLEDGE OF HISTOLOGY WITH RELEVANCE IN THE PRACTICE OF THE MEDICINE DOCTOR IN ECUADOR

MSc. Oswaldo Mera Chóez<sup>1</sup>

E-mail: [ossmera@hotmail.es](mailto:ossmera@hotmail.es)

Dr. C. José Carlos Pérez González<sup>2</sup>

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

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey<sup>2</sup>

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

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

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

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

Mera Chóez, O., Pérez González, J. C., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2018). Conocimientos de Histología con relevancia en la práctica del médico en Ecuador. *Revista Conrado*, 14(63), 20-24. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Se analiza la necesidad de determinar los contenidos relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de la histología para la formación de médicos en Ecuador, es decir aquellos que el profesional necesitará para la práctica médica. Se propone descubrir esos contenidos relevantes a través de metodologías de solución de problemas a partir de casos profesionales para la enseñanza de histología. El estudiante se motiva así a investigar, y por medio de su aprendizaje independiente determina los conocimientos esenciales.

#### Palabras clave:

Contenidos relevantes, histología, metodologías de solución de problemas, casos profesionales, aprendizaje independiente.

#### ABSTRACT

This article analyzes the need to specify the relevant contents in the teaching and learning of histology for the preparation of medical doctors in Ecuador, that is, those that the professionals will use in their medical practice. This work will try to uncover those relevant contents through problems solving methodology, from professional cases for the teaching of histology. This way, the students will be motivated to do research, and by means of their independent learning, they will determine the basic knowledge they need.

#### Keywords:

Relevant contents, histology, problem solving methodology, professional cases, independent learning.

## INTRODUCCIÓN

Es reconocido, como fundamento en la formación del médico los conocimientos de las ciencias básicas biomédicas, entre ellos los que aporta el aprendizaje de la histología, pues el conocimiento del cuerpo humano en sus niveles macroscópico, microscópico, ultramicroscópico, molecular tanto en estructura como función, permite al profesional de la medicina actuar con conciencia de lo que hace en los ámbitos de la promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de la salud y la enfermedad del ser humano. En lo que se refiere a la histología, le permite al médico profundizar en la estructura microscópica en dependencia de las necesidades de la práctica laboral, así como desarrollar un método de estudio reflexivo a partir del análisis y síntesis de las relaciones morfofuncionales (Rodríguez, 2014).

Los conocimientos de la ciencia histológica han tenido un desarrollo vertiginoso al igual que todos los campos de la ciencia y la tecnología; se menciona que en los actuales tiempos los conocimientos se duplican cada cinco años. Se reconoce así mismo, que no es posible abarcar en el campo del aprendizaje todos esos conocimientos, más aún si se trata de un curso académico de un año lectivo, por lo que se recomienda, y la lógica así lo determina, la selección de contenidos para la enseñanza y el aprendizaje de la histología, al igual que todas las ciencias básicas biomédicas en la carrera de medicina. (Patiño, 2006). Al respecto, Pernas (2012), cita a Koens, et al. (2006), quienes al comentar el bajo rendimiento en histología expresan además que *“la explosión de conocimientos impone repensar su forma de distribución y fortalecer la capacidad para procesar, organizar y distribuir el flujo de la información”*.

Tradicionalmente la enseñanza de la histología, siguiendo los pasos de la enseñanza de otras ciencias básicas biomédicas como la anatomía ha sido, tratando que los estudiantes almacenen toda una cantidad de conceptos, datos, relaciones, procesos y demás elementos y los incorporen a su memoria para en algún momento, coincidente con las evaluaciones, los estudiantes puedan reproducirlos al estilo que lo exige su profesor, quien fue formado de igual manera.

El resultado es el progresivo olvido de esa gran cantidad de datos, la mayoría de los cuales no tienen aplicación en el trascurso de los subsiguientes aprendizajes de la carrera ni en la práctica de la profesión. El egresado y el médico en ejercicio de su profesión no contará entonces con los conocimientos que requiere para su práctica profesional; sólo en ese momento se da cuenta que no aprendió

y toma parcial conciencia de lo que debió aprender para ejercer de mejor manera la práctica médica.

Se trata en el presente trabajo de puntualizar este problema en la formación del médico en Ecuador, el mismo que deja huérfano al médico general de las herramientas conceptuales básicas relacionadas con la conformación microscópica del cuerpo humano, necesarias para su científico ejercicio profesional, pues permite al médico establecer la relación entre el padecimiento del enfermo manifestado en los síntomas que expresa y los signos que el médico descubre, con la alteración de la estructura y función tisular, es decir de lo que es la organización de las células como unidad estructural y funcional del cuerpo humano.

Se plantea lo que a juicio del autor puede conducir a determinar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la histología, los conocimientos histológicos relevantes y assimilarlos con mayor solidez para que perduren a lo largo de la práctica de la profesión más científicamente ejercida.

## DESARROLLO

El método de enseñanza de la histología que prevalece en las universidades que forman médicos en Ecuador, mantiene fuertes rasgos tradicionales; el profesor sigue siendo el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, la conferencia es su principal herramienta de enseñanza, en algunos casos interactuando con los estudiantes a través de preguntas dirigidas o dejando apertura a que los alumnos formulen preguntas durante la clase. Una tendencia de los últimos años cambia la exposición del profesor por seminarios dictados por los estudiantes, lo que pudiera ser visto como importante cambio dirigido a buscar la participación de los estudiantes en el proceso; sin embargo, se ha podido observar con este método a través de seminarios la pasividad casi total del resto de estudiantes y lo que es más grave la pasividad casi total del profesor, que se desentiende del proceso olvidando su papel de orientador.

### Los conocimientos relevantes

El término relevante se refiere a *sobresaliente, significativo* (Editorial Santillana, 2004). Asociándolo a los contenidos de enseñanza y aprendizaje de la histología, ciencia básica de los estudios médicos que brinda a los futuros profesionales las bases necesarias tanto para la comprensión de las disciplinas que continúan en la carrera, cuanto el soporte para ejercer la medicina con basamento científico, pues su objeto de estudio es el cuerpo humano en estructura y función, entonces los conocimientos relevantes son aquellos que se asocian al aprendizaje de los



conocimientos también relevantes de las disciplinas del resto de la carrera, así como los conocimientos vinculados con la práctica de la profesión, esto incluye la promoción, prevención de la salud, así como el diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de la enfermedad.

En ese sentido Cabalier & Cholub (2009), se refieren a la relevancia de los contenidos a ser asimilados por los estudiantes en la formación médica, a aquellos relacionados con la real aplicabilidad en la práctica de la profesión médica. Por su parte, el autor Aguerro (1999), considera que un contenido de estudio es relevante cuando es grande su efecto en el contexto, en nuestro caso inferimos es la medicina; además, dice el autor que su procesamiento para ese contexto no requiere de grandes esfuerzos; es decir que para este autor la relevancia depende del beneficio y del coste para comunicarlo.

La enseñanza de la histología así como otras ciencias básicas en la carrera de medicina orientada por el paradigma clásico prioriza contenidos que muchas veces carecen de relevancia, tales como fechas, nombres y otros datos y elementos conceptuales, descriptivos, puntuales, muy poco esenciales para su desarrollo y aplicación en la práctica social.

El desarrollo de la ciencia histológica nos provee de conceptos, descripciones, fenómenos, relaciones y demás elementos que enriquecen día a día esta rama de las ciencias médicas. Dialécticamente se observa que muchos términos y conceptos han variado y muchos otros esperan de cambios, pues no han respondido a los descubrimientos y nueva organización de los saberes histológicos. Así, autores como Tamayo & González (2003), consideran que hay en la histología términos y clasificaciones que al presente resultan inapropiados.

Sin embargo de lo anterior, en términos generales los conocimientos histológicos recogidos en libros de texto de enseñanza y otra literatura científica dejan ver su validez e importancia en el contexto de las ciencias biológicas, es decir todos los conocimientos son de interés para los hombres y mujeres de ciencia en esta parte del saber.

Independiente de reconocer la validez de todos los conocimientos producto de las investigaciones científicas apoyadas por la creciente tecnología, se declara imposible para persona alguna el manejo de toda esa cantidad de conocimientos; por lo que resulta una irreflexión el pretender en el ámbito de la docencia médica enseñar indiscriminadamente los conocimientos recogidos por la literatura histológica. La mayor parte de esos saberes histológicos no tienen lugar en el ejercicio de la práctica profesional de un médico. Al pretender esta ilusión con los estudiantes durante un curso lectivo de histología

se distorsiona cualquier buena intención de enseñanza, cualquier método está condenado al fracaso, cualquier sistema de evaluación mostrará resultados desalentadores; los estudiantes por su parte se ven frustrados al no poder asimilar tal cantidad de datos, peor aún con métodos reproductivos que son parte de la comentada irreflexión.

Se impone entonces como una necesidad la selección de contenidos histológicos que el estudiante va a necesitar para el aprendizaje de nuevas disciplinas y para su aplicación en la práctica de la profesión. Estos conocimientos relevantes no han sido determinados de acuerdo a la literatura internacional investigada. En Ecuador, los docentes de histología de varias universidades que forman médicos, por falta de un análisis responsable al respecto, simplemente han acortado los programas de histología, en algunos casos a juicio de personas aisladas, eliminando temas y/o cayendo en la superficialidad en el manejo de los conceptos más generales, lo que dista mucho de ir a la determinación de los conceptos relevantes.

#### Una vía para determinar los contenidos histológicos relevantes

Si se acepta como válido que los contenidos histológicos relevantes son aquellos que el estudiante necesitará para un mejor aprendizaje de ciencias preclínicas y clínicas de la carrera y que el egresado aplicará en el ejercicio de la profesión para abordar los diversos procesos de la salud y la enfermedad, entonces se puede deducir que una de las vías está en la relación dialéctica entre la histología y la práctica médica.

Encontramos relación de lo expuesto con uno de los planteamientos realizados por autores del Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES) (1996) quienes se refieren a que es necesario superar los problemas de la enseñanza de las ciencias básicas en la formación del médico, y que una de las vías para conseguirlo es incluyendo el estudio de casos clínicos, que permitan acercar al estudiante a su futura actividad profesional, y lograr con ello motivación e integración de los contenidos en función del diagnóstico y orientación del tratamiento de patologías.

En el mismo contexto, se han emitido juicios críticos al método de enseñanza tradicional de la histología con el profesor como centro del proceso de enseñanza aprendizaje, que induce a la memorización de datos para reproducirlos en la evaluación. Así, los autores Venturella (2009); y Pinilla (2011), se refieren a la necesidad de incorporar modelos de enseñanza en los que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza aprendizaje,

como vía para que despliegue un aprendizaje autónomo y significativo.

Se visualiza entonces, que la enseñanza con metodologías diferentes podrían acercar a un aprendizaje más relevante, con metodologías que vinculen la enseñanza y el aprendizaje de la histología con casos profesionales reales o simulados, que presentados al estudiante que inicia sus estudios médicos de manera comprensible, sirvan como punto de partida para que se motive al estudio independiente a propósito de investigar ese caso profesional; así mismo, se deberá orientar a los estudiantes a la búsqueda de los aspectos histológicos más vinculado con las manifestaciones clínicas del enfermo.

De esta manera van a emerger los conocimientos más relevantes, aquellos a los que el estudiante les ve aplicación en su vida profesional, aquellos que va a necesitar para su desempeño como médico, es decir le va a encontrar razón al aprendizaje; lo que actualmente no sucede, sino lo contrario, el estudiante le resta importancia al aprendizaje de innumerables datos a los que no le encuentra aplicación, pues no los puede visualizar a causa del método reproductivo de aquellos innumerables datos, método obsoleto que lleva a la pérdida de interés por la histología o cualquier otra ciencia básica biomédica. Así lo reconocen autores como De Juan, et al. (1988, 1989); Pérez-Cañaveras & De Juan (1994), quienes encuentran que la histología es una de las disciplinas menos importantes para los alumnos de medicina y enfermería. Así como una de las disciplinas que más se olvidan en medicina y enfermería.

Como se anota en los anteriores epígrafes, un método viable para determinar los contenidos relevantes para la enseñanza y el aprendizaje de la histología, se orienta hacia el vínculo con lo que es la práctica de la profesión médica. La histología es una ciencia básica que regularmente se la estudia en los primeros cursos de la carrera, alejada y tradicionalmente aislada de las disciplinas clínicas, por lo tanto distanciada de la práctica de la profesión. El autor asume la posición de la teoría internacional y considera que una forma de romper ese distanciamiento, de acercar estos aprendizajes, es a través de incorporar casos profesionales al estudio de la histología, casos que pueden ser reales o simulados, presentados al estudiante con los datos clínicos más comprensibles que le permitan al noble estudiante motivarse a la investigación del caso, debidamente orientado por su profesor.

La orientación docente debiera ir, una vez comprendido el caso médico por los estudiantes, hacia *determinar los cambios histológicos fundamentales que justifican los síntomas y/o signos clínicos planteados en el caso real*

*o simulado*. El estudiante así motivado, de manera independiente realizará la investigación, proceso donde descubrirá la necesidad del aprendizaje de la histología, se encontrará entonces con la abundante literatura del libro texto y demás información donde buscará lo relacionado con su caso de investigación, acercándose en la medida de su interés a los conocimientos histológicos que le permitan resolver el problema.

Se logra así a través del método de la enseñanza problémica, en nuestro caso a partir de casos profesionales, vincular la histología con lo que será la práctica médica. Además, se cambia radicalmente la participación de profesores y estudiantes, el primero pasa de la disertación enciclopédica a orientador del aprendizaje; el estudiante cambia también en forma radical, de un rol pasivo receptor de información, a investigador, activo, independiente. Se consigue así ir determinando los contenidos relevantes, modificando todos los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la histología.

## CONCLUSIÓN

El imposible manejo de la inmensa cantidad de conocimientos de la histología, obliga a los docentes de esta disciplina a seleccionar los contenidos más relevantes, aquellos que los estudiantes deban incorporar sólidamente a su bagaje de conocimientos básicos, los mismos que utilice como fundamentos para el aprendizaje de disciplinas del área clínica y posteriormente en la solución de problemas médicos en el ejercicio de su práctica profesional.

El autor considera, que esta selección de contenidos relevantes no es posible con métodos de enseñanza tradicionales, memorísticos, reproductivos; que es necesario la utilización de metodologías activas, donde el profesor cumpla su papel de planificador, orientador y evaluador del proceso de enseñanza aprendizaje y el alumno sea el centro del proceso, investigador a través de un aprendizaje independiente, que sea quien descubre los contenidos esenciales, porque les encuentra relevancia con su futura práctica profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- Aguerrondo, I., & Morales-Ruiz, J. C. (2009). Formación integral y profesionalismo médico: una propuesta de trabajo en el aula. *Educación Médica*, 12(2), 73-82. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132009000300003](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000300003)
- Editorial Santillana. (2004). *Enciclopedia Técnica de la Educación*. México: Santillana.

De Juan, J., et al. (1994). *Reflexiones sobre el aprendizaje de la histología en biología y ciencias de la salud*. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2015/documentos/tema-2/410849.pdf>

Patiño, J. F. (2006). *La formación del médico. Ciencia y profesión*. Recuperado de <http://cienciayprofesion.blogspot.com/2006/07/la-formacin-del-mdico.html>

Pernas, M., Arencibia Flores, L., & Ortiz García, M. (2012). *El plan de estudio para la formación del médico general básico en Cuba: experiencias de su aplicación*. *Educ Med Super*, 15(1). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412001000100002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000100002)

Pinilla Roa, A. E. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*, 36(4), 204-218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=163122508008>

Iglesias Ramírez, B., Rodríguez Pérez, I., Pomares Bory, E., Valenti Pérez, J., & Dovale Borjas, A. (2006). La enseñanza de la Histología en el Policlínico universitario con el uso de las TICs. VIII Congreso virtual de Anatomía Patológica

Rodríguez, L. (2014). Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 15(11). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num11/art90/>

Salazar, M., Covantes, E., & Lara, J. (2013). Enseñanza comprensiva de histología apoyada en objetos de aprendizaje. *Ra Ximhai*, 9(4). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/download/54017/48094>

Tamayo, M., & González, F. (2003). Algunas dificultades en la enseñanza de la histología humana. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(2). Recuperado de [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/REEC\\_2\\_2\\_6.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/REEC_2_2_6.pdf)

Venturella, I. (2009). Estudio de la histología y la histopatología como modelo integrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de la Facultad de Medicina*, 32(2), 90-95. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-04692009000200002](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04692009000200002)

# 04

## LA FORMACIÓN HUMANISTA, UN ENCARGO PARA LA EDUCACIÓN

### THE HUMANISTIC FORMATION, AN ASSIGNMENT FOR EDUCATION

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

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

MSc. Virginia Sánchez Andrade<sup>2</sup>

E-mail: [virginiasanchez73@gmail.com](mailto:virginiasanchez73@gmail.com)

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

<sup>2</sup> Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

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

Pérez Padrón, M. C., & Sánchez Andrade, V. (2018). La formación humanista. Un encargo para la educación. *Revista Conrado*, 14(63), 25-29. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La formación de individuos capaces de colaborar en los cambios y transformaciones que se vienen operando actualmente, a nivel mundial, es una necesidad y reclamo de la sociedad. La formación humanista es un encargo de la educación porque proporciona al hombre los elementos cognoscitivos indispensables para comprender mejor el mundo, apropiarse de una educación estética, conjuntamente con la afinación de la sensibilidad, y la elevación de las cualidades morales y éticas. La enseñanza-aprendizaje de la literatura a partir de la sistematización de su enseñanza en el currículo, puede colaborar en tales empeños; sin absolutizar esta, ni negar otras influencias positivas. Las autoras del presente trabajo reafirman que el contacto del estudiante con la literatura puede contribuir en la formación de un modo de pensar, el desarrollo de sentimientos, de una identidad personal y cultural, en esencia, en la consolidación del ser; reconociendo la fuerza educativa de la literatura. Develar estas aportaciones, es en esencia el objetivo del trabajo, lo cual ha sido posible a partir de la bibliografía consultada y de la experiencia de las autoras.

#### Palabras clave:

Formación humanista, enseñanza aprendizaje literatura.

#### ABSTRACT

Contemporary society presents an accelerated pace of development, especially in the areas of science and technology, which requires the formation of individuals able to catch up with their time and to collaborate on changes and transformations that have been occurring; on the other hand they must have the necessary tools to manage various hostile tendencies to humanity. The teaching and learning of literature could help to quit, in part, on the situation; without absolutizing this, or deny other positive influences. Although, there is no doubt that from the systematization of their teaching curriculum, humanistic education would be achieved, contributing to the formation of better people, better citizens. The man humanistic training provides the essential cognitive elements to understand better the world, appropriating an aesthetic education, together with the tuning of sensitivity, and the elevation of the moral and ethical qualities. The authors of this study reaffirm that the student contact with literature can contribute to the formation of a way of thinking, the development of feelings of personal and cultural identity, in essence, consolidation of the human being; recognizing the educative power of literature. Unveiling these contributions, is essentially the purpose of the work, which has been possible from the literature and accumulated experience.

#### Keywords:

Humanistic education, teaching and learning literature.

## INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea presenta un ritmo acelerado de desarrollo, sobre todo en las esferas de la ciencia y la tecnología, lo que demanda la formación de individuos capaces de ponerse al nivel de su tiempo y colaborar en los cambios y transformaciones que se vienen operando; por otra parte deben poseer las herramientas indispensables para hacer frente a diversas tendencias hostiles a la humanidad.

**La formación humanista proporciona al hombre los elementos cognoscitivos indispensables** para comprender mejor el mundo, apropiarse de una educación estética, conjuntamente con la afinación de la sensibilidad, y la elevación de las cualidades morales y éticas.

Guadarrama (1997), apunta que el humanismo *“sitúa al hombre como valor principal en todo lo existente, y a partir de esa consideración, subordina toda actividad a propiciarle mejores condiciones de vida material y espiritual, de manera tal que pueda desplegar sus potencialidades siempre limitadas históricamente”*.

El contacto del estudiante con la literatura puede contribuir en la formación de un modo de pensar, el desarrollo de sentimientos, de una identidad personal y cultural, en esencia, en la consolidación del ser; reconociendo la fuerza educativa de la literatura. Develar estas aportaciones, es en esencia el objetivo del trabajo, lo cual ha sido posible a partir de la bibliografía consultada y la experiencia de las autoras.

## DESARROLLO

Para la realización de este trabajo ha sido fundamental profundizar en la categoría formación. En la revisión bibliográfica realizada se pudieron localizar trabajos de especialistas, que han abordado esta temática.

López Hurtado, et al. (2002, p 58), apuntan que *“la categoría formación se interpreta como base del desarrollo y también como consecuencia de éste; algunos la refieren a la esfera afectiva solamente, pero en otros casos le dan un mayor alcance incluyendo también en ella la esfera cognitiva. En el momento actual la categoría formación ha adquirido una mayor fuerza entendida como la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación”*.

Enfatizar la categoría **formación humana**- categoría esencial de las ciencias pedagógicas como orientación del desarrollo hacia el logro de objetivos, implica rescatar la tradición humanista distanciando la educación de enfoques pragmáticos y positivistas estrechos, implica reconocer los determinantes ideológicos y culturales de la

educación. Esta concepción que estaba ya presente en muchos pedagogos de etapas anteriores, se encuentran íntimamente ligadas a la orientación filosófica y cuenta con un fuerte contenido axiológico.

Cuando se habla de formación no se hace referencia específicamente a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades; estos constituyen más bien medios para lograr su formación como ser espiritual. *“Formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica. Así, toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia a una formación psíquica de orden superior”*.

La formación y el desarrollo tienen sus propias regularidades y ambas categorías implican la consideración del hombre como un ser bio-psico-social.

Baxter, et al. (2002, p. 143), al citar a Honore, concibe la formación como el conjunto de los hechos que concierne a la formación *“el hombre se forma y se desarrolla bajo la influencia de fuerzas externas e internas, sociales y naturales, organizadas y espontáneas, sistemáticas y asistemáticas; con todo aquello con lo que interactúa. Añade que la formación del hombre se concibe, como el resultado del conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que le permiten poder actuar consciente y creadoramente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo”*.

Se asume que la formación comprende la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación lo que implica la esfera afectiva y cognitiva, tornándola un complejo proceso cuyo objetivo es preparar al hombre para la vida, a partir de la relación entre lo educativo, lo instructivo y lo desarrollador que considera las influencias internas y externas sociales y naturales, sistemáticas y asistemáticas; y valora las relaciones con los demás hombres, objetos y fenómenos.

Humanismo, es un término latino y se refiere al conjunto de ideas que expresan respeto por la dignidad humana, preocupación por el bien de los hombres, por su desarrollo multilateral.

El humanismo es una concepción de carácter integral, formada históricamente, acerca del hombre y su realización, entendido este como totalidad, en todas las determinaciones de su ser, que aspira a potenciar las vías de su plena realización, en su historicidad, en su devenir, en su desarrollo, en su plenitud y que en la actualidad se manifiesta en sus dimensiones teórica, metodológica, ideológica y práctica. El humanismo aspira al crecimiento



y enriquecimiento material y espiritual del hombre superando la fragmentación, el aislamiento, etc.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la palabra *humanismo*, en su primera acepción dice que *“es el cultivo o conocimiento de las letras humanas y, en su segunda acepción remite a la doctrina de los humanistas del Renacimiento. Del término “humanístico(a) nos dirá que es lo perteneciente o relativo al humanismo o las humanidades”*. Y tales definiciones nos llenan de certezas pero también de incertidumbres, razón por la cual es necesario que acotemos que pensar en términos como hombre, humanismo, humanidades, formación humanista y formación humanística deviene hoy conceptos claves, ejes esenciales para la educación y la sociedad que necesitan de una mayor precisión.

La aspiración máxima del humanismo en la educación es la formación integral de la personalidad del ser a su plena realización como ser humano y al cultivo de la sensibilidad para desarrollar sus verdaderas potencialidades creadoras, lo cual puede lograrse por medio del proceso de enseñanza aprendizaje.

En su esencialidad teórico-práctica por formación humanista se comprende *“la formación en los estudiantes de un sistema de conocimientos, habilidades, valores, convicciones y sentimientos, que se fundamentan en una metodología dialéctico-materialista y en un enfoque cultural y personalológico, dirigidos a la integralidad del conocimiento, al cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad, a la interpretación y explicación de los procesos históricos, sociales y culturales relacionados con el hombre, así como al desarrollo de un estilo de pensamiento y de actuación en función de la transformación de la realidad. Se basa en el conocimiento integral del ser humano y del mundo... se expresa, ante todo, en una concepción del mundo y en un enfoque axiológico”*. (Mendoza, 2005, p.11)

La formación humanista ha de entenderse no solo en términos de conocimientos relacionados con la historia de la humanidad, el proceso de la cultura universal y nacional, los conceptos y categorías que permitan la apreciación de las manifestaciones artístico-literarias, la actualización en el área socio-político y económica; sino también en el enjuiciamiento, la valoración crítica, en asumir el legado cultural.

Stramiello (2004), al interrogarse sobre ¿Una educación humanista hoy? Plantea que *“Aparece como preocupación de nuestra sociedad que los jóvenes aprendan rápidamente lo que les sirva en función de un futuro trabajo en detrimento de conocimientos que se suponen perimidos. La consideración de la actividad educativa solo en su utilidad fáctica nos dificulta la visión de la importancia de*

*una educación del ser humano en lo humano, ya que educar no es principalmente un proceso mecánico del cual se obtienen determinados productos, sino algo ofrecido a un ser libre y libremente asumido”*.

Desde esta perspectiva consideramos que la tarea de la escuela es procurar a los educandos la ayuda necesaria para que se desarrollen plenamente como personas, sin perder de vista los factores coadyuvantes (situación socioeconómica, acceso a la educación, grado de educabilidad) para la consecución de tal fin y la formación instrumental necesaria. Podríamos hacer nuestras las palabras de Pestalozzi refiriéndose a la educación pública en los inicios del siglo XIX:

*“Debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente. Debemos tener en cuenta que cualquiera que sea la clase social a que un discípulo pueda pertenecer y cualquiera que sea su vocación, hay ciertas facultades en la naturaleza humana, que son comunes a todos... No tenemos derecho a privar a nadie de las oportunidades para desenvolver todas estas facultades. Puede ser discreto tratar alguna de ellas con marcada atención y abrigar la idea de llevar otras a su más alta perfección. La diversidad de talentos e inclinaciones, de planes y de aspiraciones, es una prueba suficiente de la necesidad de tal distinción”*. (Pestalozzi, 1976, p.180)

Se han subrayado las expresiones, (de la cita de Stramiello) que para las autoras del artículo, resultan clave en relación con la formación humanista. Sin lugar a dudas la escuela, los sistemas educativos, tienen el alto encargo social de preparar al estudiante para la vida, para actuar con independencia, a la vez que se asegure la posibilidad de desarrollar las facultades que se posean, sin privación alguna.

La formación humanista constituye uno de los retos de la educación en todos los niveles, por lo cual, se hace evidente la necesidad de la ruptura con los esquemas tradicionales.

González (2010, p 22), afirma que la formación humanista debe encaminarse hacia *“la participación activa del estudiante en su aprendizaje, en los procesos de comunicación y cooperación; a partir del trabajo en equipo, en el cual todos pueden aprender de todos; potenciando el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que propicie el acercamiento cognitivo y afectivo con el objeto cognoscente para el desarrollo de determinadas actitudes y conductas”*.

En correspondencia con lo anterior, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura debe caracterizarse por estimular la autonomía, la reflexión, la autovaloración en cada una de las tareas y ejercicios que el profesor elabore.

Por lo general se prioriza lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo, los saberes por encima de lo afectivo-emocional. No se tiene en cuenta que el aprendizaje resulta ser un proceso complejo, diversificado, altamente condicionado por factores tales como las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socioculturales 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, conciencia y organización con que tienen lugar estos procesos, entre otros.

Para llevar a cabo la formación humanista, a partir del proceso de enseñanza aprendizaje, en el caso particular de la literatura, es importante que el profesor facilite la información objetiva; pero a la vez, gradualmente, aumente la participación, la reflexión, el debate, las relaciones interpersonales de los estudiantes, de manera tal que favorezca la formación y desarrollo de criterios propios, la adquisición de argumentos para debatir y poder realizar generalizaciones en las cuales se impliquen las predisposiciones a una determinada actuación en situaciones y contextos concretos. Tener muy presente que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura se produce una amplia participación de componentes ideológicos, éticos, emocionales y cognitivos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura es privilegiada porque la materia prima con la cual trabaja es el lenguaje, instrumento fundamental para ofrecer valoraciones, reflexiones, criterios, en esencia, expresión del pensamiento y porque utiliza la imagen artística, por medio de la cual realiza generalizaciones sobre la realidad objetiva, con una intención estética.

A partir de lo apuntado, se asume que el proceso de formación debe ser pleno y llevar a los estudiantes a su realización como seres humanos, simultáneamente con el cultivo de la sensibilidad, con el propósito de desarrollar sus verdaderas potencialidades, en función del mejoramiento de la sociedad. Sobre la base de estas premisas se podrá cumplir con el encargo atribuido a la educación.

## CONCLUSIONES

La formación humanista, aunque es un reclamo de diversas personalidades del mundo intelectual, político, religioso, pedagógico, continúa siendo una deuda pendiente con la humanidad. Todos los esfuerzos que se

realicen pueden ser pocos ante la situación de la *crisis de civilización*.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura es privilegiada porque la materia prima con la cual trabaja es el lenguaje, instrumento fundamental para ofrecer valoraciones, reflexiones, criterios, en esencia, expresión del pensamiento.

Por otra parte, la literatura opera con una categoría esencial, la imagen artística, por medio de la cual realiza generalizaciones sobre la realidad objetiva, con una intención estética.

La educación y sus respectivas instituciones educativas pueden hacer posible cambiar esta realidad, para lo cual se requiere estudiar a profundidad los programas, lineamientos y currículos actuales. Esta visión y compromiso social ha estado latente en toda la construcción del presente trabajo, el cual se ofrece con la intención de provocar la reflexión, con la seguridad de que es posible la convivencia en un mundo mejor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Báxter, E., Amador, A., & Bonet, M. (2002). La escuela y el problema de la formación del hombre. G. García, Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, G., et al. (2002), Un estudio comparativo de distintos métodos de inglés para turismo. En E. Hernández Longas y L. Sierra. Ayala (Eds), Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza (pp. 307-314). Alcalá Henares: Universidad de Alcalá Henares.
- González, A. (2010). Universidad, comunidad y formación humanístico-cultural. Didasc@lia: Didáctica y Educación.
- Guadarrama, P. (1997). Humanismo y autenticidad en el pensamiento filosófico latinoamericano: Significación del marxismo. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias. Bogotá: Universidad INCCA.
- López, J., Esteva Boronat, M., Rosés, M. A., Chávez Rodríguez, J., Valera O., & Ruíz Aguilera A. (2002) Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G. García, Compendio de Pedagogía. (pp. 45-60). La Habana: Pueblo y Educación.
- Mendoza, L. (2005). Formación humanista e interdisciplinariedad: hacia una determinación categorial. En R. Mañalich, Didáctica de las humanidades. Selección de textos. (pp. 3- 29). La Habana: Pueblo y Educación.

Rodríguez, E. (2013). Literatura, ideología y compromiso. *Revista de Letras*. Recuperado de <http://revistadeletras.net/literatura-ideologia-y-compromiso/>

Stramiello, C. I. (2004). ¿Una educación humanista hoy? *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1031Stramiello.PDF>

# 05

## PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PROYECTO ARQUITECTÓNICO

### TEACHING-LEARNING PROCESS OF THE ARCHITECTURAL PROJECT

MSc. Ivonne Amelia Rendón Jaluff<sup>1</sup>

E-mail: [ivonne.rendonj@ug.edu.ec](mailto:ivonne.rendonj@ug.edu.ec)

MSc. Brick Lenin Reyes Pincay<sup>1</sup>

E-mail: [brick.reyesp@ug.edu.ec](mailto:brick.reyesp@ug.edu.ec)

MSc. Bismark Osmany Torres Ruilova<sup>1</sup>

E-mail: [bismark.torresr@ug.edu.ec](mailto:bismark.torresr@ug.edu.ec)

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

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

Rendón Jaluff, I. A., Reyes Pincay, B. L., & Torres Ruilova, B. O. (2018). Proceso de enseñanza aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Revista Conrado*, 14(63), 30-34. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente trabajo aborda una reflexión crítica sobre las estrategias realizadas dentro de la estructura actual que sustenta el enfoque de la enseñanza del Diseño de proyectos, en la facultad de arquitectura de la Universidad de Guayaquil, así como una descripción de nuevos escenarios que posibiliten mejorar dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el efecto, se construye a partir de exploraciones bibliográficas, estudios similares, tesis doctorales y experiencias docentes, una mirada integral y reflexiva de la enseñanza del diseño en arquitectura, en la búsqueda de una integralidad que incorpore diversos escenarios en el actuar tanto del docente como del estudiante con el propósito de que se fortalezca el proceso de enseñanza aprendizaje y mejore la calidad de la educación.

#### Palabras clave:

Didáctica, aprendizaje, contexto, proyecto arquitectónico.

#### ABSTRACT

This work presents a critical reflection on the strategies carried out within the current structure that underpins the project design teaching approach, at the architecture faculty of the University of Guayaquil, as well as a description of new settings that make possible to improve the teaching-learning process. For this purpose, from bibliographical explorations were set up as similar studies, doctoral theses and teaching experiences, an integral and reflective view of the teaching of design in architecture in the search of an integrality that incorporates diverse settings in the act of both the teacher and the student with the purpose of strengthening the teaching-learning process and improving the quality of education.

#### Keywords:

Teaching, learning, context, architectural project.

## INTRODUCCIÓN

Históricamente se ha involucrado en el ámbito académico a aquellos profesionales que tienen mayor reconocimiento en el ámbito de la localidad, asumiendo que la profesionalización del arquitecto les da la categoría de expertos en la esfera de la docencia. Esta forma de enseñanza *“se reduce a la simple comunicabilidad del conocimiento y de la información, dejando por fuera la finalidad de perfectibilidad humana que caracteriza la práctica educativa, como función formadora en lo social”*. (Ibarra, 2005, p. 43).

El objetivo de incorporar al estudiante al mercado, no les permite además tener una visión más amplia de lo que es la arquitectura, pues dichos profesionales transfieren sus conocimientos tal como le fueron a ellos transmitidos, dentro de una relación vertical del docente con el alumno y limitándose básicamente a transmitir sus experiencias profesionales en la capacitación del alumno, que les permita desempeñarse bien y rápidamente en el mercado, es decir, se capacita para una arquitectura utilitaria sin una visión más amplia del ser social.

Cuando se reconoce que los estudiantes interpretan y no absorben automáticamente la información y las ideas que encuentran en el mundo a través de las experiencias y teorías que traen a la institución, los vínculos entre el aprendizaje y la enseñanza se vuelven más complicados. El pensamiento actual sugiere que una visión “equilibrada” del aprendizaje y la enseñanza es crucial. Los estudiantes necesitan oportunidades para aprender de múltiples maneras, y los maestros necesitan tener un repertorio pedagógico que se basa en una mirada de teóricos del aprendizaje.

Asimismo, la construcción del conocimiento y el papel de los instrumentos didácticos se relacionan con el pensamiento complejo, al respecto se puede aplicar a Morín (1999) “creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes” (p. 16). Reflexión en relación a la complejidad de la información en este mundo global y a la articulación del pensamiento, el cual se desarrollará dependiendo de nuestra aptitud para organizarlo.

La didáctica a implementarse deberá estar más centrada en el alumno, con el objeto de determinar una adecuada combinación entre la tecnología con la función pedagógica, más aún si consideramos que la enseñanza de diseño arquitectónico fundamentalmente es multidisciplinar, y que para su desarrollo aportan técnicas y herramientas, en las que lo fundamental es la concepción y el desarrollo de proyectos que permitan prever cómo tendrán que ser las cosas e idear los instrumentos adecuados a los objetos preestablecidos (Vilchis, 2002).

Esto se confirma si se va hacia la creación de un ambiente exitoso en el contexto aula, donde el docente deberá de considerar, según Bain (2007, p. 61), “¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente los alumnos como resultado de su aprendizaje?, ¿Cómo se los puede ayudar y animar de la mejor manera para que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas?, ¿Cómo podemos hacer para que estudiantes y docentes, entiendan *mejor su construcción, calidad y el progreso de su aprendizaje?*”.

Según Davini (2008), *“en todo proceso de aprendizaje humano, la interacción social y la mediación de otro es de fundamental importancia. En las instituciones educativas, se puede decir que la interacción profesor-alumno es esencial para el éxito que se produzca en el proceso de aprendizaje”*. La enseñanza promueve en el docente a tener conocimientos, habilidades y experiencias para poderlas transmitir, aceptando que no se puede enseñar lo que no se conoce, además, no sólo se trata de conocer para poder enseñar, sino que también se necesita analizar cómo hacerlo.

El debate sobre las diferentes teorías que han intentado explicar los procesos mentales que apuntalan el proceso de diseño y su enseñanza, nos lleva a Jones (1976), quien considera que existen métodos de diseño que afirman el control del proceso dentro del ámbito de la creatividad, la racionalidad, y refiere que desde el ámbito de la creatividad, el diseñador es una caja negra; metodología también sustentada por: Osborn (1963); Gordon (1961); y Broadbent (1966), Citados en Jones (1976), y consideran que la parte más destacada dentro del proceso, se origina en la mente del diseñador y parcialmente fuera de su control consciente (Gosling, 1963; y Marples, 1960, citados en Jones, 1976), consideran que el diseñador es una caja transparente, y que sólo operativiza la información que recibe de forma secuencial, indican además, que en el control del proceso, el diseñador es auto-organizado, que nos conduce al valor práctico de la teoría del diseño y nos moviliza hacia la siguiente etapa en la evolución de los métodos efectivos de diseño, siendo los referentes de esta teoría: Matchett (1968); y Roberts, 1964, citados en Jones (1976). La visión de tales teorías no permite suponer que el contenido de un proyecto es producto de todo un proceso de investigación y análisis de la realidad social de su entorno, que la racionalidad es la búsqueda de la expresión y comunicación clara del diseño realizado, expresión que permita entender las razones de las decisiones tomadas.

## DESARROLLO

Para la comprensión de la arquitectura en el ámbito de proyectos, es necesario el enfoque del Aprendizaje



Basado en Problemas (A.B.P.), que, de acuerdo con xx “es una pedagogía centrada en el estudiante en la que los estudiantes aprenden sobre un tema a través de la experiencia de resolver un problema abierto”. El proceso PBL no se centra en la resolución de problemas con una solución definida, sino que permite el desarrollo de otras habilidades y atributos deseables.

Esto incluye la adquisición de conocimientos, la colaboración de grupo mejorada y la comunicación. El proceso PBL se desarrolló para la educación médica y desde entonces se ha ampliado en aplicaciones para otros programas de aprendizaje. El proceso permite que los estudiantes desarrollen habilidades usadas para su práctica futura. Mejora la evaluación crítica, la recuperación de la literatura y fomenta el aprendizaje continuo en un entorno de equipo.

Es decir, se empleará una modalidad de aprender-haciendo, en donde, según Morales & Landa, (2010), los estudiantes estarán bajo la guía de un tutor, debiendo tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, identificando lo que necesitan conocer para una comprensión más adecuada y manejo del problema en el que están trabajando; al ser ésta una época en que la comunicación y la tecnología son parte indispensable en nuestra vida cotidiana, es indudable que también se hace indispensable su utilización en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En arquitectura identificamos varios enfoques con el uso de las Tics en la enseñanza de proyectos: *“la digitalización de los documentos, las técnicas de diseño asistido por computadora y el nuevo acceso a la información”* (Muñoz, 2008, p. 57), es una propuesta que según el autor debe permitir la construcción del conocimiento y no sólo la distribución de la información, construcción cuyo fin es de que articule y provoque aprendizaje. De igual manera Salinas (2004), plantea que, con los nuevos sistemas de comunicación y habilidades en el manejo de herramientas conformadas alrededor de las telecomunicaciones y las tecnologías interactivas, se requiere además de una redefinición de los modelos tradicionales de la enseñanza de la materia proyecto arquitectónico.

Hay que destacar que la teoría que relaciona al proyecto con el ser social se fundamenta en el resultado del análisis de los objetos arquitectónicos y su contexto, obtenido mediante el estudio de caso, pues según Davini (2008), este estudio permite al estudiante: aprender, entender, interpretar e intervenir en la realidad, sistematizar para posteriormente plantear su propuesta. De esta forma apunta a vincular el conocimiento, la realidad y las prácticas, a través de la presentación de una situación real, pues al comprender el problema es más factible elaborar diversas maneras de intervenir en él con el objetivo de transformarlos en posibles soluciones.

También el contenido propuesto debe establecer estándares de calidad que han de estar presentes en todo el proceso, como parte del proceso cognitivo, el que se fundamenta en el análisis de los objetos arquitectónicos, que plantean *“un balance de las dimensiones de las características de los tipos de edificación, así como de las estructuras formales y de las relaciones entre estos dos aspectos de la totalidad arquitectónica”* (Norberg-Schulz, 2001, p 57).

Guevara (2013), sostiene que es menester estar conscientes de que los conocimientos que el docente y el estudiante requieren para la elaboración de un proyecto arquitectónico son muy amplios, ya que forman parte de un campo disciplinar más extenso. El diseño manifiesta además que el proyectar es una actividad del pensamiento, que el análisis, así como la investigación y obtención de datos, la percepción del mismo, la habilidad y creatividad del diseñador, sus resultados y la comunicación y representación del problema, son actividades que están presente en todas las fases de la elaboración del proyecto.

Los educadores deben preparar a los futuros arquitectos para desarrollar nuevas soluciones para el presente y para el futuro, ya que la nueva era traerá consigo desafíos importantes y complejos debido a la degradación social y funcional de muchos de los asentamientos humanos. Estos desafíos incluyen la urbanización global y el consiguiente agotamiento de los entornos existentes, una grave escasez de vivienda, servicios urbanos y la infraestructura social, y la creciente exclusión de arquitectos en proyectos relacionados con el entorno construido.

Sin embargo, la poca información acerca de la pedagogía en la enseñanza del diseño arquitectónico, nos restringe a considerar las diversas opiniones que varios autores han emitido, y consideran que la disciplina proyectos al no tener un sustento teórico, no se la puede enseñar. Según Guevara (2013, p. 429), *“no existe una teoría curricular para planificar la formación de arquitectos”*. Señala además algunos criterios vertidos en el Simposio Internacional sobre la Formación del Arquitecto, acerca de la enseñanza del diseño en arquitectura: *“la arquitectura es una disciplina sin sistema”, “la arquitectura es imposible de sistematizar, no se puede recoger en un modelo que se pueda a su vez enseñar”* (Guevara, 2013, p. 2)

Es preciso recordar que los métodos de aprendizaje y formación para los arquitectos son variados con el fin de desarrollar una riqueza cultural y permitir la flexibilidad en el desarrollo de programas educativos para satisfacer las demandas cambiantes y requerimientos del cliente (incluidos los métodos de entrega de proyectos. Los usuarios, la profesión de la arquitectura y de la industria

de la construcción, manteniendo la atención en las motivaciones políticas y financieras detrás de tales cambios.

Dentro de ese marco histórico, el profesional docente en arquitectura y profesor de la asignatura proyecto a través del tiempo ha venido utilizando ciertas metodologías proyectuales que ha conducido al estudiante situándolo dentro de un proceso básicamente intuitivo, alejado del conocimiento sistémico que la realidad social le entrega, advirtiendo entonces que al no haber una reflexión teórica y sistemática de los conceptos, el alumno no podrá explicar su proyecto, pues el problema como podemos apreciarlo es que, según Guevara (2013), en su investigación, establece que *“la debilidad del tratamiento didáctico de la enseñanza de la arquitectura, estriba en que los docentes no dominan la esencia del proceso proyectual”*. (p. 435)

Hay sin embargo otros autores y profesionales cuya consideración es que si es posible su enseñanza, pero que al mismo tiempo es muy importante para el docente trabajar mucho en la comprensión de los conceptos y teorías de la asignatura, para Fox (2009), *“el proceso de diseño es una compleja operación intelectual... entender las leyes internas del proceso nos ayudarán a poner en marcha nuevos procesos pedagógicos-docentes”* (p. 1). Todas estas consideraciones nos muestran la evidencia de que no existe una teoría didáctica de la disciplina proyectual capaz de describir ni explicar el proceso de enseñanza del diseño en arquitectura, de una manera integral y sistemática, por lo que se torna necesaria la aplicación de un método de enseñanza que permita que el proceso de diseño sea racionalmente analizado y enseñado, de esa manera se plantea que *“el interés de los arquitectos por el pensamiento ha tenido siempre como finalidad el entendimiento de la realidad con vista a su aplicación práctica”* (Lupiañez, 2004, p 63). Aplicación práctica que destaca a la materia proyecto arquitectónico como la disciplina central del currículo, requiriendo para su desarrollo el conocimiento de los contenidos de todas las asignaturas que forman parte de la malla curricular.

El espacio natural para el desarrollo de dichos conocimientos es en el aula-taller y cuando decimos proyectar, hablamos del dominio de un conjunto de conocimientos y habilidades que son elaborados, expuestos y contrastados con los contextos reales de la sociedad. La importancia del procedimiento que empleemos para lograr la aprehensión del conocimiento del proceso de diseño es el factor clave en la valoración del desempeño docente-estudiante. De esta manera es posible lograr que dichos conocimientos sean efectivamente aplicados en la planificación de un proyecto arquitectónico que se construye en el día a día dentro o fuera del aula; por ello se vuelve

primordial la articulación con el resto de las asignaturas de cada nivel y por supuesto, la integración de los docentes al desarrollo de este, a fin de lograr que dichos conocimientos sean realmente comprendidos y utilizados dentro del proceso de diseño.

## CONCLUSIONES

Los principios del aprendizaje propuestos por Ausubel (2002), especifican que el docente involucre al estudiante en el meta aprendizaje (aprendizaje sobre aprendizaje) y al meta conocimiento (procesos de producción y estructura del conocimiento y el conocer), esto facilitará a comprender como se aprende y construye el nuevo conocimiento en los educandos; además permite la creación de un meta-lenguaje, así se establece que *“el aprender sobre la naturaleza y la estructura del conocimiento ayuda a los estudiantes a entender cómo se aprende, y el conocimiento sobre el aprendizaje nos sirve para mostrarles cómo construyen el nuevo conocimiento los seres humanos”*(Novak & Gowin, 1988, p. 28).

La participación del estudiante en constante interrelación con el docente es de primordial importancia, en pro de conseguir el objetivo de pensar, de comprender y transformar la realidad social. De la forma en que la enseñanza-aprendizaje del proceso proyectual se realice, esta se constituye en la parte esencial de la aprehensión del conocimiento de la disciplina principal de la carrera que forma arquitectos.

El planteamiento de la formación es entonces integral, las materias individuales no tienen sentido en sí mismas sino apuntan a concluir en un mismo fin. Por ello en el aula taller se debería trabajar de forma articulada con las asignaturas que se requieran como soporte importante para el proyecto a realizar, con los cursos o niveles superiores de la asignatura en cuestión, los mismos que aportarán con sus conceptos, teorías y conocimientos a los niveles iniciales y ayudarán a entender y aplicar mejor el proceso de diseño. Visto así el trabajo en el aula, redundará en beneficios inmediatos para el aprendizaje y la enseñanza en el taller de proyectos, pues éste se constituiría a manera de taller vertical, en el cual se podrían generar y movilizar los conocimientos en el marco de un pensamiento arquitectónico e ideológico compartido por estudiantes y profesores, lo que les permitirá tener una idea clara de los objetivos de formación que en ese espacio académico se persigan.

El cambio en la forma de trabajo en clases, a través del taller vertical, no es solo un cambio de forma, es más que nada un cambio cualitativo, ya que al incorporar los conocimientos que las diversas asignaturas aportan al

currículo, al ampliar la participación de los estudiantes de los diferentes cursos superiores al interior de la misma aula, convierte el aula-taller en un verdadero laboratorio de intercambio y transferencia de conocimientos, puesto que todo el trabajo será en apoyo al problema-proyectos a resolver. Sin embargo, también es necesario dejar claro, que el cambio así propuesto, no tendrá resultados positivos, si paralelamente no hay una transformación en la mentalidad del docente, y en su visión profesionalizante de la arquitectura y de la enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel. (2002). *Aprendizaje y Cognición*. Buenos Aires: EUMED.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bonet, R. (2012). *Cómo hacer publicidad: un enfoque teórico-práctico*. Mexico: Pearson.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza, Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Fox, H. (2009). Reflexiones en torno al proceso de diseño en arquitectura. *Arquitectura / Urbanismo / Sustentabilidad*, 5, 4-9. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/AUS/article/view/643>
- García, F. (2014). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Lima: CIDE.
- Guevara, Ó. (2013). *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina. proyecto arquitectónico, en la carrera de Arquitectura en el contexto del Aula*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ibarra, O. (2005). *La profesión de maestro en Colombia. Perspectiva histórica social y pedagógica*. Obtenido de Estudio de caso: La universidad pedagógica nacional como institución nacional oficial formadora de formadores. Granada: Universidad de Granada.
- Jones, C. (1976). *Métodos de diseño*. Madrid: Gustavo Gili S.A.
- Lupiañez, R. P. (2004). *El proyecto de arquitectura el rigor científico como instrumento poético*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Morín, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París:: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Muñoz, A. (2008). *El proyecto de arquitectura*. Barcelona: Reverté, S.A.
- Norbeg-Schulz, C. (2001). *Intenciones en arquitectura*. Barcelona: GGReprints.
- Novak, J., & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, 1(1). Recuperado de <https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Vilchis, L. (2002). *Metodología del Diseño. Fundamentos teóricos*. México: Claves Latinoamericanas.

# 06

## ESTRATEGIA DIDACTICA PARA EL APRENDIZAJE INTERACTIVO EN AMBIENTES EN LÍNEA EN EL POSTGRADO

### DIDACTIC STRATEGY FOR THE INTERACTIVE LEARNING IN ONLINE ENVIRONMENT IN THE POSTGRADUATE DEGREE

MSc. Cinthya Rodríguez Hernández<sup>1</sup>

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

Dr. C. Miriam Iglesias León<sup>1</sup>

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

Dr. C. Blas Yoel Juanes Giraud<sup>1</sup>

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

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

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

Rodríguez Hernández, C., Iglesias León, M., & Juanes Giraud, B. Y. (2018). Estrategia didáctica para el aprendizaje interactivo en ambientes en línea en el postgrado. *Revista Conrado*, 14(63), 35-42. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Esta investigación presenta una estrategia didáctica para el aprendizaje interactivo en ambientes en línea en estudiantes de postgrado, con aplicación en la Maestría en Educación impartida en la Universidad de Cienfuegos. Partiendo de un enfoque dialéctico materialista fueron utilizados diversos métodos teóricos y empíricos, que permitieron analizar los antecedentes históricos, características fundamentales del aprendizaje interactivo en el postgrado, elaborar una estrategia didáctica en correspondencia con el enfoque histórico cultural, reflejar su importancia, pertinencia y la necesidad de establecer un adecuado diseño, que permita crear las condiciones pedagógicas y contextuales donde la interactividad entre estudiante, profesor y contenido sea el elemento principal. Se realizó un diagnóstico para identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes y profesores en el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para la recopilación de estos datos se seleccionó una muestra de profesores y estudiantes de la Maestría en Educación y los resultados se procesaron en el paquete estadístico SPSS v.21. Para la validación de la estrategia se realizó el método Delphi en dos rondas, con 11 expertos que corroboraron la validez de la misma, obteniendo los valores Bastante Adecuado y Muy Adecuado en todos los aspectos analizados, con una concordancia del 55,9%.

#### Palabras clave:

Interactividad, posgrado, estrategia didáctica.

#### ABSTRACT

This research presents a didactic strategy for the interactive learning in online environment in postgraduate students, with application in the Mastery in Education taught at the University of Cienfuegos. Starting from a materialistic dialectical approach, a variety of theoretical and empirical methods were used to analyze historical antecedents, fundamental characteristics of interactive learning in the postgraduate course, to elaborate a didactic strategy in accordance with the historical cultural approach, to reflect its importance, relevance and necessity to establish an adequate design, which allows the creation of pedagogical and contextual conditions where interactivity among students, teachers and contents is the main element. A diagnosis was made to identify strengths and weaknesses of students and teachers in the use of ICT. For the collection of these data a sample of teachers and students of the Mastery in Education was selected and the results were processed in the statistical package SPSS v.21. For the validation of the strategy the Delphi method was performed in two rounds, with 11 experts who corroborated the validity of the strategy, obtaining the values Fairly Adequate and Very Adequate in all aspects analyzed, with a concordance of 55.9%.

#### Keywords:

Interactivity, postgraduate, didactic strategy.



## INTRODUCCIÓN

En Cuba se ofertan diferentes cursos de postgrado dirigidos a la superación de profesionales, consistiendo principalmente en una puesta al día teórica, técnica, metodológica y de aplicación, que resulta de vital importancia para la formación de los egresados con relación al ejercicio de la profesión.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), define que *“los entornos de aprendizaje virtuales constituyen una forma totalmente nueva de Tecnología Educativa y ofrecen una compleja serie de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza de todo el mundo”*. El ambiente de aprendizaje en línea es definido como un programa informático interactivo de carácter pedagógico, que posee una capacidad de comunicación integrada, es decir, que está asociado a nuevas tecnologías, que según Tunnermann (2003), deberán incorporarse plenamente al proceso educativo, en todos sus niveles y modalidades.

Vygotsky (1979), sostiene que el ser humano es un ser social, y las funciones y logros distintivamente humanos se originan en las relaciones que se establecen; el funcionamiento psíquico ocurre gracias a la internalización y transformación de los logros de un grupo. Concibe al aprendizaje como un proceso que va de lo interpersonal a lo intrapersonal, donde la creación de conocimiento se produce como resultado de la interacción de los sujetos en un contexto determinado. Los ambientes en línea permiten una mayor interacción y comunicación entre personas, y la posibilidad de compartir información facilita el desarrollo del aprendizaje interactivo.

Bernaza (2012), plantea que es necesario un cambio en el uso de las TIC, de portadoras de información a herramientas para la educación en línea y apoyo para el logro de la autonomía del estudiante. Se precisa pasar a una concepción del proceso pedagógico de postgrado en el mundo en el que el graduado aprenda cómo:

- Identificar problemas y resolverlos.
- Buscar, seleccionar, obtener y procesar la información con ayuda de las TIC, para lo cual se hace necesario una cultura infotecnológica.
- Trabajar en colaboración, en el aprendizaje colaborativo, en particular asistido por computadora y en comunidades profesionales.
- Gestionar su propio programa de educación de postgrado, gracias a diseños curriculares modulares y flexibles, y respaldados por un sistema de acreditación que promueva la cultura de la calidad.
- Desarrollar su propia identidad profesional.

- Promover el aprender a aprender y aprender a emprender en los procesos de alto grado de autonomía y creatividad.
- Divulgar los resultados alcanzados.
- Autoevaluarse y evaluar a los demás como vía para mejorar la calidad y promover la innovación educativa.

La educación en línea se propone para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estudios científicos realizados (Collazos Ordoñez, 2003; Robainas Fiallo, 2009) han demostrado el alto grado de éxito alcanzado por los estudiantes cuando éstos colaboran en el proceso de realización de las actividades.

Como parte del estudio empírico para determinar las regularidades iniciales de la investigación se realiza el análisis de los documentos rectores de la Educación Superior y la observación participante a los cursos de la Maestría en Educación, identificándose las características siguientes:

1. Se emplean las TIC en el aula como medios para la transmisión de información, a través de presentaciones Power Point o documentos Word.
2. Insuficiencias en el empleo de estrategias didácticas para la apropiación de los contenidos y carencia de materiales didácticos.
3. Bajo desarrollo de las habilidades relacionadas con el empleo de Internet, el trabajo en red y la gestión del aprendizaje de los estudiantes apoyados en ambientes en línea.
4. Los estudiantes de los cursos de postgrado presentan dificultades para representar, intercambiar, hacer juicios de valor acerca de la calidad, relevancia, utilidad o eficiencia de la información y para comunicarse e interactuar a través de la red.
5. Limitado empleo por parte de profesores y estudiantes de las posibilidades que les pueden ofrecer las TIC para el enriquecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje y su desarrollo personal-profesional.

Un ambiente de aprendizaje en línea ofrece interactividad, comunicación, dinamismo en la presentación de los contenidos, uso de multimedia, texto y elementos que permiten atender a los estudiantes de forma personalizada (Scagnoli, 2001). Es un espacio donde los profesores pueden ampliar las fuentes de información, diseñar ejercicios interactivos, usar las propias búsquedas de los estudiantes en la red como material para la clase, entre otras acciones. La interactividad en el aprendizaje a partir del uso de ambientes en línea facilita el diálogo personalizado y el trabajo en redes.

Además de confirmar todas las ventajas que la avalan añade: Apertura, flexibilidad, eficacia, privacidad e



interactividad (García Aretio, 2002; Díez Gutiérrez, 2012) Pero a pesar del potencial que posee no ha logrado incorporarse de forma completa en la enseñanza superior.

El objetivo de esta investigación consiste en implementar una estrategia didáctica para el aprendizaje interactivo en ambientes en línea en el posgrado.

## DESARROLLO

La formación científica y profesional de los graduados de la educación superior en Cuba es rectorada por la Dirección de Educación de Postgrados, el cual aún a criterios en todas las instituciones docentes y de producción, así como en las universidades, ya sean médicas, técnicas o pedagógicas.

El Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba plantea que la importancia de la misma se fundamenta, de un lado, en la evidencia histórica de la centralidad de la educación, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo; y de otro, en la necesidad de la educación a lo largo de la vida, apoyada en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento (Pérez, Mestre, 2012).

Sin embargo, no posee más indicaciones respecto a cómo deberían desarrollarse estos procesos. Solo en el acápite que trata sobre las formas organizativas y modalidades, específicamente en la educación a distancia plantea que las actividades pueden ser llevadas a cabo mediante foros virtuales y que la actividad individual y la autogestión del aprendizaje, en esta variante, deben alcanzar su máxima expresión.

Durante la revisión del patrón de calidad establecido en Cuba por la Junta de Acreditación Nacional (JAN), actualizado en junio de 2013, se plantea en la variable cinco, referida a la Infraestructura y gestión de los recursos: *“Aumentar la virtualización del proceso docente educativo, los procesos de gestión académica y económica, el empleo de las teleconferencias, plataformas de teleformación y otras aplicaciones de la Web2.0 a la formación e investigación, pero sin más indicaciones”*.

En la actualidad la calidad de los procesos sustantivos universitarios está en cierto modo condicionado por los niveles de desarrollo que alcancen los recursos informáticos en función de la vida universitaria. En el caso de la formación académica de postgrado, resulta imprescindible la existencia de redes, plataformas y bibliotecas que brinden soporte a la formación y perfeccionamiento de profesionales actualizados en las ciencias, la tecnología y la formación humanista. Sin embargo no se encontró ningún documento que estableciera cuales son las

habilidades tecnológicas que debe poseer un estudiante de posgrado.

Las instituciones educativas de educación superior que ofrecen maestrías en educación se han convertido en una opción de formación para los docentes que se integran al servicio en cualquier nivel educativo. Estas instituciones son escenarios importantes de incorporación de las TIC a las prácticas de enseñanza, de tal manera que el acercamiento a estos procesos resulta necesario para conocer experiencias formativas concretas para comprender de qué manera van incorporando los docentes las tecnologías en sus prácticas educativas. Partiendo los profesores de sus conocimientos previos de la disciplina con la que trabajan y la incorporación de los nuevos aprendizajes sobre las TIC y su uso efectivo en el aula.

El diagnóstico realizado a las actividades docentes y de trabajo independiente permitió valorar las habilidades existentes en profesores y estudiantes con respecto al uso de las tecnologías y su incorporación en al proceso educativo, las orientaciones docentes que fomentan el uso de las TIC y la utilización de los estudiantes de las mismas en el desarrollo de los cursos.

En el proceso investigativo quedaron evidencias de que disponer de computadoras y aplicaciones electrónicas no garantiza su utilización, ni de que el uso que se haga de las mismas sea adecuado. Existe un limitado empleo por parte de profesores y estudiantes de las posibilidades que les pueden ofrecer las TIC para el enriquecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje y su desarrollo personal-profesional.

La estrategia didáctica está dirigida a los estudiantes de la Maestría en Educación que se desempeñan como profesores en diferentes niveles de enseñanza, adecuándose a una sociedad cada vez más informatizada y con alumnos que poseen habilidades desarrolladas en el uso de las tecnologías.

Como elemento necesario para desarrollar un aprendizaje interactivo que permita además el dominio de herramientas TIC, es preciso integrar de manera coherente las actividades presenciales con el empleo de los ambientes de aprendizaje en línea.

### Etapas de la estrategia

La estrategia se estructura en tres etapas:

Etapas 1. Orientación

Etapas 2. Ejecución

Etapas 3. Evaluación

## Descripción de las etapas de la estrategia didáctica

### Etapa 1: Orientación

Objetivo: Comprobar la situación del aprendizaje de los estudiantes y realizar actividades previas a la implementación de la estrategia que son esenciales para garantizar el éxito en la implementación de la misma.

#### Acciones:

1. Realizar el diagnóstico. Puede utilizarse la herramienta Cuestionario para la aplicación del instrumento.
2. Determinar cuáles son las habilidades necesarias a desarrollar por los estudiantes para en trabajo con las TIC en el curso y cuáles son los que tienen mayores dificultades.
3. Realizar un análisis sobre los contenidos tratados en el curso para decidir cuáles serán desarrollados utilizando el ambiente en línea
4. Definir las actividades que pueden ser utilizadas para el desarrollo del aprendizaje interactivo y cuales herramientas TIC serán empleadas en función del medio o soporte en que se presentarán.
5. Publicar en el ambiente en línea la información necesaria para las acciones de la etapa de ejecución: documentación, guía de actividades, calendario, objetivos, bibliografía y cualquier otro dato que considere importante el profesor. Se puede utilizar la herramienta Lección.

### Etapa 2. Ejecución

Objetivo: Desarrollar en el proceso de enseñanza aprendizaje las acciones establecidas para la ejecución de la estrategia.

#### Acciones:

1. Construir un glosario colaborativo
2. Registrar en la herramienta Wikicuaterno de la plataforma Moodle los contenidos y actividades que se trabajaron en la clase del día, comentando los elementos más interesantes y qué dificultades se presentaron.
3. Buscar en Internet para reconocer la información existente, determinar la que se necesita o actualizar la que se tiene. En este caso debe considerarse: los buscadores seleccionados, los índices (las páginas o espacios unidos a los buscadores donde se presentan espacios de información o información organizada por categorías o clases), definir palabras claves, operadores lógicos, importancia del autor, análisis de referencias, identificación de las revistas que publiquen sobre el tema, entre otros elementos.

4. Hacer fichas bibliográficas digitales de autores revisados utilizando gestores bibliográficos como Zotero.
5. Hacer informes (título, introducción, desarrollo, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos), donde se asuman y critiquen criterios expresados por diferentes autores, tomando una posición personal, apoyándose en las herramientas de ofimática para la realización de documentos de texto, presentaciones electrónicas y hojas de cálculo.
6. Utilizar el correo electrónico y el chat para enviar información y obtener criterios de otros estudiantes, profesores o especialistas.
7. Buscar o crear materiales digitales para la presentación de un resultado de investigación, como gráficos, ensayos sobre pros y contras, aspectos positivos y negativos, síntesis de lluvia de ideas, sumarios, reflexiones, esquemas, entre otros.
8. Compartir materiales utilizando la herramienta de la plataforma más conveniente (foro, etiquetas, archivo de audio, taller, Wiki, entre otras) para su análisis y discusión por parte de los estudiantes y el profesor.
9. Estudiar con materiales interactivos: tutoriales, ejercicios y actividades prácticas basadas en la ejercitación del pensamiento crítico o del pensamiento creativo, a partir del análisis, la ejercitación o la solución de problemas.
10. Responder preguntas en foros que hayan sido planteadas por el profesor sobre un tema o sobre el resultado de actividades desarrolladas por otro estudiante.
11. Participar en ejercicios de discusión abierta de carácter formal en grupo, con la intervención del profesor como moderador iniciando el debate o de un estudiante que se designe. Esto permite a los estudiantes la defensa de sus propias ideas, la crítica de contraposiciones, ejercitar habilidades de análisis y comunicación, soporta la construcción interactiva de conocimiento a través de la negociación social en un ambiente virtual.
12. Integrar un grupo de investigación donde cada estudiante es responsable de una parte del problema. Luego organizar, procesar y compartir la información, publicándola en el ambiente de aprendizaje a través de la herramienta establecida para que sea visible por todos.
13. Realizar trabajos de investigación y su socialización a través de la herramienta Taller para establecer entregas de avances y recibir retroalimentación de los miembros del grupo, con el fin de culminar con un resultado, que de una u otra forma, ha sido validado.

### Etapa 3. Evaluación

Objetivo: Valorar los resultados de las acciones realizadas por los estudiantes de la Maestría en Educación para el desarrollo del aprendizaje interactivo en línea.

#### Acciones:

1. Analizar los progresos de los estudiantes en el uso de las TIC y estimular la motivación por el trabajo en ambientes en línea.
2. Asignar al estudiante la investigación de un tema que relacione el curso, su realidad educativa y su proyecto de tesis. Para determinar los temas se pueden emplear técnicas como trabajo en parejas, discusión en grupo, lluvia de ideas, rueda de ideas, votación, grupos de investigación, debate y foro.
3. Abrir un espacio con la herramienta Taller de la plataforma Moodle para que cada estudiante exponga su trabajo ante los demás compañeros.
4. Realizar evaluaciones sistemáticas, para ello Moodle utiliza una serie de escalas para la calificación de los trabajos y actividades que llevan a cabo los estudiantes, algunas de las cuales se incluyen en la plataforma de forma predeterminada y otras pueden ser creadas por el profesor. El módulo encuesta va a permitir al profesorado recoger información sobre los estudiantes, sobre los temas que interesen en relación al curso.
5. Realizar el autocontrol de tareas para determinar errores y sus causas, tanto en el resultado como en el proceder para retroalimentarse de ello y realizar acciones correctivas. Puede utilizarse para ello la herramienta Tareas.
6. Crear apuntes de clase mediante la utilización del Wiki, donde todos los estudiantes pueden colaborar y hacer las observaciones correspondientes, hasta obtener un resultado final que sirva de guía general del curso.
7. Potenciar en los estudiantes la comunicación y el compromiso con el logro de objetivos relacionados con el desarrollo del aprendizaje interactivo en ambientes de línea y las habilidades infotecnológicas.

#### Validación de la estrategia didáctica por Método de Expertos

El método utilizado, Método Delphi para Evaluación de Alternativas es variado al poder combinarse en él técnicas cuantitativas y cualitativas (Konow, et al., 2002; Cerezal, et al., 2005) y consiste en la presentación a expertos o conocedores del tema, en este caso profesores de la Maestría en Educación, con vistas a la obtención de un acuerdo consensuado sobre la estrategia didáctica.

El cuestionario está compuesto por 8 categorías generales a ser evaluadas en una escala desde Inadecuado hasta Muy Adecuado. Se ofreció la posibilidad de que los expertos brindaran recomendaciones o cualquier observación adicional sobre el tema.

Los aspectos *Fundamentos de la estrategia* con un 81.8% de calificación de Muy Adecuado, *Objetivo de la estrategia* con un 63,2% de Muy Adecuado y *Etapas de la estrategia* un 42,5% de Muy Adecuado y un 57,5% entre Adecuado y Bastante Adecuado, por lo que en sentido general la fundamentación y la estructura de la estrategia son evaluadas de Muy Adecuadas.

*Acciones correspondientes a la 1ra Etapa* y *Acciones correspondientes a la 3ra Etapa* con un 66.6% de calificación de Muy Adecuado y *Correspondencia de la acciones de cada etapa con el objetivo de la estrategia* con un 63,7% de Muy Adecuado, tuvieron calificación buena en ambas rondas, lo cual indica una alta valoración de esos aspectos.

Las categorías más debatidas y criticadas son *Acciones correspondientes a la 2da Etapa*, *Indicaciones metodológicas para la implementación de la estrategia* y *Asequibilidad para la puesta en práctica con los estudiantes de posgrado*. Aunque las calificaciones de los expertos no fueron bajas estadísticamente, solo *Indicaciones metodológicas para la implementación de la estrategia* obtuvo una calificación de 18,2% en Muy Adecuado y se realizaron varias sugerencias que fueron consideradas para el diseño final de la estrategia.

Los expertos consideran que la estrategia didáctica responde al problema de investigación, con acciones en cada etapa que se corresponden con el objetivo de la estrategia y con indicaciones metodológicas que permiten al profesor alcanzar el éxito en la implementación de la misma.

#### Resultados de la implementación

Se aplica la estrategia en el curso *TIC en educación* con los estudiantes de la 8va edición. Se implementan las 3 etapas de la estrategia, obteniéndose los siguientes resultados:

##### 1ra Etapa:

Se aplica el diagnóstico para conocer las particularidades del trabajo con el uso de las TIC, el instrumento es la encuesta y se aplicó a través de la herramienta Cuestionario del Moodle. Se realizó durante dos sesiones por la amplia matrícula del grupo. Los resultados se reflejan en el epígrafe 3.1.3, donde las principales dificultades detectadas están en el uso del ambiente de aprendizaje por parte

de la mayoría de los estudiantes al limitar su uso como repositorio de información, sin emplear el resto de sus herramientas.

En la conferencia inicial el profesor realiza una explicación básica sobre el funcionamiento del ambiente en línea y establece como se desarrollará el curso. Se debaten los temas sobre los cuales los estudiantes debían realizar una búsqueda inicial. Además, se establecieron unos mínimos de aportaciones en términos de vídeos, comentarios y votaciones que debían ser realizados para cubrir los objetivos de evaluación. Se publica la guía de actividades y se pone a disposición de los estudiantes los laboratorios de computación en los horarios establecidos en la Universidad de Cienfuegos (UCf).

### 2da Etapa:

Se comienza a construir un glosario colaborativo donde los estudiantes participan, se asignó a cada estudiante la responsabilidad de aportar un tema. Se observa que los mismos tienen preferencia por el Wikicuaterno o el Foro para dejar por escrito sus preguntas y soluciones, donde pueden volver a consultarlo en otro momento. Durante esta etapa el estudiante tiene el papel protagónico en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, comienzan a identificarse con el curso y la vinculación con su práctica educativa. La disponibilidad de recursos en el ambiente en línea motiva el aprendizaje sobre la base de la interacción con contenido presentado de forma dinámica.

Para la ejecución de las actividades independientes el profesor orienta una investigación en internet en revistas indexadas con el uso de gestores bibliográficos. Las actividades están orientadas hacia la reflexión y el análisis, contemplando procesos tales como: jerarquizar, sintetizar, esquematizar, categorizar, etc.

El profesor orienta que contrasten su investigación con las de otros estudiantes y hagan preguntas al respecto. Se busca que los estudiantes confronten entre sí ideas y conceptos del curso y sus implicaciones dentro de un contexto real. Con esto se logra que, mediante debates y discusiones grupales a través de la herramienta Foro, los estudiantes refuercen la comprensión de los temas y desarrollen habilidades para establecer y defender opiniones personales apoyadas en sus conocimientos, que fomentan el aprendizaje, la interacción y la formación de lazos.

Se realiza la discusión final de los trabajos a través de la herramienta Taller y para la evaluación se orienta el uso del Moodle para ubicar una asignatura propia del estudiante de su práctica educativa real.

### 3ra Etapa:

El seguimiento de las actividades desarrolladas por los estudiantes se realiza durante todo el curso a través de los historiales de sus intervenciones. La calificación de los trabajos se discute a través de la herramienta Taller para conocimiento de todos los participantes. Esto propicia el debate y el intercambio de ideas, cuya evidencia quedó guardada para su posterior consulta o análisis.

El profesor revisa toda la actividad de los estudiantes durante las diferentes instancias con el fin de proveer la oportuna retroalimentación y orientación requerida por ellos. Esto incluye un trabajo de motivación y acompañamiento permanente, sin que ello implique intervención en el trabajo del estudiante. El profesor interviene para ampliar el alcance de lo programado (actividades, información suministrada).

Se aplica por segunda vez la encuesta, obteniéndose resultados positivos en los estudiantes que manifiestan un incremento del conocimiento y empleo de recursos TICs como medios de intercambio, clasificación y organización de la información. Los estudiantes consideran que han mejorado en el manejo de las TICs, sus habilidades para navegar e interactuar en ambientes en línea. Se sienten capaces de utilizar las opciones de búsqueda avanzada, evaluar la fiabilidad de la información encontrada y utilizar las herramientas del ambiente en línea como los foros para intercambiar con compañeros y profesores información en la red.

Con respecto a los problemas de carácter administrativo la opinión de los estudiantes es diversa, aunque la mayoría coincide en que el acceso a la red ha mejorado durante el último periodo. Esto permitió a los estudiantes elegir su ritmo de aprendizaje, organizar su forma de estudio y su tiempo según sus necesidades de aprendizaje. Conceden gran importancia al tipo de curso utilizando el ambiente en línea, pues les permitió lograr una retroalimentación por parte de los compañeros y el profesor, necesaria para facilitar un proceso donde el estudiante se transforma en sujeto activo de su propio aprendizaje.

### Fortalezas identificadas:

Los estudiantes se sienten más motivados al trabajar en red desde laboratorios, portátiles, teléfonos celulares, tabletas y se sienten más cómodos al utilizar el ambiente en línea para hacer preguntas.

La infraestructura disponible en la UCf para el trabajo en ambientes en línea es adecuada en los laboratorios de la Facultad y el acceso inalámbrico.



El tiempo de acceso a internet es amplio, permitiendo a los estudiantes realizar búsquedas avanzadas de los temas de investigación.

La utilización de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica fue un aspecto positivo en el curso propiciando un incremento en el intercambio de información entre estudiantes y profesores.

La gestión de información es una acción que el estudiante desarrolla de manera permanente, enriqueciendo las actividades docentes, propiciando el desarrollo de la iniciativa y el sentido crítico.

El curso tiene un conjunto de actividades cuyo actor principal es el estudiante y en las que el profesor participa como orientador y mediador. Las acciones se apoyan en diversos medios, algunas de ellas orientadas al trabajo individual, mientras que otras requieren la participación y el trabajo colectivo.

## CONCLUSIONES

El desarrollo de cursos de posgrado en ambientes en línea requiere una adecuada estructuración y planificación. La selección de los contenidos y la modificación de los roles de los docentes y estudiantes son elementos fundamentales para el éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La interacción en ambientes en línea desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje, con el enfoque histórico cultural, permite a los estudiantes interrelacionar los contenidos con la reflexión sistemática sobre las vivencias y experiencias desde los referentes teóricos asumidos y contextualizados.

Los resultados de la triangulación de los instrumentos aplicados para el diagnóstico de la situación actual del aprendizaje interactivo revelan que la infraestructura existente para la utilización de las TIC es adecuada, y asume el ambiente en línea establecido a nivel institucional Moodle. Se reconoce por los estudiantes de posgrado y profesores el valor de las estrategias para el aprendizaje interactivo, pero existe un limitado empleo de las posibilidades que les pueden ofrecer las TIC para el enriquecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje y su desarrollo personal-profesional.

La estrategia didáctica se sustenta en fundamentos psicológicos, didácticos y filosóficos necesarios para su diseño. Se organiza en tres etapas, con acciones a realizar en forma virtual y presencial según los temas y contenidos de la asignatura y las indicaciones metodológicas para el profesor para su implementación, optimizando los recursos tecnológicos y digitales disponibles.

Los resultados obtenidos durante la implementación de la estrategia en la práctica son positivos. El registro del número de interacciones entre estudiantes, profesor y contenido a través del ambiente en línea expresa un desarrollo de habilidades TIC. Como resultado de la encuesta y las observaciones realizadas durante la implementación, se identificaron niveles de motivación y satisfacción altos en cuanto al aprendizaje logrado, en donde los estudiantes destacaron la utilidad y facilidad del ambiente utilizado. Además las herramientas y acciones propuestas resultan pertinentes para orientar una dinámica de aprendizaje basada en la interactividad y el contenido multimedia.

Se valida la estrategia a través del método Delphi con encuestas procesadas en el SPSS v21. Se realizaron dos rondas donde 11 expertos evaluaron los diferentes aspectos de la estrategia didáctica. Los resultados cuantitativos y las sugerencias de los expertos fueron considerados para la versión definitiva. Los expertos corroboraron su concordancia y validez al calificar con los valores Bastante Adecuado y Muy Adecuado todos los aspectos analizados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (1998). *Redes y Educación, Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona: Cedecs.
- Adell, J., & Sales, A. (1999). Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor, en *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos.
- Addine, F., et al. (1999). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Addine, F. (2005). *Hacia una didáctica del posgrado*. Pedagogía 20005. La Habana: Educación Cubana.
- Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Aparici, R. (2011). *La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Barrett, B. (2010). Virtual Teaching and strategies: Transitioning from teaching traditional classes to online classes. *Contemporary Issues in Education Research*, 3 (12), 1-17. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072660.pdf>
- Bernaza Rodríguez, G. J. et al. (2012). *El proceso pedagógico de posgrado: fundamentos, retos y aplicaciones*. La Habana: Educación Cubana.



- Cabero, J., Llorente, M.C., & Martín, V. (2010). Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de competencias tecnológicas del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-12. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es>
- Cabero, J., Martín, V., & Llorente, M.C. (2012). *Desarrollar la competencia digital. Educación mediática a lo largo de toda la vida*. Sevilla: Editorial MAD, S.L
- Coll, C. Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la Educación Virtual* (pp.74-106). Madrid: Morata.
- Córica, J. L. (2013). *El rol de los entornos virtuales y la complejidad de la interacción humana en la sociedad virtualizada. Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*. Buenos Aires: Editorial Virtual Argentina.
- Fernández Aedo, R. R., Server García, P. M., & Cepero Fadruga, E. (2001). El aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25(1), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/127Aedo.PDF>
- López Fernández, R. (2010). *Componentes para la estructura didáctica de un curso de Educación a Distancia usando como herramienta las plataformas gestoras*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Masetto, M. T. (2013). *Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia*. Presentación oral en la mesa-redonda Autonomía, interação social e mediação pedagógica em ambientes digitais. IV JEALAV. Universidade de São Paulo.
- Muñoz Andrade, E. L., & Muñoz Arteaga, J. (2010). *Interactividad en ambientes virtuales de aprendizaje: Características*. Centro de Ciencias Básicas. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Pérez, R. Á. (2012). *Psicología de la educación para padres y profesionales*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com>
- Pérez, R., & Mestre Gómez, U. (2012). Modelo pedagógico de tutoría telemática en la Educación de Posgrado. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 127-143. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228737.pdf>
- Sánchez, J., & Morales, S. (2012). *Docencia universitaria con apoyo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. *Revista Digital Education Review*, 33-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3941884.pdf>
- Subotovsky, S (2012). *Comunidades virtuales: el gran reto del e-learning*. Elearning: América Latina. Recuperado de <http://www.elearningamericalatina.com>
- Teruel Mulet, M., Martínez Domínguez, M., & Fernández Flores, E. (2015). *Estrategia didáctica con el apoyo de las TIC para el desarrollo de habilidades profesionales en la Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en el modelo semipresencial*. *Pedagogía Universitaria*, 20(1). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/675/676>

# 107

## SISTEMA DE INCLUSIÓN ESTUDIANTIL EN LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

### SYSTEM OF STUDENT INCLUSION IN THE FORMATIVE RESEARCH OF THE ARCHITECTURE FACULTY OF THE UNIVERSITY OF GUAYAQUIL

MSc. Magaly Sánchez Lascano<sup>1</sup>

E-mail: [magaly.sanchezl@ug.edu.ec](mailto:magaly.sanchezl@ug.edu.ec)

MSc. Santiago Tisalema Sáenz<sup>1</sup>

E-mail: [santiago.tisalemas@ug.edu.ec](mailto:santiago.tisalemas@ug.edu.ec)

MSc. María Carolina Sotomayor Navarro<sup>1</sup>

E-mail: [carolina.sotomayorn@ug.edu.ec](mailto:carolina.sotomayorn@ug.edu.ec)

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

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

Sánchez Lascano, M., Tisalema Sáenz, S., & Sotomayor Navarro; M. C. (2018). Sistema de inclusión estudiantil en la investigación formativa de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Guayaquil. *Revista Conrado*, 14(63), 43-48. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Acorde a la evolución de la educación universitaria, en el campo de investigación científica, se hace una observación a la desvinculación de los estudiantes en formación investigativa y a los rubros negativos de producción del conocimiento, que presentan los docentes que están por debajo de los estándares internacionales que afectan a la acreditación institucional, teniendo como objetivo principal el definir la correcta aplicación en formación científica de los actores que ayude a acreditación de los Institutos de Educación Superior con el consecuente incremento del nivel de producción científica de docentes con la inserción estudiantil, a través de objetivos específicos planteados, que son el definir las conceptualizaciones teóricas de la investigación científica a nivel de docencia con las respectivas actividades formativas, el establecer la relación adecuada y regulada del docente y el estudiante en su formación extracurricular en el área de investigación, finalmente se utilizó un estudio exploratorio soportado por el apoyo de la Facultad de arquitectura, con la idea a defenderse de que existe una baja participación inclusiva de estudiantes en los procesos de investigación y se desarrolló al final un modelo estratégico que servirá para el logro del objetivo general planteado.

#### Palabras clave:

Investigación científica, Producción científica, Semilleros de investigación.

#### ABSTRACT

According to the evolution of university education, in the field of scientific research, an observation is made to the disengagement of students in research training and the negative items of knowledge production, which are presented by teachers who are below international standards that affect the institutional accreditation, having as main objective the definition of the correct application in scientific formation of the actors that helps accreditation of the Institutes of Higher Education with the consequent increase of the level of scientific production of teachers with the student insertion, through specific objectives, which are to define the theoretical conceptualizations of scientific research at the level of teaching with the respective training activities, establishing the appropriate and regulated relationship of the teacher and the student in their extracurricular training in the area of research. Finally, an exploratory study supported by the Faculty of Architecture was used, with the idea to defend that there is a low inclusive participation of students in the research processes and at the end a strategic model was developed and it will serve for the achievement of the general objective raised.

#### Keywords:

Scientific research, Scientific production, Seeds of research.

## INTRODUCCIÓN

Entre las principales funciones del docente son la de impartir conocimiento y desarrollar aptitudes propias en los procesos de enseñanza en los Institutos de Educación superior (IES), ya que en ello se basa el crecimiento de las universidades en su producción científica, apoyando a su entorno en el desarrollo social, psicológico, y económico, dando con ello cabida a que los aprendizajes sean actualizados, modernos y acordes a la realidad en la que el estudiante se desarrolle en su profesión.

Ya no se puede decir que el docente investiga unilateralmente, sino que debe incluir en el proceso a asistentes, con el afán de que estos se presten a hacer la carpintería o cosas básicas y aprender haciendo con dichas acciones específicas. Por ello se piensa en el estudiante, quien dejó de ser un factor pasivo del aprendizaje, pues a través de la evolución de los sistemas de enseñanza, han permitido que el docente se convierta en un tutor, en un guía y en un facilitador del conocimiento. Es por esto que se empiezan a hacer cambios culturales dentro de los IES, en los que se aplica ya no solamente la formulación de proyectos áulicos, sino también al desarrollo de modelos basados en problemas y que sugieran posibles soluciones a situaciones verídicas.

Con lo mencionado, se pretende el establecimiento de la relación del docente y el estudiante en su formación extracurricular en el área de investigación, base de la formación del siglo veintiuno, esto a través de la definición de las conceptualizaciones teóricas de la investigación científica, pero a nivel de docencia con las respectivas actividades formativas, que se producen en ambos casos, y, finalmente, la determinación la aplicación en formación científica de los docentes y estudiantes, para el escogimiento de la correcta aplicación en formación científica de los actores que ayude a acreditación de los IES.

Se llevó al análisis en la Universidad de Guayaquil, en la Facultad de Arquitectura, de la forma en la que este proceso basado en la gestión investigativa del docente y el apoyo en los estudiantes que, de forma extracurricular, puedan incrementar sus conocimientos y a la vez puedan obtener una mejor formación profesional como asistentes prácticos.

El sistema aplicado es el de aprendizaje y comunicación en equipos de trabajo de docentes y estudiantes, con la supervisión del docente y este aprende de los datos obtenidos en el proceso. A pesar de que la formación profesional de la vida académica del docente universitario se ha venido actualizando en conocimientos empíricos y científicos, vía talleres, cursos, seminarios, etc.,

considerando que han venido apareciendo en el campo de la investigación científica, nuevas formas de hacerlo.

La revisión teórica, abarca el campo de la investigación científica per se, tanto en las actividades investigativas y formativas, pero se propone el impulso de la relación entre docentes y estudiantes, para una formación práctica, y recirculante, y los aprendizajes sean dirigidos del maestro al alumno y del alumno al maestro.

El método ofrecido, además de la formación académica, traduce su proceso que sirve para la mejora del currículo personal de los actores de la producción científica, dando un desarrollo profesional al docente que redunde en mejores ingresos en la escala salarial.

## DESARROLLO

El desarrollo de la humanidad se ha basado en un principio en los aprendizajes empíricos que fueron mejorando técnicas y procedimientos, siempre en la búsqueda de un buen vivir o una mejor calidad de vida del hombre. Los aportes se fueron sustentando en la escritura y en la diseminación de lo conocido, encontrándose luego su significado y el porqué de las cosas, he ahí entonces el nacimiento de la ciencia, conocido así por existir la aplicación de un método.

La investigación científica no solo significa el explorar, indagar y buscar, sino que es un proceso más detallado donde se aplica métodos científicos. Díaz (2013), menciona que la investigación científica es la *“búsqueda sistemática, reflexiva y metódica, interesado en obtener nuevos conocimientos y solucionar problemas de tipo científico, filosófico, empírico y técnico a través de la observación, reflexión y la experimentación”*. (p. 15)

Por otra parte, Peñafiel (2012), que citó a Rizo indica que la investigación científica *“es un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales”*. (p. 23)

Entonces se define que, la investigación que haga ciencia es la que se debe preparar para que los miembros de una sociedad resuelvan sus necesidades, en el consecuente entorno que al final, de una u otra manera, queda como parte del crecimiento económico de un grupo de personas que aprovechan los conocimientos en su aplicación y utilidad. Para el presente trabajo, se busca aclarar que la investigación científica, se puede aplicar en la formación del aprendizaje, pero en realidad lo más importante es como ésta, es aplicada por la docencia en los estudiantes, utilizando un principio llamado ganar-ganar.

La investigación científica ayuda a tener información destacada y fidedigna para comprender, corregir o aplicar al conocimiento, la herramienta para descubrir y conocer la realidad educativa es por medio de la investigación que permite adquirir nuevos conocimientos, por lo tanto, se debe de formar al docente en el mundo de una cultura de investigación, es decir que la investigación sea parte del docente, pero que esto sea parte de una filosofía y que esta sea la de superación del ser humano.

Según Campos (2015), que citó a Rodríguez, considera que *“la investigación es la herramienta metodológica fundamental para formar docentes competentes, es decir, formadores que conocen y saben. Esta situación lleva a comprender que la competencia y el saber son recíprocos, por lo tanto, entraña un saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás dentro de un contexto determinado; basado en esto se puede deducir que ya la condición investigadora del docente es sine qua non a su estatus de actualización”*.

Referente a cómo lograr una formación en investigación en docentes, Campos (2015), que cita a Bondarenko (2009), considera que *“es necesario, antes que nada, transformar la cultura de las instituciones formadoras, por lo cual se recomienda a las universidades y a los institutos de formación lo siguiente:*

*(a) Destinar tiempo, espacio y recursos para la formación investigativa; (b) Modernizar el currículum y actualizar los programas de formación, incorporando el componente investigativo de manera transversal en los mismos, como parte de la formación académica; (c) Promover las relaciones estrechas con los planteles, al igual que con los sectores empresariales y productivos del país, concretando apoyos a fin de elevar los niveles de investigación”*. (p. 259)

Es necesario integrar la investigación en las actividades de los docentes, pues es muy importante implementar entonces las estrategias investigativas en todos los docentes, que coadyuve a que las condiciones se presenten para que a la vez se vea beneficiado el entorno social y lógicamente, el estudiante.

Según Mejía (2013); que citó a Caotes esta afirmación cobra prioridad a partir de la década de los sesenta. Asocia el origen de la expresión “Profesor Investigador” a Stenhouse (1972). “También en Gran Bretaña, Elliott y Adelman introducen la técnica de **“Triangulación”**, que relaciona al docente con un observador externo que lo ayuda metodológicamente.

La actividad investigativa se configura no solo desde el punto de vista de los recursos humanos, sino de las grandes líneas de investigaciones nacionales, regionales, locales y universitarias. También se debe tomar en cuenta las diversas formas institucionalizadas de organización del espacio académico, científico y tecnológico para realizar la investigación, la visión estratégica de los colectivos de investigación y unos valores intangibles como los recursos materiales, financieros, los equipos y la información (Jara, 2011).

Se asume como actividades investigativas según Hernández (2011), a *“las diligencias, indagaciones, sondeos, tanteos o exploraciones que hacen los estudiantes, a partir de la asunción de un problema, para descubrir o apropiarse de un conocimiento determinado, que sea nuevo y útil para ellos”*.

Los investigadores, estudiantes y docentes pueden incurrir o trabajar en diferentes proyectos de investigación porque existen una variedad de actividades investigativas en la que puede hacer partícipe para cualquier producto científico. Las actividades investigativas en la educación son estrategias de aprendizaje que ayuda a la formación no solo de los docentes sino de los estudiantes. Las estrategias de comunicación, según lo mencionado por Autoeducación Digital (2013), que citó a Castellanos & Grueiro, indica que las estrategias de aprendizajes son *“el conjunto de procesos, acciones y actividades realizadas por el alumno intencionada a mejorar su aprendizaje”*.

Una educación exitosa depende de muchos factores, pero la más importante es la formación del docente con ayuda de las actividades formativas. Se debe entender el desarrollo profesional del docente, como cualquier intento de mejorar la práctica educativa y laboral, sus creencias y los conocimientos profesionales y personales con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión, individualmente y junto con los compañeros del centro de estudios, para así mejorar el aprendizaje del alumnado (Imbernón, 2013).

Las actividades formativas permiten al docente adquirir nuevos conocimientos y capacitarse. Pegalajar (2014), que citó a Moliner & Loren (2010), indica que las actividades de formación *“es una transformación del escenario en el aula en el que el docente requiere de nuevos conocimientos y habilidades, así como un cambio de actitud y la asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en ese nuevo rol”*.

Las actividades formativas de un centro de estudios universitarios están dadas en el proceso de formación de los estudiantes y varían dependiendo del tipo institución de la que se esté hablando e incluso varía dependiendo de



la persona que está a cargo del aprendizaje en las diferentes actividades formativas.

La Universidad Pompeu Fabra (2016), clasifica las actividades formativas de la siguiente manera: (a) Clases magistrales (expositivas). Actividades de grupo clase en el aula para la transmisión de contenidos teóricos. (b) Prácticas internas regladas. Actividades de grupo reducido en los laboratorios, las aulas de informática y las aulas de habilidades clínicas para la adquisición de habilidades y de competencias instrumentales. (c) Prácticas clínicas. Actividades de grupo reducido en instituciones sanitarias tales como hospitales, centros de asistencia primaria, centros socio sanitarios, centros de salud mental, áreas de gestión sanitaria, centros de salud laboral y áreas de salud pública. Permitirán la adquisición de actitudes, habilidades y competencias instrumentales. (d) Seminarios. Actividades de grupo reducido en el aula para la adquisición de competencias genéricas y transmisión de contenidos teóricos.

En la Universidad de Guayaquil (2016), se define como actividades formativas a (a) aprendizaje en los diversos ambientes propuestos por el profesor en su interacción directa con el estudiante: participación en análisis de casos y problemas, seminarios, exposiciones, elaboración de mapas semánticos y otros patrones de organización del aprendizaje. (b) Aprendizaje en equipos colaborativos: desarrollado de proyectos de integración de saberes, trabajos grupales, eventos académicos, redes y otros con la asistencia y tutoría del docente. (c) Práctica de los aprendizajes: implementación en laboratorios, trabajos de campo, uso creativo de nuevas tecnologías de la información y la multimedia, talleres y otros que impliquen experimentación y aplicación del saber. (d) Aprendizaje autónomo: constituye el portafolio educativo del estudiante en cuanto a lecturas comprensivas, tareas, investigaciones, sistematizaciones, uso de acervos bibliográficos u otros de similar índole.

Según Rossetto (2012), ayuda a la elección correcta del método, *“la elección de una actividad formativa siempre parte de una necesidad, tanto por parte de la persona que persigue ampliar sus conocimientos y habilidades como por parte de una empresa que, consciente del valor de las personas, decide invertir en ella”*.

Rosset distingue que, las actividades formativas parten de la necesidad del ser humano de aprender y superarse constantemente, conscientes de que a diario se producen nuevos conocimientos y personas que quieren mejorar sus habilidades, a través de nuevos conocimientos invirtiendo en estas actividades formativas. Tan necesarias que, inclusive abordando otro campo, las empresas que

son conscientes de que necesitan cubrir sus servicios, necesitan formar a sus clientes para que puedan ser reconocidos en el mercado.

El Instituto de Innovación y Tecnología (2012) define las actividades formativas y sus principales características:

La Jornada es una actividad de carácter informativo, dirigida a dar a conocer, concienciar, o sensibilizar a los asistentes sobre una temática concreta, mediante exposiciones conceptuales (ponencias) por parte de expertos en la materia y/o presentación de experiencias de aplicación en empresas.

Es un producto particularmente útil para las empresas que quieran dar a conocer a sus profesionales la introducción de un cambio o la adopción de una nueva herramienta (ej. la introducción del sistema Lean en la empresa), para así conseguir que todos estén concienciados y alineados a la hora de la puesta en marcha de dicha herramienta.

El aula, en cambio, se caracteriza por ser una actividad formativa centrada en la transmisión de conocimientos y experiencias de expertos en la materia con demostrada capacidad docente. Abarca, por lo tanto, objetivos basados en la adquisición, comprensión y aplicación de conocimientos.

El Taller tiene la peculiaridad de ser una modalidad basada en “aprender haciendo” cuya utilización responde al objetivo de acompañar a las empresas en la aplicación de una metodología o herramienta específica. Su factor clave es la aplicación directa de los nuevos conocimientos en la empresa, satisfaciendo su necesidad de desarrollo de competencias para acometer un trabajo concreto.

El Panel de Profesionales es una actividad dirigida a un público con intereses comunes, que escuchan y participan de la intervención de expertos/profesionales que muestran sus experiencias, buenas prácticas y puntos de vista sobre una materia. Persigue crear un espacio donde expertos puedan compartir experiencias y dudas con una audiencia.

### Semillero de investigación

Se le asigna al estudiante el seudónimo de semilla en la investigación, aunque cada institución tiene diferentes formas de denominar a sus actividades formativas, en algunos casos coinciden y en otras no, pero en lo que todas coinciden es el objetivo principal el de brindar un servicio de educación de calidad para ser elegidas por sus actores en sus diferentes biografías, además de buscar resaltar no sólo localmente, sino también de manera internacional. Pero ya en la practicidad, aparece el semillero apenas hace 4 años (2013) una nueva forma de



actividad formativa y que, en el caso de la Universidad de Guayaquil, es la Dirección de Investigación (DIUG), quién regula estas operaciones en conjunto con las coordinaciones de investigación de cada facultad. Se considera que el semillero de investigación, es la estrategia que establece una educación inclusiva y formativa entre docentes y estudiantes universitarios, con proyectos de investigación que utilizan el método científico, para que la sociedad solucione problemas puntuales, en entornos sociales, aplicables a las realidades de cada país, utilizando la humanística, la ética, la democratización del conocimiento, la tolerancia etno cultural y la ecología, en la que prime el hombre sobre las necesidades y que en el proceso los actores descubran conocimientos en el arte de la investigación científica.

El funcionamiento es sencillo, el docente recluta un cupo de estudiantes no menor de 3 ni mayor de 5 y presentan un tema a investigar, el mismo para ser aprobado debe seguir las siguientes regulaciones:

- Estar orientado a las líneas investigación de la carrera, la carrera y la facultad.
- Que su fin sea social.
- Que tome un concepto orientado al Plan Nacional del Buen Vivir ecuatoriano, en cualquiera de sus objetivos.
- Tener lleno el formato de solicitud en donde aparezcan los objetivos de la investigación, la formulación del problema, las preguntas científicas planteadas y la producción científica que se obtendrá al final del proceso.
- Que posea un presupuesto de gasto de hasta mil quinientos dólares.

Además de las regulaciones, deberán considerarse los siguientes aspectos:

- La investigación debe ser concluyente.
- Debe tener al menos 6 meses de proceso formativo y no más de un año.
- Es extracurricular en su relación académica.
- No debe beneficiar a empresas privadas con fines de lucro, ni al fomento o uso de bienes o servicios ajenos a la ética y a la moral.

El resultado del semillero de investigación no tiene regulación alguna sobre los pre requisitos de los estudiantes que lo integren, y su grado de deserción es muy alto, según los datos obtenidos de los proyectos que ya se han desarrollado. Pero en este trabajo se sugiere un programa de selección que se conformado por:

- Un estudiante del nivel básico es decir de primero, segundo o tercer semestre

- Uno o dos estudiantes de nivel intermedio, es decir de tercer, cuarto o quinto semestre
- Dos estudiantes de nivel avanzado, es decir de los últimos semestres de colegiatura, después de quinto semestre.

Los primeros niveles los estudiantes estarían en un proceso de aprendizaje que sería reconocido como la carpintería del proceso y los de último nivel ya la parte de ingeniería de este. Estos deben ser llamados por las IES a través de sus canales de comunicación habituales, pero para ello se deberá considerar la motivación y estrategia de fidelización al proceso para que funcione, pues como dice según la obra de Noro (2010), "Certaú" dice que la estrategia responde a un conjunto de relaciones de fuerzas que hace posible, a un sujeto de voluntad y poder, formular la distinción de lo propio en relación con lo ajeno.

## CONCLUSIONES

Se puede inferir que la educación se supervisa en el Ecuador por el Estado con discursos modernos como el único camino para su expresión. Los docentes como funcionarios participan de un juego de acciones y respuestas que no siempre responden a la realidad. Porque los alumnos construyen sus propias biografías, tienen su propia subsistencia y resistencia al sistema; abandono, ausencia de estudio, indisciplina, desprecio por el trabajo, ruptura de las reglas y normas, incumplimiento, desgano y enfrentamiento con la estructura escolar de la que no reniegan y a la que no combaten.

Hay que estar conscientes, que las biografías de docentes y estudiantes se encuentran en el alma mater, y aparecen diferentes afectos motivacionales que deben ser inculcados en el docente, con ello se piensa que prevalezca la teoría aquí presentada y que esta se convierta en praxis y no en un modelo inejecutable.

Los IES son organismos que se deben a la investigación, que están obligados a correlacionar sus entornos entre ellos, los docentes y los estudiantes, facilitando las instalaciones y medios físicos y tecnológicos que permiten la producción científica.

Los docentes dentro de la Universidad de Guayaquil, no saben aún de qué forma o manera, pueden ejercer actividades de investigación, incluso el claustro que debe horas de sueldo basado en esta actividad. Los estudiantes caen en este paradigma también, al no tener una motivación que los acredite como investigadores, pues ellos al ejercer tiempo en estas tareas, desean ser reconocidos como tales.

Los modelos de enseñanza pueden ser aplicados para la actividad investigativa, en forma de charlas y talleres en

horarios extracurriculares y que estas apunten a la descarga de horas tanto al docente como al estudiante, (*en este caso, en las horas exigidas de acreditación en pasantías o vinculación con la sociedad*) en el Ecuador, según el artículo 93 del Reglamento de Régimen Académico, indica que *“las horas de investigación pueden ser acreditadas en Vinculación y Prácticas Profesionales de los estudiantes” y en caso de los docentes a través de horas de producción científica, dentro de las 40 horas laborales de la semana”*.

La forma de integrar al docente con el estudiante deberá ser regido por el departamento de investigación, que supervisará las actividades formativas e investigativas de los proyectos semilleros que serán evaluados y aceptados por el Consejo Científico de las mismas, pero siempre supervigilado para que el estudiante no se convierta en un asistente administrativo del docente, que es el principal temor de las autoridades de la Universidad.

El docente una vez terminado los proyectos con sus estudiantes, podrá cumplir con la producción de artículos científicos, ponencias de congresos, libros o manuales e incluso acuerdos inter institucionales, y con ello logre cumplir con la categoría de producción científica, que se demostró en la investigación, que en la Universidad de Guayaquil, aún está muy por debajo de los estándares internacionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, D. (2016). La academia y la innovación de las 5i. *Asociación Nacional de Anunciantes de Colombia*. Recuperado de <http://www.ucentral.edu.co/noticentral-uc/la-academia-y-la-innovacion-de-las-5-ies>
- Campos Saborío, N. (2015). ¿Porqué es importante que el personal docente investigue? reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-16. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/281409407\\_Porque\\_es\\_Importante\\_que\\_el\\_Personal\\_Docente\\_Investigue\\_Reflexion\\_a\\_Partir\\_de\\_Resultados\\_de\\_una\\_Experiencia\\_de\\_Investigacion\\_Etnografica](https://www.researchgate.net/publication/281409407_Porque_es_Importante_que_el_Personal_Docente_Investigue_Reflexion_a_Partir_de_Resultados_de_una_Experiencia_de_Investigacion_Etnografica)
- Cuevas Romo, A. (2013). Guía básica para publicar artículos en revista de investigación. Celaya: Universidad de Celaya.
- Jara, R. (2011). Actividad Investigativa. Recuperado de <http://rafaeladelcarmenjaraguevara.blogspot.com/2011/05/actividad-investigativa.html>
- Noro, J. (2018). Tácticas y estrategias. Recuperado de <http://jorgeeduardonoro.com.ar/node/663>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO.

Prot, B. (2005). *Pedagogía de la motivación*. Madrid: Narcea S. A.

República del Ecuador. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2015). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Quito: CEAACES. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/adaptacio%cc%81n-del-modelo-de-evaluacio%cc%81n-institucional-de-univ.-y-esc.-polite%cc%81c.-2013-al-proceso-de-eval-acredit-y-recateg-de-univers.-y-esc.-polit-2015plenofinal-notif.pdf>

República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2012). *Estándares de calidad educativa*. Quito: Ministerio de Educación.

República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2016). *Reglamento para el proceso de evaluación, calificación y recalificación de exámenes en las carreras de tercer nivel de la Universidad de Guayaquil*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil. Recuperado de [http://www.fcd.ug.edu.ec/wp-content/uploads/2015/01/Reg\\_eval.pdf](http://www.fcd.ug.edu.ec/wp-content/uploads/2015/01/Reg_eval.pdf)

# 08

## LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA UN CONTEXTO MULTICULTURAL: ¿UTOPIA O REALIDAD?

### SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE FOR A MULTICULTURAL CONTEXT: UTOPIA OR REALITY?

Dra. C. Marisol I. Martínez Iglesias<sup>1</sup>

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

MSc. Gerardo Iglesias Montero<sup>1</sup>

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

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

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

Martínez Iglesias, M. I. & Iglesias Montero, G. (2018). La competencia sociolingüística para un contexto multicultural: ¿utopía o realidad? *Revista Conrado*, 14(63), 49-56. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En este trabajo se aborda la influencia que tiene el poco conocimiento de las culturas de los otros en un contexto multicultural en los grupos de la preparatoria afecta el desarrollo de las actividades de aprendizaje del español en el aula y por consiguiente el desarrollo de la comunicación en esta lengua. Para favorecer el aprendizaje de la lengua se desarrolla la investigación a partir del diagnóstico de las necesidades lingüísticas y sociolingüísticas generadas por este tipo de contexto y se hace una propuesta didáctica dirigida a disminuir este tipo de necesidades haciendo énfasis en el desarrollo de la competencia sociolingüística como parte esencial de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. La propuesta se sustenta en el aprendizaje cooperativo desde una perspectiva histórico - cultural y del enfoque comunicativo en las clases de español como lengua extranjera. Durante la investigación se utilizaron varios métodos y técnicas de recogida y análisis de la información que contribuyeron a precisar el problema, la evaluación del diseño y su implementación. Los resultados corroboran la validez de la estrategia didáctica aplicada y la necesidad de su generalización en otros centros de educación superior cubanos.

#### Palabras clave:

Competencia sociolingüística, aprendizaje de la lengua, contexto multicultural.

#### ABSTRACT

This work shows that the educational contexts are qualified of diverse cultures, what is known in the literature with the name of multiculturalism. This work addresses the influence of "little knowledge of the cultures of others in a multicultural context in the high school groups affects the development of learning activities of Spanish in the classroom and therefore the development of communication in this language". In order to promote language learning a research is developed based on the diagnosis of the linguistic and sociolinguistic need generated by this type of context and a didactic proposal is made to reduce this type of need, emphasizing the development of sociolinguistic competence as an essential part of the communicative competence in foreign languages. The proposal is based on cooperative learning from a historical - cultural perspective and from the communicative approach in the classes of Spanish as a foreign language. During the investigation, several methods and techniques of data collection and analysis were used, which helped to clarify the problem, the evaluation of the design and its implementation. The results corroborate the validity of the didactic strategy applied and the need for its generalization in other Cuban higher education centers.

#### Keywords:

Sociolinguistic competence, language learning, multicultural context.

## INTRODUCCIÓN

A partir de diferentes proyectos de colaboración (Sur-Sur, CARICOM y otros) los cuales tienen dentro de sus objetivos la formación de profesionales extranjeros en Cuba, se ampliaron las cuotas de ingreso de estudiantes de diversos países a los Centros de Educación Superior en Cuba en carreras de interés de sus pueblos. La conformación, cada vez en mayor número, de los campus universitarios cubanos cobra un carácter multicultural.

Esto en el ámbito educativo internacional, ha estado provocado por el fenómeno de las migraciones y los proyectos de intercambio estudiantil, lo que ha traído como consecuencias que en los contextos aparezcan de manera aislada manifestaciones de exclusión, aislamiento, choques culturales e inadaptabilidad como factores a estudiar en el área de la didáctica y la pedagogía. Lo que constituye un reto a la Educación Superior Cubana.

Una de las disciplinas que más ha aportado a la disminución de estos fenómenos ha sido, por sus características y fines, la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta disciplina puede dotar al alumno de los recursos de expresión, comprensión y de reflexión sobre los usos lingüístico-comunicativos para que le permitan utilizar adecuadamente los diversos códigos disponibles en situaciones y contextos variados con diferentes niveles de formalidad y la planificación y adecuación de estos en sus producciones orales o escritas.

En este trabajo se abordan los resultados de una investigación cuyo objetivo fundamental está en el desarrollo de la competencia sociolingüística para favorecer el proceso de aprendizaje del español de los cursos preparatorios de español de la Universidad de Cienfuegos. Esto implica prestar atención en las clases de español para extranjeros a contenidos relacionados con las culturas de los pueblos hablantes de las lenguas objeto de aprendizaje y las culturas de los alumnos integrantes del grupo aula, de manera que las situaciones que se creen tengan implícitos elementos relacionados con el conocimiento de los otros y de sí, a fin de contribuir al respeto y a la aceptación de los otros para que la comunicación se desarrolle en un ambiente asertivo.

De lo anterior se deriva que el trabajo con alumnos diversos es un gran reto para todos los docentes. Hoy esta preocupación no es asunto sólo de los profesores de los cursos preparatorios de español, sino que se extiende al contexto general de la Educación Superior Cubana actual.

De ahí que en la presente investigación se aborde el concepto de contexto multicultural (costumbres, tradiciones y

sistemas de valores) en un mismo grupo de alumnos como elemento crucial para el desarrollo de tales procesos.

Específicamente en el ámbito de la Universidad de Cienfuegos, donde tiene lugar la presente investigación, en entrevistas realizadas a la comunidad científica se pudo constatar que el contexto multicultural de aula constituye una barrera durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje del español como lengua extranjera, aunque se reconoce que la necesidad de comunicación en esa lengua es al mismo tiempo una fortaleza en tal proceso. Todos coincidieron en que esta situación forma parte de un universo mayor de necesidades que presenta la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Superior Cubana actual y que deben buscarse vías de solución.

*En diagnóstico realizado con respecto a la situación expuesta en los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos se han podido constatar las siguientes cuestiones:*

- Dificultades en la comunicación de los estudiantes provocado por el poco acercamiento que existe entre los miembros de los grupos clase.
- Rechazo por parte de los alumnos a las actividades en parejas o equipos con miembros procedentes de culturas diferentes de las propias.
- Se producen manifestaciones de rebeldía ante los puntos de vista de los miembros de otras culturas que afectan el desarrollo de la actividad.
- Poca atención al tratamiento a contenidos de diferentes culturas destacando la información acerca de Cuba en los materiales de enseñanza.
- Poca atención al tratamiento de actitudes de aceptación y respeto de los demás.
- Se hace un mayor énfasis en lo lingüístico.

El objetivo general es elaborar una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia sociolingüística de los alumnos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos basada en el enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo en grupos multiculturales para contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera.

## DESARROLLO

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en los cursos preparatorios en Cuba se caracteriza por desarrollarse en un contexto multicultural, el cual puede favorecer o al mismo tiempo interferir el proceso de aprendizaje de los alumnos. El fin de la enseñanza del español en el año preparatorio es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta; para ello es necesario atender la competencia



sociolingüística como esencial en los contextos multiculturales a fin de alcanzar comportamientos positivos hacia las otras culturas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para potencializar el desarrollo de la competencia comunicativa. Es por eso, que se profundiza en las características del enfoque cooperativo y las ventajas que este pudiera tener para el fin antes mencionado.

Esta propuesta de estrategia didáctica se sustenta en varias teorías tanto psicológicas, lingüísticas, pedagógicas y antropológicas. A continuación, se describe cuáles son los elementos que se toman en cuenta de cada uno de ellos y luego se fundamenta específicamente los nexos de articulación entre ellas.

Esta investigación se adscribe fundamentalmente al enfoque histórico-cultural de Vigotsky y a los puntos de vista de la zona de desarrollo próximo de los alumnos que aprenden español como lengua extranjera en los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos, que permiten comprender la dependencia que existe entre el nivel actual de conocimientos y el que alcanza el sujeto en su interacción social con otros. De tal manera, cada nuevo nivel de desarrollo se reconoce como un resultado y punto de partida para nuevos aprendizajes.

No se concibe la comunicación en una lengua extranjera aislada de la interacción con otros, de ahí que esta teoría justifique plenamente la propuesta. En cualquier proceso de comunicación siempre participan, al menos, dos individuos con conocimientos propios de un contexto social, que los lleva a la necesidad de buscar, en él o los otros, respuestas a sus propias interrogantes.

En el grupo se crea la trama concreta de las relaciones sociales a través de los procesos comunicativos e interactivos que se desarrollan en el contexto de determinada actividad social. En él tienen lugar los procesos interpsicológicos del plano externo, a los que hace referencia Vigotsky en su teoría histórico-cultural. Por sus propias características cambiantes y dinámicas, esta teoría explica las posibilidades de influencia del contexto social en el desarrollo de la subjetividad, como agente portador de conocimientos sociales y como elemento desarrollador.

En contextos culturalmente heterogéneos (multiculturales) se intercambian experiencias, conocimientos, actitudes, valores, sentimientos, los que, desde el punto de vista de Vigotsky (1968), intercambian signos, de los que cada miembro del grupo es portador como parte de su historia personal (histórica y socialmente condicionada). Pero, en el desarrollo de las relaciones intra-grupales que se establecen durante el proceso de la actividad conjunta, no sólo se intercambian signos (como aporte individual al crecimiento grupal o colectivo), sino que se

van creando y construyendo nuevos nexos, se van negociando significados y recreando los ya existentes. Estos intercambios influyen en el desarrollo, perfeccionamiento y transformación de los esquemas instaurados en el sujeto. Además, implican la configuración en el grupo de un esquema propio que, como característica psicológica del mismo, se va convirtiendo en mecanismo psicológico regulador de su funcionamiento y expresión de su desarrollo. Por esto, en la estrategia que se propone se parte del diagnóstico de necesidades.

*El profesor debe saber qué conoce el alumno mientras este activa sus conocimientos para alcanzar el nuevo aprendizaje al establecer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos. Estas ideas se ponen de manifiesto en esta investigación de las siguientes formas:*

- El protagonismo del alumno en la ejecución del proceso está dado por el nivel de interacción en la búsqueda del conocimiento y las exigencias de las tareas para adquirirlo y utilizarlo, así como por las propias exigencias de las tareas que deben propiciar un rico intercambio y colaboración de los escolares entre sí.
- Las acciones y operaciones a realizar por los alumnos se conciben a partir de la concepción y formulación de las tareas.
- La tarea es la actividad concebida para que el alumno la realice en clase y fuera de ella, vinculada a la adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades.
- El aprendizaje es un proceso de socialización que favorece la formación de valores, mediante la colaboración con otros durante la realización de las tareas para apropiarse de conocimientos, habilidades y capacidades. Este proceso es dirigido por el profesor.
- Se le confiere gran importancia a la concepción de zona de desarrollo próximo que permite operar con el potencial del alumno al diagnosticar su nivel de conocimientos y las necesidades antes del diseño de las tareas de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador promueve la búsqueda del conocimiento para favorecer el paso de las acciones externas con los objetos, al plano mental interno para operar con ese conocimiento. La actividad deberá estimular el análisis y la reflexión acerca de lo que se aprende y cómo se aprende.

#### El aprendizaje cooperativo en la estrategia que se propone

- La cooperación es una herramienta esencial para potenciar la comunicación en la interacción social, lleva a la formación de una nueva concepción acerca del conocimiento de una lengua extranjera, no sólo



como una herramienta útil para relacionar los contenidos académicos, sino además, como una herramienta esencial en el conocimiento de las sociedades y sus culturas, como situación social de desarrollo para todos los sujetos que participan en el proceso. En la estrategia didáctica se asume como vía para desarrollar la competencia sociolingüística a fin de mejorar las relaciones sociales y cognitivas en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, tomando como punto de partida la necesidad de la interacción social entre el profesor y los alumnos y los alumnos entre sí. El profesor se convierte en facilitador que asume roles educativos, instructivos y afectivos. Por ello, la preparación de los materiales debe concordar con las características de los estudiantes, cuidar la composición de los grupos y la participación de todos en la realización de las tareas, así como los niveles de aceptación de las tareas. En este sentido, es vital la orientación de las actividades y el rol de cada estudiante.

- El aprendizaje cooperativo centrado en el alumno, proporciona la posibilidad de desarrollar destrezas cognitivas, metacognitivas y sociales, así como lingüísticas mientras interactúa y negocia en el aula, fomenta el desarrollo de destrezas sociales necesarias para interactuar y comunicarse equitativamente con grupos diversos de personas.

Requiere interacción social y negación de significados entre miembros de grupos heterogéneos implicados en tareas cuya realización implique igualdad de oportunidades para todos los componentes del grupo y a su vez algo que aprender de los otros. Una tarea cooperativa contiene un auténtico vacío de información, requiere que se escuche y se contribuya al desarrollo de una actividad oral, escrita o de otro carácter que represente esfuerzos, conocimientos y perspectivas del grupo.

En la enseñanza de la cooperación se destacan los modelos de Slavin (1989); Kagan (1994), y Johnson & Johnson (1994) que comparten las siguientes características que a su vez repercuten en el carácter afectivo del aula de idiomas:

1. Interdependencia positiva.
2. Interacción grupal cara a cara.
3. Responsabilidad individual y grupal.
4. Desarrollo de las destrezas sociales del grupo reducido.
5. Reflexión sobre los procesos del grupo social.

Las ventajas en el uso de la cooperación son la reducción de la ansiedad, el fomento de la interacción, la provisión de material de entrada y de producción (input y output) más comprensibles, el incremento de la confianza en uno

mismo y de la autoestima, el aumento de la motivación, mayores oportunidades para escuchar y producir la lengua, oportunidades para que los alumnos desarrollen la comprensión intercultural, el respeto y la amistad; así como las destrezas sociales positivas para respetar las opiniones alternativas y lograr el consenso, enseñanza más centrada en el alumno y dirigida por el mismo, más oportunidades de desarrollo en el lenguaje académico por medio de tareas ricas en contenidos, más oportunidades de desarrollo de destrezas complejas de pensamiento lógico, más oportunidades de que los alumnos pasen de la interdependencia a la independencia.

A pesar de las ventajas existen problemas que no se deben ignorar. Las expectativas culturales de los papeles apropiados de profesores y alumnos; la excesiva dependencia de la primera lengua; exposición a modelos de lengua imperfecta y a una retroalimentación incorrecta.

Dentro de las estrategias que permiten facilitar el ACL están la preparación a los alumnos para los trabajos cooperativos, la asignación de tareas específicas y significativas, la solicitud de informes sobre sus experiencias con el aprendizaje cooperativo y la implicación de los alumnos en la evaluación de las contribuciones individuales y grupales.

#### Principios del enfoque comunicativo que se asumen en la estrategia

- El alumno debe *saber-hacer* y operar con el conocimiento, siendo consciente de qué necesita aprender y para qué.
- El nivel de operacionalización con los diferentes niveles de asimilación y de sus necesidades se logra a través de la interdependencia que se establece entre las actividades, las funciones comunicativas y las operaciones específicas que deben realizar los alumnos.
- Una actividad comunicativa debe ser significativa, lo que se logra cuando los alumnos, en su interacción con los otros, pueden ver el crecimiento en su aprendizaje a partir de la realización de una tarea o rol específico.
- En un proceso comunicativo, a través de los intercambios de información, se establecen vacíos de información necesarios de llenar para poder comprender el contenido de los mensajes; aparecen, además, las posibilidades de selección de la información, lo que se va a decir y cómo se va a decir, como parte de los recursos que se utilizan durante este proceso. Otro elemento vital lo constituye la retroalimentación.

Al establecerse un proceso comunicativo, cada individuo que interviene en él utiliza estrategias para lograr el objetivo que se ha planteado. Estas estrategias que se

involucran en el uso de la lengua son de gran importancia en la comunicación.

Los alumnos son los sujetos activos de su propio aprendizaje y los profesores guían y ayudan el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Los postulados y principios del enfoque comunicativo son coherentes con el enfoque histórico-cultural, al tener como aspecto básico el papel de la interacción social en el aprendizaje, que al mismo tiempo es esencial en el aprendizaje cooperativo.

### Modelos sociales de adquisición de lenguas extranjeras

La estrategia se apoya en los criterios de los modelos Inter-grupo y socio-educacional, teniendo en cuenta la relación que existe entre ellos y el problema de investigación dentro del contexto sociocultural de aula en que tiene lugar el proceso de enseñanza aprendizaje en los cursos preparatorios en la Universidad de Cienfuegos, los cuales se integran por diversas culturas y lenguas, siendo el español el instrumento de comunicación común.

Durante las actividades los alumnos como parte de las acciones de aprendizaje identifican elementos simbólicos de sus culturas y establecen las semejanzas y diferencias entre las culturas acorde a sus vivencias y los conocimientos de su realidad sociocultural.

Nexos entre las aportaciones teóricas que sustentan la estrategia didáctica propuesta

Los puntos de vista teóricos que sustentan la estrategia, el enfoque histórico-cultural de Vigotsky, el enfoque comunicativo, la enseñanza cooperativa y los modelos sociales de adquisición convergen en la comprensión de la existencia de un nivel de información del que carecen los aprendices, el cual se alcanza en el proceso de interacción con otros miembros del grupo social en el que se produce la comunicación, sin la cual no sería posible un cambio cuanti-cualitativo en el conocimiento existente. En tal proceso, al interactuar con los otros los individuos aportan y se apropian contenidos sociales y culturales influenciados por la información que aportan tanto el contexto social como los que aporta cada individuo con sus experiencias, concepciones y sistema de normas y valores.

### Descripción del proceso de investigación

Esta estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios en un contexto multicultural se estructura en varias fases que se consideran indispensables para obtener un producto contextualizado, de acuerdo con las particularidades del programa de la disciplina y de las

necesidades e intereses de los alumnos de los cursos preparatorios de la Universidad de Cienfuegos.

### Estructura de la estrategia

- Fase 1. Diagnóstico de necesidades. Se toma como primera fase el reconocimiento y constatación de la necesidad de dicha estrategia mediante el diagnóstico y caracterización del medio y de los que intervendrán en la misma para que su objetivo esté en correspondencia con las acciones a trazar. Esto incluye el análisis del currículo para los contextos multiculturales en el aprendizaje de una lengua extranjera en el medio de la misma, los materiales que se utilizan para el desarrollo del currículo, los alumnos y el colectivo de los profesores que asumen la estrategia.
- Fase 2. Componentes didácticos que conforman la estrategia. Todos los componentes didácticos abordados en la estrategia parten de los principios didácticos que se abordan en la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba.

Al diseñar cada actividad que forma parte de la estrategia, se tuvieron en cuenta las condiciones o necesidades específicas de los alumnos, las transformaciones que se van produciendo en ellos mediante la adquisición gradual de conocimientos, hábitos y habilidades, como resultado del trabajo continuo y orientado, la confrontación con la práctica que indicaba el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos y, por lo tanto, el punto de partida para la formulación de los nuevos objetivos que guiarían el trabajo del día, como componente rector del proceso.

### Al redactar los objetivos se tuvo en cuenta para cada actividad:

- En términos del alumno: que espera de los alumnos en cada actividad tratada, las transformaciones que aspira a lograr en ellos cuando adquieran los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y socioculturales.
- En términos de comunicación: A partir de este criterio se decidió a asumir el estudio de la gramática y las estructuras como parte de la práctica comunicativa y no cómo elemento determinante. De esta manera lo lingüístico y lo sociolingüístico se aborda desde el contenido sociocultural.

Cuando es capaz de transferir los conocimientos a nuevas situaciones ligeramente similares de comunicación adecuadas a su contexto sociocultural de procedencia. En la selección y organización de los contenidos de cada actividad, se aplicaron los principios didácticos del carácter científico y la sistematización. Basándose en los aportes más actualizados de las ciencias relacionadas con la enseñanza de idiomas y vinculándolos con los

conocimientos (lingüísticos y socioculturales) y habilidades adquiridas por los alumnos en las clases precedentes.

#### Los contenidos se elaboraron sobre la base de unos principios de selección de los mismos:

- Los contenidos socioculturales comprenden en sí los contenidos lingüísticos.
- Los contenidos propician la vinculación en situaciones comunicativas reales y significativas.
- Su selección parte del diagnóstico de necesidades lingüísticas y comunicativas individuales y colectivas en un contexto multicultural.

#### La formación de habilidades se fundamentó sobre los criterios:

- Al asimilar el material lingüístico y forman los hábitos y las habilidades requeridas.
- El papel rector de una actividad comunicativa lo desempeñan la formación de habilidades y competencias.
- Cuando se parte de lo conocido para que pueda operar con lo nuevo.
- A través de la práctica continuada por parte del alumno.
- Cuando es capaz de transferir los conocimientos a nuevas situaciones ligeramente similares de comunicación adecuadas a su contexto sociocultural de procedencia.

En la estrategia no se aborda el desarrollo de habilidades de manera aislada sino que se integran en cada una de las actividades docentes comunicativas propuestas, esto se debe a que la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo no puede separarse de las habilidades lingüísticas para lograr el objetivo máximo deseado que es la formación de la competencia comunicativa a la que se contribuye a través del desarrollo de la subcompetencia sociolingüística.

El método y los procedimientos se interrelacionan estrechamente según los objetivos, los contenidos, los niveles de asimilación, las tareas didácticas de la clase y el nivel de preparación de los alumnos. Para cada procedimiento empleado por el profesor tiene que haber procedimientos de los alumnos, que se desarrollen paralelamente como respuestas de los primeros. Los procedimientos declarados parten de los principios del aprendizaje cooperativo.

*Los procedimientos utilizados por el profesor varían de acuerdo con los objetivos de cada momento de la clase y se pueden agrupar en:*

- Procedimientos que propician la comprensión.

- Procedimientos que propician la adquisición y fijación de habilidades lingüísticas y socioculturales.
- Procedimientos que propician el conocimiento de los elementos lingüísticos y socioculturales.
- Procedimientos que propician la aplicación de las habilidades lingüísticas y socioculturales.
- Procedimientos que propician la transposición de habilidades lingüísticas y socioculturales.

El papel del profesor radica en el modo de asegurar la comprensión en menor tiempo posible, ya que la adquisición de habilidades requiere numerosas reiteraciones por ejercitación del material lingüístico y es a esta actividad a la que se debe dedicar mayor tiempo. Toda clase de idioma que esté sustentado en la enseñanza comunicativa debe centrarse en las actividades de los alumnos guiadas por el profesor u otro alumno si se tiene en cuenta el aprendizaje cooperativo como otro método que sustenta la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las actividades comunicativas que se proponen son pluri-intencionadas, atendiendo a los siguientes aspectos: Desde el punto de vista semántico pluri (varios, muchas) intencionadas (que tiene alguna intención). Desde el punto de vista didáctico se consideran actividades pluri-intencionadas aquellos que persiguen una diversidad de objetivos, cuando deliberadamente el docente implica actividades de carácter comunicativo, lingüístico, sociolingüístico, sociocultural, socio-afectivo y se propicia el desarrollo de una actitud intercultural dentro de las actividades de aprendizaje.

- Fase 3 Diseño de los materiales, a partir de los objetivos, contenidos, acciones y operaciones dentro de cada actividad.
- En el diseño de los materiales lingüísticos para la enseñanza de la lengua extranjera se fue consecuente con los avances de la ciencia lingüística y a su vez se ajustó al nivel de los alumnos y a sus necesidades; dado el carácter pedagógico de su aplicación.
- Las actividades contienen la siguiente estructura metodológica que incluye aspectos novedosos dadas las particularidades y el carácter cooperativo de las mismas: tipo de actividad, objetivos, método, procedimiento, formas de organización de la docencia, tiempo total de duración, evaluación, acciones y operaciones.

#### Fase 4 Evaluación del diseño. Criterio de expertos.

*Una vez que se llevaron a cabo las fases anteriores se procedió a la planificación de la fase evaluativa del diseño y se tuvo en cuenta:*

- A la hora de evaluar se recurriría a los criterios de los expertos. Para la selección de estos se tomó a

profesores de lenguas y que tuvieran experiencia en contextos multiculturales ya fuera impartiendo docencia o formando parte del contexto multicultural. Se aplicó una guía de autoevaluación para medir el nivel de conocimiento y competencia que poseían estos para convertirse en expertos justificado por la experiencia que poseen en la impartición del español como lengua extranjera y que además podían evaluar directamente el proceso a partir del trabajo metodológico del Dpto. Se tuvo en cuenta además a otros profesores con reconocida experiencia en la enseñanza de las lenguas.

- Fase 5 Validación a través de la aplicación de un grupo de instrumentos que garantizan la validez de esta. En esta fase se utilizan instrumentos tales como pruebas de entrada y de salida, observaciones, encuestas a los alumnos y entrevistas a los profesores.

### Resultados por etapas durante el proceso de investigación

En todo este proceso de investigación se transitó por las siguientes etapas:

**Etapas de diagnóstico del problema:** se escogió la muestra, se planteó el objetivo para cuyo cumplimiento fueron necesarios diferentes técnicas de recogida de los datos. Se evaluó el proceso docente a partir del nivel de desarrollo de las necesidades en los estudiantes en cuanto a la comunicación, teniendo como regularidad fundamental un contexto de aula multicultural. Los resultados fundamentales alcanzados durante esta etapa fueron:

1. Los docentes en sus clases abordan un tratamiento al estudio de la lengua y a algunos de los elementos de la cultura cubana en función del trabajo educativo pero no se abordan temas o aspectos de las culturas de procedencia de los alumnos.
2. A pesar de que en los programas se declaran los métodos comunicativos y los docentes dicen acogerse a este, no se logra.
3. Los alumnos no han adquirido unos conocimientos a un nivel superior que las palabras aisladas y elementos sueltos sobre las temáticas que se abordan en los programas.
4. Los niveles de aceptación y de comportamiento se observan a partir del rechazo de asumir tareas en parejas.
5. Las habilidades que se desarrollan no alcanzan las aspiraciones que se describen en el programa y los procedimientos que se siguen en las clases no contribuyen en muchos casos a la motivación ni al desarrollo de estas habilidades.

**Etapas de diseño y evaluación en la práctica:** se recogieron tres rondas de criterios de los expertos y se obtuvieron

regularidades y generalidades de estas con el fin de obtener una versión de la estrategia didáctica que se ajustara más a lo que se propone para desarrollar la competencia sociolingüística de los alumnos de los cursos preparatorios en grupos multiculturales. Se realizaron también durante esta etapa grupos de discusión con profesores de español como lengua extranjera y se observaron clases en los cursos preparatorios en grupos multiculturales. Los resultados fundamentales alcanzados durante esta etapa fueron:

1. Los expertos coinciden en la importancia de este diseño a partir de la integración del aprendizaje cooperativo, los modelos sociales de adquisición de lenguas, el enfoque comunicativo sustentados por el enfoque histórico-cultural de Vigotsky para desarrollar la competencia sociolingüística como una subcompetencia esencial para alcanzar la competencia comunicativa en contextos multiculturales.
2. Las reflexiones hechas por los miembros de la comunidad científica y metodológica de la necesidad real de la estrategia didáctica objeto de esta investigación, la novedad de esta temática y los aportes a los que se puede contribuir a través del trabajo con esta competencia sociolingüística para los contextos multiculturales.

**Etapas de validación:** se aplicó un grupo de técnicas para medir la efectividad de la estrategia didáctica propuesta. Se aborda la explicación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de estos instrumentos. Los resultados fundamentales alcanzados durante esta etapa fueron:

1. Se pudo comprobar un desarrollo significativo alcanzado por los alumnos a partir de la aplicación de la estrategia didáctica.
2. Se logra un conocimiento hacia otras culturas, los alumnos reconocen que las actividades en clases y otros de actividades de intercambio cultural dentro del aula contribuyen al aprendizaje de la lengua y de otras culturas.
3. El aprendizaje sustentado por el enfoque comunicativo permite un constante intercambio de opiniones, expresiones, preguntas, respuestas y dudas en un ambiente ameno y cooperativo.
4. Ha permitido establecer los elementos comunes con relación a su cultura lo que permitió establecer entre ellos los puentes comunicativos necesarios para lograr el aprendizaje del español.
5. En las observaciones a clases se comprobó aceptación hacia las actividades, predominio del respeto entre los miembros del grupo, aceptación hacia las culturas de los otros miembros del grupo, se



establecieron los nexos lógicos, las semejanzas y las diferencias culturales; lo que provocó los vínculos comunicativos necesarios que favorecen el desarrollo de la competencia sociolingüística.

6. En las encuestas los alumnos evalúan de manera significativa la aceptación hacia las actividades de aprendizaje en la integración de los contenidos lingüísticos a partir de los conocimientos socioculturales y a su vez haciendo énfasis en los aspectos sociolingüísticos de la lengua, lograron entrenarse en el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo, estableciendo intercambios comunicativos que favorecieron el aprendizaje de la lengua en situaciones reales de comunicación.

## CONCLUSIONES

Los programas de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera en nuestro país, fortalecen el conocimiento estructuralista de la lengua sin tener en cuenta los conocimientos socioculturales de los alumnos que conforman los grupos aula y las actitudes de ellos para el estudio de la lengua objeto de aprendizaje. Tampoco ha existido una consecuente concepción para su tratamiento, y puesta en práctica orientada desde el enfoque comunicativo en un contexto de aula multicultural.

El contexto de aula multicultural es la situación real que caracteriza a los cursos preparatorios de español como lengua extranjera en Cuba. Esto provoca que la lengua llegue a convertirse en una necesidad objetiva como instrumento de comunicación entre ellos y el medio, pero a la vez constituye una debilidad justificada por el desconocimiento que se tiene de las culturas de los otros, los niveles de aceptación de las diferencias y de la convivencia entre ellos y las posibilidades reales de comunicación.

Alcanzar un nivel de competencia sociolingüística no solo implica que debe hacer uso de capacidades y habilidades para poner en funcionamiento su competencia lingüística sino valorar, intercambiar en la lengua objeto de estudio con hablantes de otras culturas con valores identitarios diferentes, el cual recobra su verdadero sentido, en el uso, en el intercambio y en las implicaciones que conlleva la interacción intercultural dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo.

El uso de una estrategia didáctica sobre la base de acciones y operaciones que fomente los conocimientos sociolingüísticos de los diferentes miembros del grupo multicultural en un ambiente cooperativo contribuyen a la formación de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera en un contexto de aula multicultural, lo que constituye una necesidad para resolver la problemática planteada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1998). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Antich de León, R., et al. (1986). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana: Pueblo Educación
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid.: Síntesis S.A.
- Cotts, J. M. (1994). Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera. *Signos*, 11, 98-106.



# 09

## RETOS PARA LA PREPARACION DEL DOCENTE EN LA DIMENSION DE EDUCACION Y DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN

### CHALLENGES FOR TEACHERS PREPARATION IN THE DIMENSION OF EDUCATION AND COMMUNICATION DEVELOPMENT

MSc. Ana Epifania Echemendía Izquierdo<sup>1</sup>

E-mail: [aechemendia@uniss.edu.cu](mailto:aechemendia@uniss.edu.cu)

MSc. Maritza Wichi Blanco<sup>1</sup>

E-mail: [mwichi@uniss.edu.cu](mailto:mwichi@uniss.edu.cu)

MSc. Julia Rivero Bagué<sup>1</sup>

E-mail: [jrivero@uniss.edu.cu](mailto:jrivero@uniss.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad "José Martí Pérez" Sancti Spíritus. Cuba.

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

Echemendía Izquierdo, A. E., Wichi Blanco, M., & Rivero Bagué, J. (2018). Retos para la preparación del docente en la dimensión de educación y desarrollo de la comunicación. *Revista Conrado*, 14(63), 57-65. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Los problemas presentes en la educación cubana requieren de soluciones con un enfoque más integral y multifacético, que demanden de modificaciones curriculares, de ahí que se acomete el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Se considera fundamental la preparación que deben recibir las estudiantes de Preescolar en la Dimensión de Educación y Desarrollo de la Comunicación pues el lenguaje es instrumento para la adquisición de los contenidos y la apropiación de la experiencia histórico-cultural. El estudio tiene como propósito el de implementar acciones de preparación para el docente en formación de la primera infancia, en aspectos relacionados con esta dimensión que propone el currículo en perfeccionamiento. Estas acciones se desarrollan sobre la base de los nuevos contenidos que el diseño curricular propone para la dimensión y que están relacionados con la enseñanza del idioma inglés y el empleo de los signos y símbolos por las niñas y los niños.

#### Palabras clave:

Comunicación, desarrollo, dimensión, signos, símbolos.

#### ABSTRACT

The problems present in Cuban education require solutions with a more comprehensive and multifaceted approach, which require curricular modifications, hence the Third Improvement of the National Education System. It is considered as fundamental the preparation that Preschool students should receive in the Dimension of Education and Communication Development since language is an instrument for the acquisition of content and appropriation of the historical-cultural experience. The purpose of this study is to implement training actions for the teacher in early childhood education, in aspects related to this dimension proposed by the curriculum in improvement. These actions are developed based on the new contents that the curricular design proposes for the dimension and that are related to the teaching of the English language and the use of the signs and symbols by children.

#### Keywords:

Communication, development, dimension, signs, symbols.

## INTRODUCCIÓN

Elevar la calidad de la labor educativa en la educación, ha sido un propósito constante y progresivo en diversos momentos de la Revolución Cubana. Por tal razón, se han efectuado diversos estudios para el perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación, los que permitieron el diseño de aspectos generales del sistema y de su estructura, tales como el plan de estudio general, los programas particulares de áreas de desarrollo y de las asignaturas, el trabajo metodológico, la evaluación, las relaciones entre los subsistemas, entre otros.

Los estudios acerca de la situación del currículo educativo cubano han sido desarrollados por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas en los años 2002, 2003, 2004, 2006, 2007, 2011 y 2013, los que han revelado algunas problemáticas que limitan el cumplimiento del encargo social en cada nivel educativo tales como: sobrecarga de contenidos, pocos espacios para la sistematización de objetivos esenciales para la formación integral de los educandos, así como la insuficiente participación real de todos los implicados en los diferentes procesos de la institución y modalidad educativa, y el ajuste a las condiciones específicas y diversas de cada contexto, con un enfoque más personalizado y potenciador del desarrollo humano.

En la actualidad se acometen las transformaciones, entendidas como procesos sociales complejos, del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE), las que se acompaña de la sistematización e introducción de resultados científicos; así como la aplicación de Resoluciones Ministeriales, Carta Circulares, precisiones y recomendaciones para la conducción y desarrollo del sistema de trabajo en los territorios, y las orientaciones ofrecidas en los Seminarios Nacionales de preparación en los últimos cursos.

Al analizar las diferentes disciplinas y asignaturas del plan de estudio de la carrera Licenciatura en Educación Preescolar de la provincia de Sancti Spíritus, se pudo corroborar que no son suficientes las acciones de preparación para que las estudiantes en formación, una vez concluidos sus estudios, se enfrenten al nuevo currículo de la primera infancia que se propone para el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE).

La carrera, dentro del currículo propio, diseñó el programa El Perfeccionamiento del Currículo en la Primera Infancia, que brinda los fundamentos teóricos generales del nuevo currículo, así como de sus diferentes Dimensiones de Educación y Desarrollo pero no ofrece las herramientas, ni los fundamentos metodológicos para conducir el proceso

educativo de las niñas y los niños con las nuevas transformaciones que se avecinan, por lo que el educador, al graduarse no tendrá la adecuada preparación para afrontar con éxito su trabajo.

El colectivo de profesores de la carrera considera fundamental la atención a la preparación que deben recibir las estudiantes en la Dimensión de Educación y Desarrollo de la Comunicación ya que constituye el eje transversal que atraviesa todo el diseño curricular de la Primera Infancia. El proceso educativo en sí mismo, solo se realiza mediante la comunicación adulto-niños y niños-niños, posibilitando el ejercicio de la comunicación como instrumento fundamental para la adquisición de los diferentes contenidos y el establecimiento de interrelaciones sociales que permiten la apropiación de la experiencia histórico-cultural.

Implica, además adjudicarle un espacio especial a la comunicación en la organización y tratamiento de los diferentes contenidos para el nuevo currículo; a la estimulación de los procesos de comprensión y producción de significados que caracterizan el acto comunicativo mediante la utilización de signos de diverso carácter durante todos los momentos del proceso educativo que puede transcurrir en la institución o en el hogar.

Es por ello que, el presente estudio tiene como propósito el de implementar acciones de preparación para el docente en formación de la primera infancia en aspectos relacionados con la Dimensión de Educación y Desarrollo de la Comunicación que propone el currículo en perfeccionamiento.

## DESARROLLO

Se coincide con lo expresado por Castro (2008, p. 21) cuando se refiere a que *“el profesorado es el pilar para conseguir una educación de calidad y su formación debe corresponder a las demandas y necesidades sociales”*.

En Cuba, los fundamentos teóricos que expresan la formación de pregrado del profesional de la Educación Preescolar se encuentran en las ideas rectoras, que a su vez constituyen principios pedagógicos y que se refieren a la unidad entre la educación y la instrucción, la vinculación del estudio con el trabajo y la unidad dialéctica de la teoría con la práctica en el proceso de formación profesional.

El modelo del profesional para el Licenciado en Educación Preescolar con las nuevas transformaciones del Sistema Nacional de Educación (SNE), fundamenta todas las aspiraciones para la formación docente del educador, que responderá a las exigencias del nivel educativo

relacionado con la educación de las niñas y los niños de la primera infancia y donde queda explícito el perfil del egresado.

**"Se concibe el perfil profesional del egresado como el conjunto de competencias, rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente... permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional".** (Pavié, 2011, p. 76)

En su actividad profesional el educador de la Primera Infancia da solución a los problemas relacionados con el proceso educativo para la atención integral a la primera infancia en las modalidades curriculares: institucional y no institucional o "Programa Educa a tu Hijo"; así como realiza la coordinación del sistema de influencias educativas conjuntamente, con la familia y otros agentes y agencias educativas del entorno.

El docente para la Educación Preescolar que se forma podrá desempeñarse como educador de primero a sexto año de vida en los círculos infantiles, educador de sexto año de vida en la escuela primaria en los diferentes contextos urbanos y rurales, promotor de la modalidad curricular no institucional o como profesores en las Escuelas Pedagógicas y en la Educación Superior en las carreras de la Educación Infantil.

**"Se hace necesario, hoy más que nunca, que el sector docente tenga la posibilidad de acceder a una formación ajustada que le permita afrontar con garantías de éxito los nuevos retos y problemáticas planteadas en las aulas".** (Castro, 2008, p. 21)

**"Diseñar una formación, tanto inicial como continua, acorde con los nuevos planteamientos educativos de la etapa, actualizada y de calidad".** (Castro, 2008, p. 21)

En correspondencia con lo expresado anteriormente por la autora que se cita, la formación continua de los profesionales que se preparan para la atención educativa a la primera infancia en Cuba, se inicia en el pregrado y se perfecciona con el desarrollo profesional por medio de la preparación para el empleo en las instituciones y comunidades educativas y la formación postgraduada. Estas tres etapas avalan una mayor articulación entre el pregrado y el postgrado.

El período de cero a seis años de la vida del ser humano constituye una etapa esencial en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad, confirmado en múltiples investigaciones cubanas desde la década de los años 70 del siglo pasado hasta la actualidad, ha servido para ir estructurando un nivel educativo que se ocupa y garantiza de la educación en estas edades.

**"El concepto de educación - acción educativa bien entendida y bien planteada abarca todas las necesidades de los niños pequeños en un contexto socio familiar concreto que define y condiciona la vida de cada uno".** (Castro, 2008, p. 20)

Es, por tanto, en los seis primeros años de vida, la etapa inicial de la educación del ser humano donde se sientan las bases para todo el desarrollo posterior y en ellos se producen las principales adquisiciones para su socialización. Por estas razones, por sus particularidades, su importancia, su valor, en la actualidad se le denomina como primera infancia y educación de la primera infancia.

La primera infancia es el período que comienza desde el nacimiento y se extiende hasta los seis años. Se divide en dos etapas fundamentales: infancia temprana (cero a tres años) e infancia preescolar (tres a seis años). La sistematización de sus fundamentos, que constituyen la plataforma teórico-metodológica general, se basa en la filosofía dialéctico-materialista y en la filosofía de la Educación cubana.

Se asume la definición de niño y niña de la primera infancia, como:

Un ser biológico en intenso crecimiento; ser social y cultural por su origen, que deviene individual a partir de la apropiación activa de las experiencias aportadas por su medio específico; ser afectivo y dependiente, con capacidad para transitar al autovalidismo; ser con extraordinario potencial de desarrollo; y portador de derechos para el alcance de una vida plena (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2017, p. 13).

En esta etapa, el sistema de relaciones en el proceso educativo debe crear mecanismos de comunicación y relación social con un clima moral de afecto, tolerancia, respeto a la dignidad humana, comprensión y de aceptación recíproca; que estimule la comunicación sincera y el intercambio armonioso; donde el empleo del lenguaje verbal y no verbal cobre un lugar destacado y se adecue a las normas socialmente establecidas con estos grupos sociales; lo que constituye un recurso que debe ser empleado de forma consciente y sistemática, en el que debe estar siempre presente la moral y los valores de la ética de la profesión, sobre la base de la esencia humanista de la labor educativa.

Con la nueva propuesta, se ofrece la posibilidad a los agentes educativos que aplican el currículo, de asumir colegiadamente el fin y los objetivos generales, y proyectar las acciones para cumplir con las metas que la sociedad demanda y lograr un currículo vinculado con la vida, la comunidad y la sociedad en general, con los cuales

los niños y los agentes educativos, desde sus individualidades, interactúan de forma continua, y donde el propio contenido adquiere su mayor riqueza para la formación de sentimientos, cualidades, normas de comportamiento para un desarrollo integral.

El currículo general presenta particularidades comunes para la modalidad institucional y la no institucional del nivel educativo de la primera infancia en Cuba. Recoge los componentes principales en que se desarrolla el proceso educativo. Expone y contiene el fin y los objetivos del nivel (considerados demandas sociales del momento histórico concreto que vive el país); el plan educativo, y los programas de las dimensiones de la educación y desarrollo de la personalidad y las formas de organización del proceso educativo y tiene como objetivo la determinación del nivel común que la institución o modalidad no institucional debe garantizar a todos los educandos sin distinción.

La *O* con la teoría acerca de la “*Zona de Desarrollo Próximo*”, revela el valor de la comunicación en el proceso de formación de la personalidad, pues esta zona es precisamente un espacio compartido, de interacción social, que expresa las posibilidades del niño cuando recibe la ayuda de los “otros” gracias al proceso de comunicación.

A pesar de que existen múltiples definiciones de comunicación, la mayoría de los autores coinciden en enfatizar que constituye una forma de interrelación humana que a su vez constituye una vía para la interacción, de manera que la categoría comunicación está íntimamente ligada a la categoría actividad, sin embargo, no debe considerarse como una forma de actividad, sino como “*aquella condición que la hace posible, que la tipifica y potencia tanto desde el surgimiento del hombre como en su desarrollo ontogenético*”. (González, 2002, p. 59)

El hombre como sujeto activo capaz de apropiarse de conocimientos y de promoverlos no es, ni será nunca, un individuo aislado de sus precursores y tampoco de sus contemporáneos, siempre necesitará de la participación de los otros, cualesquiera que sean las actividades que realice.

En consecuencia con los aspectos teóricos referidos anteriormente se expone la siguiente definición:

- La comunicación puede entonces considerarse como una forma de interacción humana que expresa las relaciones de los individuos entre sí, en el proceso de actividad, mediante el empleo de diferentes recursos, medios o signos tanto verbales como no verbales, cuyo dominio permite tanto la emisión de mensajes como su comprensión gracias a los procesos de codificación y decodificación que realizan los participantes

del acto comunicativo (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2017, p. 63)

- La comunicación es un proceso de significación que transcurre mediante la comprensión y la construcción o producción de mensajes, de manera que su desarrollo está relacionado con la función simbólica de la conciencia referida por Vygotsky (1987), como rasgo que tipifica la actividad psicológica del hombre, y que se consolida en la medida en que se produce la asimilación de signos establecidos culturalmente que permitirán tanto la comprensión como la producción de significados.

El estudio de la comunicación, incluso en aquellos relacionados con el proceso educativo dirigido a su estimulación, está muy estrechamente relacionado con los estudios de la Semiótica, considerada como una ciencia joven, que nos permite comprender qué se entiende por signos.

*“Es imprescindible conocer previamente el código que da sentido a los símbolos para entender y expresar después ideas y contenidos en general. Es difícil expresar alguna idea por escrito, si no se domina el código que rige tal o cual escritura”.* (Ferrández, 2014)

La Dimensión Educación y Desarrollo de la Comunicación, considera a la comunicación como un sistema integrado por los subsistemas no verbales y verbales y aunque se declara la importancia de la palabra como distinción genuina del género humano, se contempla también dentro de los objetivos al subsistema no verbal en unidad con los signos verbales para lograr una comunicación más comprensible, dando a los recursos no verbales el lugar que ocupan sobre todo en el primer año de vida, por lo que se sugieren ejemplos de cómo trabajarlos durante toda la infancia ya que el surgimiento y desarrollo del lenguaje verbal no limita su presencia en el proceso de comunicación.

Por la importancia de estos aspectos para la dimensión, se coincide con lo expresado por (Díaz, 2004, p. 17) cuando hace referencia a que “*desde muy temprano en la vida del niño se desarrollan determinados tipos de lenguaje que se ajustan al nivel de comunicación alcanzado... lo cual responde además al nivel de adquisición de su competencia comunicativa*”.

Otro aspecto necesario de destacar es que esta dimensión va dirigida al desarrollo de la comunicación verbal (oral) y la no verbal, es decir, no excluye el desarrollo del lenguaje oral mediante la adquisición de la lengua materna (cultura fónica, vocabulario, construcción gramatical, habilidades comunicativas, textos literarios sencillos) como medio idóneo de comunicación verbal, pero además estimula la comunicación con formas no verbales y se incluye la familiarización con una lengua extranjera.



Por tanto, para el desarrollo de la dimensión, dentro del proceso educativo de la primera infancia, se realizan todos los procesos fundamentales de la comunicación: la comprensión y construcción de significados (mensajes), elaborados con signos verbales (orales o escritos) y no verbales (gestos, movimientos, sonrisas, olores, sabores, temperaturas, texturas, expresiones del rostros, garabatos, dibujos, esquemas).

Es por ello además que la idea central de la dimensión radica en la necesidad de considerar, en sus objetivos y contenidos generales, de cada año de vida y de cada actividad comunicativa, los procesos fundamentales de la comunicación: la comprensión y construcción de significados (mensajes), elaborados con signos verbales (orales) y no verbales (gestos, movimientos, sonrisas, olores, sabores, temperaturas, texturas, expresiones del rostros, garabatos, dibujos, esquemas).

Tomando como premisa además lo que plantean Peña, et al. (2012), de que *"los niños de estas edades al comunicarse reflejan la lógica de su pensamiento en la habilidad para razonar lo percibido, necesitan del intercambio y reciprocidad en la comunicación con el objetivo de aprender"*.

*"De ahí la importancia de conocer cómo ellos descifran los códigos de los mensajes recibidos a través de las diferentes situaciones concretas de desarrollo, las que están casi siempre derivadas de los fines y necesidades comunicativas que se presentan"*.

La dimensión se relaciona con todas las demás dimensiones que contempla el currículo para la primera infancia en Cuba, que se propone en el Tercer Perfeccionamiento y le proporciona a las niñas y los niños los contenidos para el ejercicio de la comunicación, de manera que puedan comprender y construir mensajes utilizando diversos lenguajes: la plástica, la música, la expresión corporal y el literario.

Sin embargo, para desarrollar estos contenidos y cumplir estos objetivos, se mantiene la utilización de los métodos y procedimientos de los grupos: orales o verbales (conversación, narración, relato, descripción, recitación, preguntas-respuestas, indicaciones verbales, dramatización); sensoriales: visuales, auditivo o sistema sensorial (observación, demostración, muestra de láminas, escenificación) y prácticos: juego, ejercicio, modelación).

En cuanto a la evaluación, no sólo se evalúa la expresión oral de la niña o el niño, la adquisición de su lengua materna, sino la comprensión y construcción de mensajes afectivos, regulativos y cognitivos con signos verbales y no verbales.

Para ello, es indispensable la utilización del enfoque comunicativo en la dirección del proceso educativo de las niñas y los niños de estas edades, lograr que sientan verdaderamente la necesidad de comunicarse con adultos y con otros niños, que no sea simplemente la imitación, la repetición, el ejercicio de las habilidades comunicativas sin una intención comunicativa.

Estos objetivos y contenidos de la dimensión no son posible desarrollarlos y cumplirlos, si no se aprovechan todos los momentos de interacción con la niña y el niño, todas las formas organizativas, porque cada actividad educativa es también comunicativa, algunas son incidentales, espontáneas; otras, intencionalmente planificadas, pero todas son actividades comunicativas; además, de las actividades programadas específicamente de comunicación.

1. Acciones de preparación para el docente en formación de la primera infancia en aspectos relacionados con la Dimensión de Educación y Desarrollo de la Comunicación.

Se establecerán primeramente dos acciones de carácter general:

- Realizar la validación del programa "El Perfeccionamiento del Currículo en la Primera Infancia" y en sesión plenaria de la comisión científica del colectivo de la carrera Licenciatura en Educación Preescolar discutir los resultados de la validación para su perfección.
- Orientar las actividades investigativas de los trabajos científicos estudiantiles con temas investigativos que permitan obtener vías para solucionar los nuevos problemas que se plantean con el currículo en perfeccionamiento.

*Acciones para la Dimensión de Educación y Desarrollo de la Comunicación:*

- Construcción de un glosario de términos de la Dimensión de Educación y Desarrollo de la Comunicación para un mejor desempeño del docente en formación en la práctica laboral (Anexo 1).
- Presentación de situaciones pedagógicas relacionadas con la comunicación verbal y no verbal para su posterior análisis y donde se utilicen los diferentes términos relacionados con la dimensión.
- Intercambio experiencias de las estudiantes en formación con las educadoras del centro donde se aplica el experimento.
- Creación y desarrollo de juegos didácticos por parte de las estudiantes en formación (dominó, ruletas, dados y rompecabezas) donde aparezcan representaciones de íconos para potenciar el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal.



- Confección de un fichero que ilustre los diferentes íconos (representación del día lluvioso, soleado, nublado en el almanaque de la naturaleza, de los vegetales sembrados en el huerto, láminas, señales que identifican lugares, identificador de artículos de uso persona), símbolos (objetos, bandera cubana) e indicios (nubes oscuras y truenos va a llover, tocan a la puerta, llegó abuela un silbido y además otros temas con situaciones donde se represente la educación en valores como la responsabilidad, amor a lo que nos rodea, a la patria y el cuidado y protección del medio ambiente).
- Selección de palabras (sustantivos, adjetivos y verbos) de objetos, plantas, animales, personas y otros, para que se trabajen al uniso con la lengua española y la lengua inglesa, teniendo en cuenta los diferentes grupos etarios.
- Presentación de videos donde se encuentren los saludos y la composición del núcleo familiar en el idioma inglés.
- Ilustración del alfabeto del idioma inglés en diferentes medios de enseñanza (pancartas, presentaciones electrónicas, tarjeteros, fichas, dados, aulas virtuales y otros).
- Utilización de la lengua inglesa en tareas docentes de las clases donde se trabajen aspectos metodológicos del nivel educativo.
- Escuchar música infantil en idioma inglés para adquirir conocimientos sobre los vocablos de ese idioma para la educación de los niños de la primera infancia.

## CONCLUSIONES

En las actuales condiciones, resulta imprescindible la preparación que debe poseer el personal docente en formación, de la carrera Licenciatura en Educación Preescolar en los aspectos teóricos metodológicos, para enfrentarse al nuevo currículo del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional en Cuba.

Las acciones que se implementan se caracterizan por satisfacer las necesidades teóricas, metodológicas y prácticas. Además contribuyen al desarrollo de la creatividad del docente en formación, para el trabajo con la Dimensión de Educación y Desarrollo de la Comunicación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro Rojas, A. L. (2008). Formación de docentes y educadores en educación infantil Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa.

Díaz Favier, E. (2004). Características de la comunicación en la actividad del niño de sexto año de vida. *EduSol*, 4(8), 14-22.

Fernández Arenaz, A. (1984). La comunicación instructiva en la edad preescolar. *Educar*, 5, 5-20. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/42078/89992>

González, M. V., et al. (2002). Psicología para educadores. La Habana: Pueblo y Educación.

República de Cuba. Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones Metodológicas para el cuarto año de vida. La Habana: Pueblo y Educación.

República de Cuba. Ministerio de Educación. (2017). Plan educativo de la primera infancia. La Habana: Pueblo y Educación.

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 67-80. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301587967.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf)

Peña García, A., et al. (2012). Los elementos semióticos. Su relación con la comunicación para estimular la comprensión de textos desde tempranas edades. *Razón y Palabra*, 17(79). Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/09\\_PenaEscalona-Reyes\\_V79.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N79/V79/09_PenaEscalona-Reyes_V79.pdf)

Vigotski, L. S. (1995). Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de lecturas de psicología infantil y del adolescente. La Habana: Pueblo y Educación.

## ANEXOS

### Anexo 1. A

*Glosario de términos del nuevo currículo para la Dimensión de Educación y Desarrollo de la Comunicación*

#### C

**Comunicación:** forma de interacción humana que expresa las relaciones de los individuos entre sí, en el proceso de actividad, mediante el empleo de diferentes recursos, medios o signos tanto verbales como no verbales, cuyo dominio permite tanto la emisión de mensajes como su comprensión gracias a los procesos de codificación y decodificación que realizan los participantes del acto comunicativo.

**Comunicación no verbal:** es la comunicación mediante la expresión o lenguaje corporal, manifestada en la mímica, los gestos, la postura corporal, los recursos paralingüísticos: las cualidades del sonido (tono, timbre, volumen, resonancia, frecuencia y ritmo), reacciones fisiológicas y emocionales (risa, llanto, suspiro, bostezo, enrojecimiento, palidez) elementos cuasi-léxicos (interjecciones, el silencio, las pausas), así como el contacto físico, la distancia corporal entre las personas, el espacio físico, entre otros.

**Comunicación emocional:** intercambio de contactos emocionales y de expresión mutua de las emociones que se dan entre el adulto y el infante, principalmente entre la madre y el hijo o entre personas cercanas.

**Comprensión:** interpretación del significado que tiene el mensaje, en el que se utilizan signos verbales y no verbales, en diferentes contextos y situaciones comunicativas.

**Contexto comunicativo:** es el referente, la realidad de la que se escoge el contenido de la comunicación, puede ser real, ficticia o virtual.

**Codificación:** representación de objetos, estados de ánimo, acontecimientos mediante el uso de símbolos. Ejemplo: utilizar la sonrisa para expresar alegría, la fragilidad de un paquete con la imagen de una copa.

**Construcción:** elaboración de mensajes con un significado empleando signos verbales y no verbales. Se expresa mediante la palabra, los gestos, las expresiones corporales, el movimiento, etc.

**Cultura fónica del lenguaje:** contempla la formación de la articulación exacta de los sonidos de la lengua materna, su correcta pronunciación, la pronunciación clara de las palabras y frases, la correcta respiración al articular, así como la habilidad para utilizar la voz a la altura requerida,

el ritmo normal del lenguaje y los diferentes medios de entonación de la expresividad (melodía, pausas lógicas, acento, ritmo y timbre del lenguaje). La cultura fónica del lenguaje se forma sobre la base del oído bien desarrollado. La formación de la cultura fónica del lenguaje se efectúa simultáneamente con el desarrollo de otros aspectos del lenguaje del vocabulario, del lenguaje coherente y correcto desde el punto de vista gramatical.

**Conciencia fonológica:** que el niño sea capaz de comprender que al cambiar un significante (sonido) aparece un nuevo significado (contenido) ejemplo mata– pata.

#### D

**Decodificación:** comprensión de significados de los mensajes en los que se emplean signos verbales y no verbales en diferentes situaciones y contextos comunicativos. Ejemplo: identificar el paño de aseo del niño por la figura que lo representa.

#### E

**Enfoque comunicativo:** empleo de la comunicación como herramienta para la apropiación de conocimientos y para la interacción humana. Se manifiesta mediante el desarrollo de los procesos de comprensión y construcción de significados de mensajes.

#### F

**Fonemas:** unidades teóricas básicas postuladas para estudiar el nivel fónico-fonológico de una lengua humana. Entre los criterios para decidir, qué constituye o no un fonema se requiere que exista una función distintiva: son sonidos del habla que permiten distinguir palabras en una lengua.

**Fonético– fonológico:** abarca el conjunto de sonidos del idioma, y sus modelos tipos ideales, los fonemas. Este componente se desarrolla mediante la percepción e imitación de los sonidos y sus combinaciones en las palabras, y se perfeccionan paulatinamente su articulación y diferenciación de estos sonidos.

#### G

**Gestos:** movimientos de la cara, las manos u otra parte del cuerpo, con los que se expresan estados de ánimo, emociones, etc. En los humanos es característico acompañar las palabras con gestos.

#### H

**Huella:** marca que se produce en una superficie sobre el terreno, piso, etc. en el que se ejerce presión.

I

**Ícono:** signo que representa a objetos, personas, acontecimientos, estados de ánimo a partir de su semejanza. Ejemplo: figuras de animales en cartulina, papel, entre otros.

**Indicios:** signos que se basan en el establecimiento de una relación natural de causa- efecto entre dos o más fenómenos determinados. Ejemplo, ver una nube de humo o escuchar un coche de bomberos induce a pensar que se ha producido un incendio.

**Imágenes:** Figura, representación, semejanza y apariencia de algo. Estatua, efigie o pintura de una divinidad o de un personaje sagrado. Reproducción de la figura de un objeto por la combinación de los rayos de luz que proceden de él. Representación viva y eficaz de una intuición o visión poética por medio del lenguaje. La que, después de haber contemplado un objeto con mucha intensidad, persiste en el ojo, aunque con colores cambiados. Conjunto de rasgos que caracterizan ante la sociedad a una persona o entidad. Reproducción de un objeto formada por la convergencia de los rayos luminosos que, procedentes de él, atraviesan una lente o aparato óptico, y que puede ser proyectada en una pantalla. Conjunto de los puntos aparentes de convergencia de los rayos luminosos que proceden de un objeto después de pasar por un espejo o un sistema óptico, y que, por tanto, no puede proyectarse en una pantalla.

L

**Leer:** habilidad comunicativa que permite la comprensión e interpretación de mensajes con signos verbales y no verbales. Ejemplo: señales del tránsito, dibujos, láminas, sílabas, palabras y otros.

**Léxico- semántico:** corresponde al vocabulario, a la comprensión y uso de la lengua (palabras) en dependencia de su significado.

**Lenguaje situacional:** La comunicación motivada por una situación concreta a causa de unos u otros objetos y acciones, se realiza mediante el lenguaje situacional. Las preguntas planteadas con relación a dificultades confrontadas dentro de una actividad o al familiarizarse con nuevos fenómenos y objetos; las respuestas que se le den a estas preguntas, y, finalmente, ciertas y determinadas demandas que se le planteen al niño, constituyen el lenguaje situacional.

**Lenguaje contextual:** Este se define como aquel que describe con bastante exactitud una situación, que no necesita de su percepción directa para ser comprendida. El relato de libros que ya han sido leídos con anterioridad, el

relato de los episodios más relevantes de descripciones de objetos, no pueden ser comprendidos por el oyente si la exposición no es convincente. El niño pequeño comienza a plantearse a sí mismo determinadas demandas y trata de satisfacerlas al estructurar su lenguaje.

M

**Morfosintaxis:** combinación entre la morfología y la sintáctica en la que se establecen relaciones de concordancia teniendo en cuenta la jerarquía que guardan las palabras agrupándose entre sí en sintagmas, oraciones simples y compuestas.

**Mensaje:** información que el emisor envía al receptor a través de un canal de comunicación o medio de comunicación determinado.

P

**Paralingüística:** estudio de la comunicación humana, los elementos que acompañan a las emisiones propiamente lingüísticas y que constituyen señales e indicios, normalmente no verbales, que contextualizan, sugieren interpretaciones particulares de la información propiamente lingüística.

**Paralenguaje:** en el caso de la expresión oral deben considerarse: el ritmo, la pausa, la entonación y la modulación de la voz, así como la utilización de gestos, posturas, entre otros, al considerar la comunicación como un proceso cuya estructura funcional se da mediante diferentes subsistemas (kinésico, medio ambiente, fisiológico y sistemas representacionales preferidos).

Procedimientos comunicativos: modos de hacer la transmisión de un mensaje por medio de la comunicación. En la educación de la primera infancia se deben intencionar los siguientes procedimientos comunicativos: saludar, solicitar algo, despedirse, invitar, censurar, piropear, disculparse, felicitar, agradecer, entre otros.

S

**Semiótica:** ciencia que estudia todos los sistemas de significación.

**Señales:** elementos a los que se ha asignado significados tanto convencionales como no convencionales, tienen relación con la cultura y/o con la decisión de un grupo de personas. Las hay visuales (las luces del semáforo), acústicas (las campanadas de una iglesia), táctiles (dar la mano para saludar), olfativas (los olores de los perfumes y/o las comidas) y gustativas (los sabores de las comidas).

**Sentido:** Es la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia. (L. Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, pág158.) El significado se mantiene estable en una palabra, pero puede cambiar de acuerdo al sentido, por el contexto o por las vivencias de la persona que la utiliza.

**Símbolo:** signos que tienen una relación arbitraria/conventional con lo que significa, no existe una relación natural entre una cosa y la otra, la relación se establece solo porque existe un acuerdo, entre los miembros de una determinada comunidad, forman parte de la experiencia histórico cultural que requiere ser aprendida en el proceso de formación de la personalidad con la ayuda del adulto (mediación social). Entre ellos se destaca la palabra (signo lingüístico) surgida como resultado de una convención social en el proceso de actividad, los paralingüísticos, los símbolos patrios, las señales del tránsito, entre otros.

**Significado:** es una generalización o un concepto que se materializa en la palabra oral o escrita como un reflejo generalizado en el pensamiento de la realidad y tiene una unión indisoluble con el sentido de las palabras en la comunicación humana (L. Vigotsky, Pensamiento y Lenguaje, pág158.).

**Situación comunicativa:** espacios de intercambio de significados producidos de modos incidentales o creados de modo intencional. Se distinguen por el contenido o tema, signos que se utilizan, peculiaridades de los participantes, lugar, momento y propósito de la comunicación. Implica la utilización de procedimientos comunicativos, que persiguen o responden a una intención comunicativa.

**Sistemas sensoriales:** (en algunas bibliografías aparecen como analizadores u órganos de los sentidos) En la denominación más actualizada referida, son las formaciones neurodinámicas complejas cuya función principal es detectar, transmitir e integrar la información que se recibe de los estímulos del entorno.

Signos no verbales: son símbolos, íconos e indicios que se utilizan en la comunicación: Ejemplo: gestos, mímica, lenguaje corporal, espacios físicos, contacto físico, tono de la voz, ritmo, pausas, silencio, entre otros.

**Signos verbales:** están enmarcados en la palabra, en textos orales y escritos.

## V

**Vocabulario:** Conjunto de palabras que forman parte de un idioma específico.

# 10

## **LA CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA EN EL DOCENTE UNIVERSITARIO: NECESIDAD E IMPORTANCIA PARA LOS DOCENTES DE LA CARRERA TÉCNICA EN SEGURIDAD PENITENCIARIA**

### THE PEDAGOGICAL TRAINING IN THE UNIVERSITY TEACHER: NEED AND IMPORTANCE FOR THE TEACHERS OF THE TECHNICAL CAREER IN PENITENTIARY SECURITY

MSc. Jairo Fernando Enríquez Villarreal<sup>1</sup>

E-mail: [jairofernan22@hotmail.com](mailto:jairofernan22@hotmail.com)

MSc. Víctor Orlando Teneda Garcés<sup>1</sup>

Dr. C. Luisa M. Baute Álvarez<sup>2</sup>

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

<sup>1</sup> Universidad de las Fuerzas Armadas. República del Ecuador.

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

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

Enríquez Villarreal, J. F., Teneda Garcés, V. O., & Baute Álvarez, L. M. (2018). La capacitación pedagógica en el docente universitario: necesidad e importancia para los docentes de la carrera técnica en seguridad penitenciaria. *Revista Conrado*, 14(63), 66-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Se abordan aspectos teóricos relacionados con la capacitación pedagógica del docente de la carrera Técnica en Seguridad Penitenciaria. A partir de su creación en los Institutos Técnicos Superior de Formación Penitenciaria en Ecuador. Luego, se reflexiona sobre la capacitación pedagógica que se requiere, al develar sus particularidades, con el empleo de la metodología cualitativa, y métodos del nivel teórico y empírico, los cuales permitieron demostrar la necesidad e importancia de la capacitación con contenido pedagógicos y confirmar la importancia de la misma para el docente sin formación inicial pedagógica, lo cual contribuye a la formación permanente docente para su desempeño.

#### Palabras clave:

Capacitación pedagógica, docente, carrera Técnica en Seguridad Penitenciaria.

#### ABSTRACT

The present work focuses in theoretical aspects related with the pedagogical training of the teachers of the Technical career in Penitentiary Security. As from its creation at the Superior Technical Institutes of Penitentiary formation in Ecuador, it reflects on the pedagogical training that is required, when unveiling his particularities, with the job of the qualitative methodology, and methods of the theoretical level and empiricist, which enabled demonstrating the need and the pedagogical importance of the training with contents and confirming the importance of the same for the teacher without initial pedagogical formation, which contribute to the permanent teaching formation and their performance.

#### Keywords:

Pedagogical training, teacher, Technical career in Penitentiary Security.



## INTRODUCCIÓN

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), promueve políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, se basa en la integración del aprendizaje a la vida, abarca las actividades de formación para personas en todos los contextos de la vida (familiar, escolar, comunitario, laboral) y a través de diversas modalidades: formal, no formal e informal que en conjunto atienden una gran diversidad de necesidades y demandas de aprendizaje. En la bibliografía contemporánea se constata la existencia de una gama diversa de investigaciones que se refieren al postgrado y su importancia a tono con los cambios sociales de la actualidad, todo lo cual se ha condicionado por el desarrollo acelerado que en las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI tiene el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la información y las comunicaciones. La anterior afirmación determina que los profesionales de todas las ramas del saber deban estar insertados de manera permanente a diferentes alternativas formativas para dar respuestas pertinentes a las exigencias económicas y sociales de los países.

En el Diccionario Latinoamericano de Educación (s/f) se define el postgrado como un proceso formalizado, orientado a transformar la realidad y sus propios participantes, mediante la integración de actividades científicas, docentes y laborales en el más alto nivel de enseñanza. La finalidad del postgrado es formar especialistas altamente calificados que respondan a la demanda social en campos específicos del conocimiento y del ejercicio profesional; en ese caso docentes preparados para el desarrollo educacional y científico, que contribuyan a los fines académicos y a las exigencias socioeconómicas y culturales de cada país.

En el mundo diferentes autores definen el postgrado, destacan conceptos, definen dimensiones, plantean su importancia y relevancia en la actualidad: Morles (2003, 2004); Vecino (2004); Núñez (2006); Morles & Añorga (2007); Bernaza (2013); entre otros investigadores establecen puntos de coincidencia en sus ideas al plantear que el postgrado constituye una vía para que las universidades mantengan un sistemático trabajo en el desarrollo de alternativas posgraduadas que contribuyan al desarrollo socioeconómico y cultural de sus países, lo cual favorece la actualización de los cambios al estimular la gestión del conocimiento en diferentes áreas de forma dinámica, flexible, pertinente y democrática; lo cual corrobora su importancia, en particular, el dirigido a los docentes universitarios, pues se considera como una actividad formativa sustancial que se realiza a nivel mundial.

Varios autores abordan en sus estudios el tema del postgrado para los docentes universitarios: Rodríguez (1997); Vaillant & García (2000); Núñez (2003); Casas (2003); Rodríguez (2005), nótese que tienen puntos coincidentes al plantear como una de sus características distintivas la constancia a lo largo del ejercicio de su profesión y destacan la necesidad de vincularlo a la práctica pedagógica como una condición necesaria para su transformación permanente. Además: Ponce (2005); Ramírez (2006); Palma (2007); Torres (2008); Álvarez (2008); Rojas (2009); Montero (2010); Paz (2011), investigan la formación continua o permanente de los docentes universitarios, coinciden al abordar los términos, formas, vías y su importancia; para lo cual parten de un supuesto que involucra a un docente que se desempeña en las universidades, el cual no ha sido formado en la enseñanza precedente para el ejercicio docente.

Los autores consideran que los docentes, que no tienen una formación inicial pedagógica, y ejercen una segunda profesión, para la cual no fueron formados, deben recibir capacitación, luego esa aseveración refuerza la importancia del estudio en la búsqueda de una solución, ante los nuevos retos de formación postgraduada de los docentes universitarios.

En ese interés se analizan diferentes términos: formación (Imbernón, 2011) quien la considera como un aprendizaje constante, el cual acerca al docente al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella; Tunnermann (2003); y León (2007, 2010), consideraron el término superación profesional, el cual se caracteriza por implicar procesos de aprendizajes diversos desde el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico disponible y valioso. Sin embargo, en Ecuador se norma el empleo del término capacitación; luego, el autor de la investigación en correspondencia con las exigencias que existen en la actualidad, y considerando el objeto de estudio y el campo de acción, analiza en particular el concepto de capacitación, en general y capacitación pedagógica en particular muy utilizado en toda Latinoamérica y en el Ecuador.

Luego, se considera la capacitación como una de las formas más utilizadas en la educación continua, fundamentada en el Artículo 83 del Reglamento Académico del Consejo de Educación Superior. Así las acciones de capacitación desde el postgrado persiguen perfeccionar las actividades que se desarrollan en las instituciones de la Educación Superior. En opinión del autor de la investigación, la capacitación que deben recibir los docentes universitarios para perfeccionar su nivel de actuación

docente debe tener una significación; sin embargo es notorio que en estos fundamentos no se reconocen de manera explícita la capacitación que perfecciona la actuación del docente; al tener presente los rasgos distintivos del ejercicio de la docencia en la educación superior, todo lo cual da sentido a la necesidad de un perfeccionamiento en los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación que se deben perfeccionar mediante la realización de capacitaciones como una vía del postgrado.

En tal sentido, la capacitación docente se constituye como una vía del postgrado; en ambas existe una interrelación dialéctica que caracteriza al análisis crítico de la práctica docente con el fin de transformarla mediante los resultados de investigaciones teórico-prácticas que se generen como parte del proceso de capacitación.

Esta realidad del postgrado, en Ecuador, en la actualidad está matizada por la complejidad del momento histórico social y el vertiginoso desarrollo de diferentes ramas del saber, entre las que tiene un rol protagónico el desarrollo actual de las Ciencias Pedagógicas y afines.

Luego, el objetivo del artículo se direcciona al análisis de la capacitación pedagógica en el docente universitario, ante la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica pedagógica, luego se consideró necesario abordar como contenido del artículo la capacitación en general, con el fin de destacar la necesidad e importancia de la capacitación pedagógica, aspectos que se presentan en el desarrollo de este trabajo.

## DESARROLLO

### *La capacitación: nociones generales en el docente universitario*

Desde la idea que se defiende se analiza la capacitación y las nociones generales en el docente universitario a partir de considerar la ocupación de capacitar como un quehacer que se caracteriza por ser: único y complejo, tiene en cuenta las virtudes, sentimientos, satisfacciones e insatisfacciones de quienes participan, la cual debe tener presente el valor personal al proporcionarles las condiciones educativas; además de la organización de los procesos de capacitación que funcionen de conjunto con el desarrollo de la institución educativa para que puedan realizarse mediante su accionar docente.

En correspondencia con las necesidades actuales de los docentes universitarios, se analizará en particular el concepto de capacitación, el cual se utiliza en diferentes contextos educativos. En los diccionarios referidos en el epígrafe anterior sobre capacitación, se introduce el término *apto* o *hacer apto* a alguien para algo, en un momento dado, lo cual se ajusta al objeto de estudio y

campo de acción de la investigación, de una manera muy general. Por otro lado, se considera la capacitación no sólo como proceso, sino también como resultado, de aquí que surjan dos acepciones según Cánovas (2007): una, la capacitación como acción de capacitar y la otra, la capacitación como efecto de capacitar. En la investigación que se presenta interesa ambas: como proceso y como resultado, pues es, en ese sentido que se construye el marco teórico del estudio.

En la bibliografía consultada existen diversidad de estudios de la temática a nivel internacional y nacional, entre los referenciados por el autor de la presente investigación, se asume lo planteado por Calderón (2010), quien reconoce a la capacitación como aquella actividad dirigida a los recursos laborables en su desempeño o la preparación para el mismo, con el propósito de habilitarlos para algo particular desde la preparación o habilitación en un momento específico, lo cual requiere de una persona por algún evento, que es lo que se analiza, en el caso con los docentes universitarios para su desempeño profesional. En ese caso, Werther & Davis (1998); y Cánovas (2007), consideran de común acuerdo la capacitación como: el conjunto de actividades, encaminadas a proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar actitudes para la mejora del desempeño en un proceso continuo.

Luego, del estudio de las ideas anteriores los investigadores entienden la capacitación como: la asociación de acciones y actividades, que se organizan de forma coordinada a partir de las necesidades de los docentes y de la institución. Desde esa afirmación la capacitación tiene un rol importante en la retroalimentación de los aprendizajes, durante la propia capacitación, con un carácter flexible.

El estudio de los antecedentes de la capacitación del docente universitario, permitió el siguiente análisis desde la óptica de diferentes autores, citados por Enríquez (2016). En España Valcárcel (2003); Vega (2009); Mas (2011); Imbernón (2011). En México Paquay (2005); Borja (2006); Martínez & Pérez (2007); García (2013). En Argentina Dellepiane (2008). En Colombia Camargo, et al.(2009); Sáenz & Cárdenas (2010); Pérez, Pineda & Arango (2011), quienes coinciden al plantear que se han desarrollado alternativas de capacitación a nivel global, sin embargo estos carecen en su intencionalidad de acciones de capacitación direccionadas a la docencia universitaria, desde un enfoque científico-aplicado, a contenidos pedagógicos.

En Tanto, en Ecuador Moscoso & Hernández (2015), plantean que las universidades ecuatorianas no cumplen con las exigencias de la capacitación, luego, las estrategias

en tal sentido y las políticas integrales que impulsen la formación del docente universitario son escasas; aunque existe la Ley Orgánica de Educación Superior, la cual refiere el derecho que tiene el docente a recibir capacitación periódica acorde a su formación profesional y la cátedra que imparte, que fomente e incentive la superación personal, académica y pedagógica. Ortega (2009); Tapia (2011); Ordóñez (2013); Fonseca, Fonseca & Pérez (2016), coinciden al considerar la importancia de la capacitación docente, desde un objetivo común que se direcciona a potenciar el rol de los docentes para elevar la calidad de la educación, en aras de asegurar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

En sus estudios se refieren a las especialidades de capacitación que se encuentran dentro del Currículo Nacional para los docentes de las carreras de Educación, de Estudios Sociales, Matemática, Lengua-Literatura, y Materias de las Ciencias Naturales, Historia y Ciencias Sociales, Biología, Química, Física, entre otras. Sin embargo, no se encontraron referencias de alternativas de capacitación para los docentes que se desempeñan en carreras de corte militar, en particular las que se refieren a la formación penitenciaria.

De otra parte, autores como: Quintanilla (2001); Villaroel (2001), consideran como nociones generales en la capacitación de los docentes universitarios la respuesta a las limitaciones científicas, desde el principio del conocimiento de la disciplina que imparten con una cultura académica, con el fin de incidir en la transformación de la realidad educativa para desarrollar un proyecto educativo pertinente, aspectos que de modo particular tienen debilidades en la capacitación a los docentes universitarios en general y en carreras de corte penitenciario en particular.

Los autores de la investigación coinciden con lo planteado por García (2013), quien expone que la capacitación, vista de forma general, es una actividad que debe ser sistémica, planeada, continua y permanente; tiene el objetivo de proporcionar el conocimiento y desarrollar los conocimientos, habilidades y valores necesarios para que los docentes puedan desarrollar sus funciones y cumplir con sus responsabilidades de manera pertinente, ajustadas a las necesidades que demanda la sociedad actual.

Sin embargo, la presente investigación está dedicada a la capacitación docente en la dimensión pedagógica, sustentada en los documentos rectores de la Educación Superior en Ecuador, en los cuales se plantea que la capacitación en general constituye una de las formas fundamentales que se utiliza para la actualización y la preparación de los docentes universitarios, según se norma en el artículo 83 del Reglamento de Régimen Académico

(2013), en el cual proponen varias dimensiones en relación a la capacitación del docente universitario, en este caso, se tratará la que refiere a la capacitación pedagógica.

En esa dirección se significa que, a nivel mundial, los diferentes países que forman personal calificado para trabajar en contextos penitenciarios, les asignan diferentes términos al perfil profesional de los egresados y en consonancia difieren entre uno y otro las formas de reconocimiento de estos y las vías de formación (capacitación) de los docentes encargados de dicha formación.

Así por ejemplo en Cuba se reconocen como Funcionarios de orden interior (FOI), en México, Colombia y otros países del área latinoamericana se reconocen como: Inspectores del Cuerpo de Custodia y Vigilancia, dragoneantes, Técnico Laboral en Servicios Penitenciarios, Custodia y Vigilancia Penitenciaria. En todos los casos la formación profesional se direcciona a prepararlos para el ejercicio y desempeño de funciones en centros penitenciarios, luego estudian en centros de nivel medio y medio superior.

En Ecuador, se evidencia la particularidad de reconocerlos como Técnicos en Seguridad Penitenciaria, los cuales se forman en los Institutos Técnicos Superiores de Formación Penitenciaria (ITSFP), pertenecientes al Consejo de Educación Superior (CES) en ese país; vinculada dicha formación a universidades militares, lo que dificulta la búsqueda de referentes sobre la capacitación que reciben los docentes de esta carrera, pues es una información, generalmente, clasificada.

En ese interés, fueron revisados documentos y resoluciones que norman la capacitación, en el contexto de los Institutos Técnicos de Seguridad Penitenciaria en Ecuador, en los cuales se aborda la temática objeto de estudio y del campo de acción de la investigación, sin embargo, es notorio que en estos documentos no predominan artículos científicos, ponencias u otras formas de socialización del conocimiento y de experiencias pedagógicas.

Para el caso de Ecuador, la carrera Técnica en Seguridad Penitenciaria, se estudia en los ITSFP, universidades que se subordinan al Consejo de Educación Superior, por tanto tienen una orientación desde lo civil, aunque el egresado presta sus servicios en establecimientos penitenciarios, por tanto subordinados a lo militar; nótese que el claustro de docentes universitarios es muy heterogéneo, en su mayoría son profesionales que proceden de instancias militares, graduados de ramas del saber de las ciencias no pedagógicas; todo lo cual imprime una particularidad muy especial a la capacitación en general y pedagógica en particular de estos docentes universitarios.

Al respecto, se consideró que los docentes que laboran en la carrera Técnica en Seguridad Penitenciaria en los ITSFP en Ecuador, tienen que afrontar los cambios influyentes en el sistema educativo, tanto a nivel nacional como global, de manera específica, ya que forman profesionales que tienen como misión fundamental en su perfil de egreso, la de reeducar personas que cometieron delitos y se encuentran en condiciones privativas de libertad, con el fin de reincorporarlos a la sociedad.

Los autores de la investigación tienen el siguiente criterio: los docentes de la carrera TSP deben asumir una función docente que dé respuesta al perfil de egreso de los estudiantes que forman, según las exigencias del modelo del profesional en el contexto de dicha carrera; luego tiene que estar preparado pedagógicamente para ese reto, lo cual hace necesario cimentar su potencial pedagógico, ya que son graduados de diferentes ramas del saber, fundamentalmente de disciplinas militares, y deben incluir la formación permanente para el ejercicio de la docencia universitaria, situación que se puede resolver desde el postgrado, en la modalidad de capacitación fundamentalmente.

Todo lo cual influyó en la toma de decisiones para la elaboración de la teoría pedagógica, al considerar el resultado de las indagaciones, destacándose que en los documentos revisados existe una intencionalidad determinada por: el carácter jerárquico de la capacitación, su función desde los intereses de la institución universitaria y de su misión; en ese interés se caracterizan los elementos identificativos de la capacitación de los docentes universitarios de la carrera TSP:

- Tienen un fuerte componente disciplinar, cívico y patriótico y aún carece de una intencionalidad pedagógica.
- Las evidencias del rol e importancia de la capacitación pedagógica en función de preparar al docente de la carrera TSP para el ejercicio de una segunda profesión, como docente universitario, son escasas.
- En las pocas evidencias encontradas, es escasa la intención de la capacitación, hacia el componente educativo, el cual se manifiesta muy fuerte, pues, los profesionales que de ella egresen deben haber aprendido conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación que posibiliten un desempeño fundamentalmente educativo para reincorporar a la sociedad las personas que cometen delitos y están en condiciones privativas de libertad.
- Una debilidad latente en la capacitación es la atención al perfil del docente de la carrera TSP, en el cual se reconocen las competencias básicas, que plantean que este docente, debe ser capaz de elaborar estrategias pedagógicas para el aprendizaje y para lo cual no fue formado inicialmente.

En tal sentido, la caracterización de los elementos identificativos de la capacitación de los docentes universitarios de la carrera TSP permitió establecer la relación entre el perfil del docente de la carrera, las necesidades individuales e institucionales de capacitación y el fuerte componente educativo que tiene la salida del profesional que egresa de dicha carrera; luego, constituye un elemento clave para la preparación de los docentes de la carrera TSP la capacitación pedagógica, la cual debe asumir contenidos pedagógicos que potencien la formación permanente de este docente en su contexto de actuación, resultando significativo que sobre esa relación no se han encontrado referencias en la bibliografía científica y documental revisada.

En esta trayectoria, los docentes de la carrera TSP tienen un papel protagónico como actores generadores del cambio en la formación de sus estudiantes; por tanto el autor de la investigación apunta que es necesario generar un proceso de capacitación pedagógica que se dirija hacia el perfeccionamiento de la calidad humana, pedagógica y científica; preocupación de la dirección pedagógica de los ITSFP a fin de lograr un proceso pedagógico de calidad en esas instituciones universitarias.

En esa dirección, se coincide con la opinión de Villalobos & Melo (2008), cuando describen algunos rasgos que caracterizan el entorno social y cultural de la universidad en el siglo XXI; los cuales se reconocen en la actividad pedagógica de los docentes de la carrera TSP: producción, difusión y cambio del conocimiento, vitalización del saber, nuevas competencias, prácticas que propicien culturas académicas más flexibles y que promuevan el aprendizaje durante toda la vida en una universidad concebida como un espacio de encuentro común y compartido.

A partir del estudio y análisis realizado el autor de la investigación propone nuevas características, que se le adjudican a la capacitación pedagógica del docente de la carrera TSP: coherencia, flexibilidad y contextualización; los cuales conforman el cuerpo del aporte teórico de la investigación y se explican a continuación.

La coherencia pedagógica, observada en la capacitación de los docentes de la carrera TSP debe caracterizarse por tres elementos esenciales: la unicidad de criterios, la exigencia ante la responsabilidad de una docencia en la que prime la correspondencia entre la teoría y la práctica profesional; luego, implica que tanto los que la imparten como los que la reciben, sean portadores de los valores éticos y estéticos de la Pedagogía como ciencia, al demostrar el desarrollo de un pensamiento pedagógico creador, crítico y reflexivo, de modo que se logre fortalecer la visión interdisciplinaria de la docencia que imparte, el disfrute pedagógico en un ámbito de respeto y confianza,



el compromiso educativo y la credibilidad, la cual va unida entre el pensamiento y los modos de actuación de los que participan en dicha capacitación al combinar la teoría con la práctica.

La flexibilidad pedagógica, es aquella que permite al docente una distribución de los elementos que componen el proceso pedagógico en general, de modo que logre un ajuste entre los intereses de las políticas educativas y de los estudiantes, siguiendo una coherencia pedagógica que permita reemplazar la distribución tradicional por una distinta, la cual debe ser renovadora, moldeable, ajustada a la realidad y al contexto en que tiene lugar; vista en la capacitación de los docentes de la carrera TSP se caracteriza por la adaptación a las circunstancias cambiantes con nuevos procedimientos en su impartición; en un proceso de apertura a las diversas formas del conocimiento, con la capacidad de ajuste a los programas e intereses profesionales, para lo cual se hace necesario exista interacción, diálogo y cooperación, desde una unidad interdisciplinar al combinar la teoría con la práctica.

La contextualización para la capacitación pedagógica de los docentes de la carrera TSP es considerada como aquella que utiliza el entorno como recurso pedagógico, en función de las acciones y actividades derivadas de dicha capacitación, de modo que se logre la motivación para las relaciones entre los docentes y su espacio de realización profesional; luego debe concretarse en el conocimiento de las situaciones al analizar sus puntos convergentes y sus contradicciones; en los docentes de la carrera Técnica en Seguridad Penitenciaria es una herramienta utilizada para articular elementos que se relacionan entre sí, los cuales se engloban en un tema central: la capacitación pedagógica.

Para suplir la carencia teórica identificada se reconocen en la capacitación pedagógica la: coherencia, flexibilidad y contextualización, en la cual se declara una exigencia; entendida en esta investigación como aquello que no puede faltar y que es de obligatorio cumplimiento.

La exigencia que se declara propicia la búsqueda de una unidad entre la teoría y la práctica enmarcada desde un proceso y un resultado, la cual posibilitará la concreción de dicha concepción; a partir de considerar:

- Un proceso: se sustenta en la teoría, es un acto formalizado, planificado, dinámico y permanente, en el cual se desarrollan acciones y actividades flexibles y coherentes dirigidas a la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores, que tienen en cuenta las características propias de ese contexto pedagógico.

- Un resultado: se materializa en la práctica, contribuye al perfeccionamiento del accionar pedagógico a través de la reflexión de la teoría en la práctica de forma coherente y flexible, de modo que le permita estimular su desarrollo personal y profesional, al satisfacer las necesidades y lograr la calidad de su desempeño en el cumplimiento de la responsabilidad como docente universitario en el contexto pedagógico en que estas tiene lugar.

## CONCLUSIONES

El análisis de la capacitación pedagógica en el docente universitario, permitió la identificación de las necesidades y el planteamiento de una solución ante los problemas de la práctica pedagógica, al comprender la importancia de dicha capacitación pedagógica.

El estudio de las nociones generales de la capacitación para el docente universitario posibilitó la conformación de un cuerpo teórico, sustentado en el análisis del criterio de diferentes autores y en la búsqueda de regularidades, las cuales favorecieron la toma de posición de los autores para considerar que la capacitación en general constituye una de las formas fundamentales que se utiliza para la actualización y la preparación de los docentes universitarios en el mundo y en particular en Ecuador.

Abordar la capacitación pedagógica de los docentes universitarios de la carrera Técnica en Seguridad Penitenciaria, posibilitó conocer la realidad del campo de la investigación y las condiciones en que se realiza a nivel global y en Ecuador en el contexto de la carrera TSP, de modo que se pudo contribuir a la elaboración de la teoría pedagógica, al considerar el resultado de las indagaciones, para establecer la relación entre el perfil del docente, las necesidades individuales e institucionales de capacitación y el fuerte componente educativo de dicha carrera.

A partir del estudio y análisis realizado se proponen nuevas características, que se le adjudican a la capacitación pedagógica del docente de la carrera TSP: coherencia, flexibilidad y contextualización; y se declara una exigencia que propicia la búsqueda de una unidad entre la teoría y la práctica enmarcada desde un proceso y un resultado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abendaño, A. (2012). Procesos de formación de los docentes por parte de Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140489s.pdf>
- Addine, F., & García, G. (2007). Hacia una didáctica de postgrado. Evento Internacional Pedagogía. La Habana: Educación cubana.



- Álvarez, L. M. (2008). Concepción teórica-metodológica del desempeño profesional pedagógico del tutor de la Educación Preescolar en las condiciones de la Universalización. (Tesis de Doctorado). Ciego de Ávila: Universidad Ciego de Ávila.
- Bernaza, G. (2008). El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación posgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas innovadoras. La Habana: MINED.
- Bernaza, G. (2013). El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación posgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas innovadoras. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Borges, J. (2008). Caracterización didáctica, psicológica y sociológica de la educación de posgrado a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4). Recuperado de <http://rieoei.org/1728.htm>
- Borja, B. E. (2006). Fortalezas y debilidades de la capacitación de docentes de nivel primaria (1°- 3°) en el estado de Sonora. Tesis para obtener el título de Licenciado en intervención educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Calderón, R. (2010). Manual para la administración del proceso de capacitación de personal, México: Limusa.
- Camargo, M., et al. (2009). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>
- Cánovas, T. (2007). Propuesta de capacitación para el personal docente de la Educación Preuniversitaria. Tesis doctoral. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Casas, R. (2003). La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva desde México. Barcelona: Anthropos.
- Castillo, T. (2013). La superación desde la escuela: una vía para el mejoramiento del desempeño de los docentes. Curso 24 Pedagogía 2013. La Habana: Educación cubana.
- De la Cruz, R., Hernández, G., Brizuela G., & Castro, L. (2008). Perspectivas y resultados del postgrado en el contexto de la universalización de la Educación Superior en Sancti Spíritus. Universidad 2008. La Habana: MES.
- Dellepiane, P. (2008). Propuesta de un modelo de capacitación docente mediado por TIC en educación Superior. Buenos Aires: Grupo Santillana Argentina.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. (Mundial). Barcelona: Grupo Santillana.
- Enríquez, J. F. (2016). Modelo de desarrollo humano: concepción ante la determinación de necesidades de capacitación para la formación de los agentes de seguridad y vigilancia de los centros de rehabilitación social. I Congreso online internacional sobre los modelos latinoamericanos de desarrollo. Universidad de Málaga.
- Fonseca, S., Fonseca, N., & Pérez, M. (2016). La formación pedagógica: un imperativo para la universidad ecuatoriana. *Revista electrónica Maestro y Sociedad*, 13(4).
- García, J. M. (2013). El proceso de capacitación, sus etapas e implementación para mejorar el desempeño del recurso humano en las organizaciones. Contribuciones a la Economía. Recuperado de <http://www.eumed.net/ce/2011b/>
- Imberón, F. (2011) La formación pedagógica del docente universitario. *Educação*, Santa Maria, 36(3), 387-396. Recuperado de <http://www.nebrija.com/medios/encuentrosterceraclase/wp-content/uploads/sites/8/2014/12/Art%C3%ADculo-para-los-V-Encuentros-en-la-Tercera-Clase.pdf>
- León, Z. (2007). Diseño de una estrategia de formación permanente para los docentes de. V Taller Internacional Innovación Educativa – Siglo XXI. Las Tunas.
- León, Z. (2010). La formación permanente del docente desde la didáctica de los institutos tecnológicos de educación superior. Memorias Científicas “Aportes del CEES a la Pedagogía Moderna”.
- Martínez, L., & Pérez, M. (2007). Implementación de la política pública de capacitación y actualización para los docentes en servicio de educación básica. Un estudio de caso: Jalisco, México. Tesis, Maestría en Políticas Públicas Comparadas. México: FLACSO. Recuperado de <http://bibdigital.flacso.edu.mx:8080/dspace/handle/123456789/838>
- Más, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista Profesorado*, 15(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recipro/rev153COL1.pdf>
- Montero, E. (2010). La formación permanente del profesor a tiempo parcial de la Educación Superior pedagógica. (Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Holguín: Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce.

- Morles, V. (2003). La educación de postgrado en el mundo. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Morles, V., Álvarez, N., Camino, J., Castillo, E., Manzanilla, O., Nieves, F., Rada, D., & Salcedo, R., (2004). Sistema Nacional de Educación Avanzada. Reunión Regional sobre el Diagnóstico y Perspectivas de los Estudios de Postgrado en América Latina. Sao Paulo: IESALC-UNESCO.
- Morles, V., et al. (2007). Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEI-SEA). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Moscoso, F., & Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 34(3). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142015000300011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011)
- Núñez, J. (2003). Indicadores y Relevancia Social del Conocimiento. I Taller de Indicadores de Percepción Pública, Cultura Científica y Participación Ciudadana, Salamanca, 27 y 28 de mayo, disponible en [www.ricyt.edu.ar](http://www.ricyt.edu.ar)
- Ordóñez, M. (2013). Competencias del docente militar y su influencia en la formación de los estudiantes de la carrera de ciencias militares. *Recuperado de <https://repositorio.espe.edu.ec/bitstream/21000/8371/1/AC-DU-ESPE-047890.pdf>*
- Ortega, M. (2009). Situación actual y perspectiva del desempeño docente en la Escuela de Sanidad de la Armada. Programa de maestría en Gerencia educativa. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Palma, E. (2007). Conferencia Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. México: UNESCO.
- Paquay, L. (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, I. M. (2011). Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas. Curso 68. Pedagogía 2011. La Habana: Educación cubana.
- Pérez, G., Pineda, U., & Arango, M. (2011). La capacitación a través de algunas teorías de aprendizaje y su influencia en la gestión de la empresa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 33, 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194218961006.pdf>
- Ponce, Z. (2005). El desempeño profesional pedagógico del tutor del docente en formación en la escuela primaria como microuniversidad. (Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Matanzas: ISP Juan Marinello Vidaurreta.
- Ramírez, R. (2006). La integración en el sistema de interrelaciones de dirección en el proceso de universalización de la universidad pedagógica en Villa Clara. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Santa Clara: ISP Félix Varela.
- Rodríguez, A. (2005). Intervención en el Taller Nacional sobre Gestión del Conocimiento en la Nueva Universidad.
- Rodríguez, C. (1997). Investigación científica y período especial. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1(3), 13- 16.
- Rojas, M. (2009). La autosuperación profesional del profesor a tiempo parcial de la Educación Primaria. (Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas). Holguín: ISP José de la Luz y Caballero.
- Sáenz, M. L., Cárdenas-Muñoz, M. L., & Rojas-Soto, E. (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Tapia, F. (2011). La formación de profesores para nivel medio en el Ecuador. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Torres, C. (2008). La educación de postgrado en el proceso de universalización de la Educación Superior Pedagógica. Curso 10. Evento Internacional Pedagogía 2005. La Habana: Educación cubana.
- Tunnermann, C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Unión de Universidades de América Latina. México: IESALC-UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Notas técnicas del Sector de educación, El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?)
- Vaillant, D., & Marcelo García, C. (2000). ¿Quién educará a los educadores? Recuperado de [https:// www.eu-med.es/educadores/es/documentos/](https://www.eu-med.es/educadores/es/documentos/)
- Valcarcel, M. (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Córdoba: Material policopiado.

- Valiente, P. (2002). Un modelo teórico metodológico para la dirección de la superación postgraduada de docentes y directivos educacionales. *Pedagogía* 2005. La Habana: Educación cubana.
- Vecino Alegret, F. (2004). La universidad en la construcción de un mundo mejor, Conferencia magistral ofrecida en la inauguración del IV Congreso Internacional de la Educación Superior "Universidad 2004". La Habana: MES.
- Vega, L. (2009). El docente del Siglo XXI: formación y retos pedagógicos. *Revista Española de Educación Comparada*, 5. 209- 230. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/7274/6942>
- Villarroel, C. (2001). La capacitación del profesor universitario ¿Formativa o Informativa? *Agenda académica*, 5(1), 7-20. Recuperado de [https://sites.google.com/site/gestiondocentedigital/home/Capacitaci%C3%B3n delprofesoruniversitario.pdf](https://sites.google.com/site/gestiondocentedigital/home/Capacitaci%C3%B3n%20delprofesoruniversitario.pdf)
- Werther, J., William, B., & Davis, K. (1998). *Administración de personal y recursos humanos*. México: D. F Mc Graw-Hill Interamericana.

# 11

## LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

### INTERPERSONAL COMMUNICATION IN THE TEACHING- LEARNING PROCESS OF THE BACHELOR IN EDUCATION CAREER

Dra. C. Gisela Bravo López<sup>1</sup>

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

MSc. Marivel Jurado Ronquillo<sup>2</sup>

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

Dr. C. Luis Rafael Sánchez Arce<sup>1</sup>

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

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

<sup>2</sup> Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

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

Bravo López, G., Jurado Ronquillo, M., & Sánchez Arce, L. R. (2018). La comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera Licenciatura en Educación. *Revista Conrado*, 14(63), 75-84. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El tema de investigación se centra en una problemática de las ciencias pedagógicas, la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza aprendizaje, en el contexto de la Licenciatura en Educación. El objetivo se orienta a proponer un sistema de métodos para contribuir a la misma. Se utilizó un enfoque mixto que generó una información valiosa para la toma de posición. Se presenta un sistema de métodos organizado en tres subsistema: propedéutico, desarrollo y valorativo que se relacionan con las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje, la que fue validada a través de los expertos, de docentes de experiencia en la carrera y la aplicación en la práctica, demostrando que constituye un aporte para perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje ya que permitirá planificar, dirigir, organizar y ejecutar el mismo desde una perspectiva comunicativa, y elevar progresivamente la participación de los estudiantes en las diversas actividades académicas de la carrera.

#### Palabras clave:

Comunicación interpersonal, método, proceso de enseñanza aprendizaje.

#### ABSTRACT

The research topic focuses on a problematic of pedagogical sciences, interpersonal communication in the teaching-learning process, in the context of the Bachelor of Education. It poses as a scientific problem: How to contribute to interpersonal communication in the teaching-learning process of the Bachelor in Education? The objective is to propose a system of methods to contribute to solve the problem. A mixed approach was used that generated valuable information for positioning. It presents a system of methods organized in three sub-systems: propaedeutic, development and evaluation that relate to the stages of the teaching-learning process, which was validated through the experts, teachers of experience in the career and its application in the practice, demonstrating that it constitutes a contribution to improve the teaching-learning process, since it will allow planning, directing, organizing and executing it from a communicative perspective, and progressively increasing the participation of students in the various academic activities of the career.

#### Keywords:

Interpersonal communication, method, teaching-learning process.

## INTRODUCCIÓN

Los estudios acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, indican la necesidad de perfeccionar la intervención del docente en calidad de orientador del proceso formativo, aseguran que desde su gestión el docente debe propiciar actividades que permitan al estudiante en formación aprender a comunicarse ajustados a las exigencias de la sociedad del conocimiento y de la actividad profesional para la que se forman, permitiéndoles compartir con su grupo, lo que resulta imprescindible para poder comprender, expresarse e interrelacionarse con los demás y mejorar la realidad y el contexto en que viven y trabajan. Amayuela (2013).

A nivel internacional y nacional, con independencia de la posición que asumen los diferentes autores, estudiosos del tema, en sus planteamientos se revela la necesidad de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que sus propuestas se convierten en referente teórico- metodológico y antecedente valiosos para toda investigación en el tema. Sin embargo, no dejan planteadas desde el punto de vista metodológico, la manera de relacionar ambos procesos.

El análisis realizado indica, que aun cuando existen algunos trabajos relacionados con el tema de la comunicación interpersonal no se logra concebir el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso comunicativo, dialógico, de intercambio, tanto verbales como no verbales donde se manifieste la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de lo inductor y ejecutor en todas las situaciones de enseñanza - aprendizaje posibles, de manera que se priorice la importancia de estos aprendizajes para el desempeño del estudiante universitario de las carreras de educación.

En particular al Licenciado en Educación, se le exige que despliegue sus conocimientos, habilidades y valores como un educador. Este encargo justifica que la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje se convierta en un aspecto esencial en las propuestas curriculares actuales, para la formación de profesionales de educación, ya que cuando egresan es insuficiente el manejo de la misma, lo que limita la comprensión, y actuación de su función profesional.

El análisis realizado por las autoras confirmó la contradicción fundamental entre las limitadas concepciones acerca de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza aprendizaje y las demandas de formación del profesional de Licenciatura en Educación.

Desde esta posición se declaró como propósito fundamental proponer un sistema de métodos que contribuya a la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza aprendizaje del Licenciado en Educación.

## DESARROLLO

La comunicación ha sido enfocada desde distintos puntos de vista, filosóficos, históricos, semióticos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos, pero, en cualquier caso, su estudio supone asumir un enfoque multidisciplinario, desde el cual la interpretación teórica de ella no solo la defina, sino que establezca las pautas para su comprensión y aplicación a la práctica.

Se asume así, que la comunicación está vinculada a la actividad humana y es una manera de manifestar la forma en que se establecen en ella las relaciones interindividuales o intergrupales, téngase en cuenta que la comunicación entre los seres humanos transcurre en el contexto de una actividad que condiciona *el encuentro* comunicativo o las motivaciones específicas relacionadas con la comunicación, las que provocan la realización de actividades conjuntas entre las personas. Por tanto, es considerada como proceso activo de interacción, que implica la influencia mutua entre los participantes, de acuerdo al intercambio de información, estados emocionales y comportamientos, que estén implicados en la situación comunicativa.

En tal sentido, Ojalvo (1999) señala que en toda relación humana, donde se intercambian mensajes es fundamental determinar no solo lo que se desea comunicar, sino cómo y para qué hacerlo, teniendo en cuenta las características de los participantes.

Fernández (2008), agrega en este sentido que, para lograr la calidad de la comunicación interpersonal, es necesario desarrollar las habilidades de expresión, de observación y de relación empática las cuales contribuyen a lograr un verdadero acercamiento humano al otro.

Estas habilidades se expresan en la manera en que se lleva a cabo el proceso comunicativo y en la manera en que se cumplen las funciones que han sido analizadas por Ojalvo (1999), Bravo (2004), Soto (2005), Salas (2010), González (2006), Casadevall (2006), Ortiz & González (2010) y Portela (2013): función informativa, función afectiva, función reguladora.

Se coincide con Ortiz Torres, E. & González Maura, V. (2010, p.89) cuando expresan: "*La comunicación interpersonal es una de las formas que tienen las personas para relacionarse en el proceso de la actividad y en ella se descubren y realizan las relaciones sociales y personales*".

La comunicación es primordial en cualquier comunidad, pues el ser humano tiene la necesidad de compartir lo que sabe, lo que piensa y lo que siente. Una comunicación deficiente que no propicia el intercambio y la colaboración entre los sujetos es la causa más citada de



conflicto interpersonal, por lo que uno de los aspectos más debatidos en los últimos años en las Instituciones de Educación Superior cubanas es la necesidad de desarrollar un proceso de comunicación que fortalezca el sistema de comunicación interpersonal y la preparación teórico-práctica de los estudiantes. (Portela, 2013)

Desde las ideas que se sustentan Bravo (2014) insiste en destacar que un proceso intencionado de comunicación entre las personas, requiere que los sujetos que intervienen en el acto comunicativo utilicen un estilo que favorezca la relación, demuestren habilidades comunicativas durante el intercambio y utilicen las vías adecuadas para informar, mostrar afecto y regular la comunicación cuando sea necesario.

Los autores del presente trabajo, consideran que la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje es aquella, en la cual se establece la relación profesor-estudiante, estudiante - estudiante, estudiante-grupo y estudiantes profesores, orientada a la participación creativa y voluntaria de los implicados en las actividades que se realicen en el mismo.

A partir de las reflexiones anteriores, se coincide con las ideas de Ojalvo (1999) y Bravo (2014) al considerar que, para lograr efectividad en la comunicación interpersonal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es esencial generar confianza entre los estudiantes y posibilitar la comprensión del contenido de enseñanza, en un ambiente de tolerancia, aceptación y respeto a las diferencias, de acuerdo con el grado de adecuación de los recursos y los medios de comunicación que se empleen.

En esta investigación se asume, las consideraciones de Fernández (2008) al referirse a elementos que definen el éxito de la comunicación interpersonal, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular, es necesario tener en cuenta la subjetividad de los que intervienen, la calidad de la relación que establezcan y el proceso mismo de comunicación que se da entre los sujetos, pues las motivaciones, aspiraciones, conflictos, necesidades y cualidades personales de los sujetos, la manera en que se conciben las relaciones que establecen y el ambiente que crean para ello, se convierten en elementos dinamizadores de la calidad del proceso.

Se explica así, la importancia de las interacciones comunicativas como oportunidad para transmitir el contenido y ejercer la influencia educativa que se ha previsto, pues la comunicación interpersonal le aporta un atributo emocional al intercambio, en correspondencia con las características y particularidades de la situación en que tiene lugar.

Desde el ámbito de la sociología, la pedagogía y la didáctica, se destacan los autores: Heineman (1979), Gimeno (1992), Berstein (1990), Contreras (1990), y Cascante (1995). Al analizar sus ideas se precisan algunos aspectos esenciales que revelan la relación que existe entre la comunicación interpersonal y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los aspectos que confirman esta relación se identifican los siguientes:

- El objetivo de la formación de las personas a lo largo de la vida, debe centrarse en el desarrollo de habilidades para la comunicación interpersonal, pues, constituye un factor esencial de socialización.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso comunicativo, a través del cual se forman y desarrollan las habilidades comunicativas, desarrollando de ese modo los comportamientos sociales propios de cada cultura.
- En la comunicación en el aula, se manifiestan diferentes interacciones con intención formativa, pero solo mediante el empleo adecuado de los métodos, se pueden crear situaciones de aprendizaje que, guiados por el profesor, permitan al estudiante desplegar sus habilidades comunicativas.
- Para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje comunicativo, se precisa revelar el papel de la comunicación interpersonal en este proceso; por consiguiente, su estructura, su dirección, su contenido, su control, así como la dimensión personal y/o técnico de las interacciones que se establecen durante el proceso deben estar orientadas por la comunicación interpersonal.

Se coincide con los criterios de los autores citados y se incorpora el planteamiento de Jurado (2016), destacando que la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se queda enmarcada en la forma en el que el profesor imparte la clase o la forma en que se expresa. Es necesario favorecer los procesos para que tenga lugar la interacción, lo cual implica a los participantes de este, facilitando u obstaculizando la comunicación interpersonal y el aprendizaje de contenidos por los estudiantes.

Asimismo, se comparte el criterio de Ojalvo (1999) y Fernández (2000) en relación con el papel que se le concede al proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la comunicación entre los miembros del grupo escolar, pues, por un lado, en la comunicación interpersonal que se establece, descansan las influencias que permiten el aprendizaje: cuanto mayor sea la comunicación entre los miembros de un grupo, más se reforzará su vida interna, sus posibilidades de acción y de lograr los fines que se propongan. Una clase tendrá más vitalidad mientras mayor sea la interacción entre sus miembros.

Se coincide con Fernández (2000), Reinoso (2004) y Bravo (2004), al señalar que en cualquier intento formativo en función de la comunicación interpersonal, es preciso centrar las influencias hacia: la capacidad perceptiva, el compromiso afectivo, el saber escuchar, el manejo del contacto visual, la utilización de la imagen, el humor, los recursos lingüísticos y paralingüísticos, la sonrisa, así como las posibilidades de ser entrenado en una oratoria, desde la cual el uso coherente del lenguaje verbal y no verbal y el dominio de las emociones, le impriman características distintiva al proceso comunicativo en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En esta investigación también se asume la posición de Cañas, (2010), al abordar el tema de la comunicación interpersonal en el aula, señalando que la clave de la efectividad de este proceso, descansa en la manera en que la actividad de enseñanza-aprendizaje, declara la interacción entre el profesor y sus estudiantes, pues le atribuye un papel esencial en la trasmisión del mensaje y la connotación que tiene la habilidad del profesor para comunicarse. En este marco, se retoma la posición de Dabdoub, (2008) y Portela (2013), al precisar que un enfoque global y dinámico de la relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la comunicación interpersonal se manifiesta en la medida que se cumplan los principios de racionalidad, alteridad, y dialogicidad. Estos principios revelan la especificidad didáctica que se le atribuye a la comunicación interpersonal en el aula ya que centran su atención de manera muy general en la interacción entre los sujetos.

Se reconoce que la comunicación interpersonal en el aula es un ejercicio que le atribuye al profesor credibilidad personal y didáctica, sin embargo se considera que aún en la práctica de enseñanza aprendizaje no se logra revelar la contribución que hace a este propósito, las asignaturas que se imparten y, sobre todo los métodos que se utilizan.

Para que el profesor pueda lograr una comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se precisa formarlo para asumir este proceso como una unidad dialéctica. Las influencias que reciban los estudiantes en la carrera de educación durante su proceso de formación deberán contener elementos cognitivos y afectivos que posibiliten que la comunicación sea portadora de una total influencia educativa.

Los autores de esta investigación, a partir de la revisión teórica y sus experiencias prácticas, consideran que para que un proceso de enseñanza-aprendizaje favorezca las relaciones entre el proceso de enseñanza aprendizaje y la comunicación interpersonal se deberán cumplir las siguientes exigencias:

- Reconocer la comunicación interpersonal como la clave para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Concebir que la comunicación interpersonal está implícita en el objetivo y contenido de las actividades que favorecen el desarrollo de la personalidad del estudiante, como propósito de la formación profesional así como habilidades para la vida.
- Responder a situaciones de aprendizaje que propicien las interacciones afectivas entre los participantes, dentro y fuera del aula, para beneficiar la apropiación del contenido de enseñanza-aprendizaje.
- Asumir el aprendizaje como una oportunidad de intercambios lingüísticos que encierran valores personales y grupales.

Estas exigencias constituyen las bases para la selección de los métodos y confirman que las relaciones de comunicación que se deben establecer en el proceso de enseñanza- aprendizaje, responderán a las especificidades de este proceso.

El planteamiento teórico acerca de la formación de Licenciados en Educación identifica la necesidad de reconocer el papel que tiene la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual exige un cambio de concepción de estos procesos y, sobre todo, de sus relaciones al concebir las actividades, como situaciones comunicativas que propician el intercambio de conocimientos, ideas, emociones que favorecen la comunicación interpersonal entre estudiantes, estudiante-profesor y estudiante-grupo.

Lograr este propósito exige que los métodos de enseñanza-aprendizaje que se seleccionen y secuencien, prioricen la interacción entre profesor y estudiante, entre estudiantes y de estos en el grupo, que favorezca el intercambio de mensajes, la apropiación de los contenidos, la reflexión y la actuación comprometida.

#### ***Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Licenciatura en Educación***

La caracterización de la comunicación se asume aquí como un ejercicio de rigor para la elaboración del resultado desde ella se puede ajustar las ideas iniciales y tomar decisiones, que enfatizan en aquellos componentes del proceso que merecen ser atendidos.

Es de señalar, que aunque se desarrolló en la carrera Licenciatura en Educación, de la Universidad de Guayaquil, Ecuador donde labora una de las autoras, el proceder metodológico puede ser utilizado en cualquier carrera de Educación. A continuación se presentaran los resultados obtenidos.

### Un análisis reflexivo desde el diagnóstico.

Para realizar el mismo se utilizaron los siguientes métodos de investigación: análisis de documentos, observaciones a clase, y encuestas a profesores y estudiantes.

Al contrastar la información que aportaron los instrumentos aplicados se concluye que, si bien los profesores reconocen el papel de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no poseen una concepción metodológica que favorezca la comunicación interpersonal, mantienen una metodología tradicional, unilateral y desaprovechan las posibilidades del intercambio.

Se aprecia, una limitación en la proyección didáctica de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se evidencia en la falta de diálogo, carencia de actividades grupales durante las clases, insuficiencias en la personalización del proceso, afectando la independencia. Por otra parte no se propicia un clima afectivo, que permita crear situaciones de aprendizaje, facilitador de una realización abierta en la comunicación de conocimientos, valoraciones, sentimientos, y nuevas ideas, basadas en las experiencias personales y grupales.

Lo apuntado justifica la necesidad de esta investigación, identificando como potencialidad, la disposición y apoyo de directivos y profesores para llevarla a cabo, al expresar durante su transcurso el interés por el tema y confirmar de manera crítica los resultados que se fueron obteniendo, lo cual quedó expresado en el interés de que las investigadoras procedieran a la elaboración de la propuesta.

Los análisis teóricos realizados y los resultados del diagnóstico permitieron tomar decisiones en cuanto a presentar el resultado como un sistema de métodos, dado que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, secuencia actividades estructuradas e intencionadas, confluyen y se integran varios métodos con un carácter jerárquico y de complementación didáctica. Por tanto, el enfoque sistémico que caracteriza al proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierte en condición que asumen los métodos al ser utilizados.

Así los métodos seleccionados, pueden intencional su función según el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje que se apliquen, lo cual no modifica su esencia metodológica, pero, sí marca la posibilidad potenciadora de éstos para contribuir a la comunicación interpersonal.

Se tuvo en cuenta al utilizar los métodos en función de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, que estos podían concebirse como componentes estructurales del sistema y ser identificados como subsistemas

que, aunque tienen independencia están vinculados de manera directa, pues uno condiciona la existencia y funcionalidad de los demás. Se asumió así el sistema de métodos como tipo de resultado.

### El sistema de métodos como propuesta.

A partir de los resultados anteriores se configuró el sistema de métodos que intenta sistematizar la integración de los recursos psicológicos básicos para el aprendizaje, por lo que se considera que la relación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la comunicación interpersonal, es un factor a tomar en consideración en la carrera de la Licenciatura en Educación. Esta condición supone que:

- El proceso de enseñanza- aprendizaje se convierta en un espacio para que el estudiante tenga oportunidad de: expresar sus criterios y valoraciones sobre los temas curriculares y aquellos que investiga, deberá elaborar y socializar los resultados de las actividades que realiza, plantearse retos, identificar los avances de su trabajo y los desaciertos teóricos y empíricos de este, defender sus puntos de vista y desplegar las acciones comunicativas necesarias para legitimar su posición activa en la construcción del conocimiento científico - técnico en el área del saber en que se forma como profesional de la educación.
- La selección de los métodos que conforman el sistema se sustenta en: el carácter flexible de estos para lograr nuevas configuraciones de orden epistémico, que alcanzan un valor heurístico y desarrollador, de manera que favorezca la independencia del estudiante y lo prepara para el emprendimiento.
- Las actividades de enseñanza aprendizaje se orienta a utilizar y estimular el uso de estilos de aprendizaje visual y auditivo, los que son esenciales para el desarrollo de relaciones interpersonales de carácter cooperativo que favorezcan la autonomía y creatividad dentro del grupo.
- Las formas organizativas de enseñanza aprendizaje deben graduarse, en función del aprendizaje de los aspectos básicos de la actividad pedagógica profesional. Deben, igualmente centrarse en el análisis y solución de problemas profesionales utilizando una secuencia metodológica en la cual se atiende a la estructuración lógica de los contenidos de la disciplina científica y del currículo, utilizando las posibilidades que ofrece la unidad académica laboral e investigativa.
- La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje se convierte en una exigencia de la sociedad contemporánea, pero estará supeditado al objetivo de la enseñanza y a las necesidades del aprendizaje.

## Estructura, relaciones y requisitos del sistema de métodos para la comunicación interpersonal en la carrera Licenciatura en Educación

Al sistema de métodos para contribuir al desarrollo de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza aprendizaje se le adjudican las siguientes características:

- **Integridad formativa.** Está orientada a concretar en las actividades que se realicen la unidad de los aspectos cognitivos, afectivos, procedimentales, axiológicos y metacognitivos, asociados al saber que se estudia y a las relaciones interpersonales, como una exigencia en la labor del profesor, pues se valoriza la contribución de este conocimiento para su desempeño actual y prospectivo como profesional y ciudadano.
- **Secuencial:** A partir del objetivo se estructuran tres subsistemas que responden a los propósitos de cada momento de la actividad, en correspondencia con los niveles de asimilación del contenido, donde se incluyen métodos que propician ampliar de manera gradual los niveles de interacción entre los participantes, en la medida que el estudiante cumple las tareas de aprendizaje, se va desarrollando la comunicación interpersonal.

El sistema está compuesto por tres subsistemas que se relacionan con los objetivos de las actividades de enseñanza-aprendizaje y configuran determinadas exigencias a la lógica de estos, para que el sistema de métodos, guíen el diseño y desarrollo de dichas actividades en las asignaturas de la carrera, con un enfoque contextual.

El **primer subsistema que se denomina propedéutico**, tiene el objetivo de familiarizar a los implicados y preparar las condiciones para que en el aprendizaje se estimulen las relaciones interpersonales, por tanto, está orientado a desarrollar motivaciones, aprobar la autopercepción y percepción del grupo, identificar sus preferencias y determinar los objetivos que conducen a establecer la relación con uno o varios estudiantes, formar grupos en el aula, para el autoestudio o para la comunicación en redes.

Este subsistema está conformado por los métodos exposición problémica y búsqueda parcial desde los cuales es posible que el estudiante identifique y valore las potencialidades que ofrece la comunicación interpersonal en el aprendizaje, en la medida que crea las posibilidades para que los estudiantes puedan participar en este proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la comunicación interpersonal que promueve. Implica que al utilizar esto métodos se pueda estimular la disposición hacia la comunicación interpersonal, en la medida que el estudiante reconozca la importancia de la relación comunicativa con otros, para aprender.

La aplicación de los métodos de este subsistema debe entrenar a los estudiantes en la observación crítica de su propia actividad, en la valoración y comprensión de los problemas que tienen para enfrentar las relaciones interpersonales influyentes en la situación presentada en el aprendizaje, así como aquellos aspectos que puedan superarse desde la apertura a la interacción comunicativa de tipo afectiva.

El profesor ocupa aquí un lugar esencial en la orientación y creación de situaciones psicológicas positivas, en las que se valoriza las experiencias personales y profesionales, y el estudiante puede compartir con los demás estudiantes, con otros actores educativos y con el profesor, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas. Esto constituye el rasgo distintivo de los métodos que se utilizan en el subsistema.

El **segundo subsistema denominado de desarrollo**, está orientado a la apropiación del conocimiento, permite diversificar las interacciones comunicativas e incluso, incorporar de manera ocasional a otros sujetos desde contextos diferentes de aprendizaje. Por su finalidad se incluyen las relaciones entre los métodos anteriores y la incorporación de la investigación como método de enseñanza-aprendizaje, propio de la disciplina curricular en la carrera, otorgando una cualidad distintiva a la apropiación de los contenidos, pues es el momento en que la construcción individual se pone al servicio del grupo, propiciando una mayor amplitud a la comunicación interpersonal que se establece en el proceso.

Es preciso tomar en cuenta que la aplicación de estos métodos estructuran las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje y generan la situación comunicativa que servirá de marco para concebir la comunicación interpersonal entre los estudiantes, con el profesor y con otros profesionales, durante las actividades de práctica y las de vinculación con la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, en este subsistema se propiciará que los estudiantes se identifiquen y entrenen en la utilización de las vías, recursos y ayudas para comunicarse con las personas que participan en el proceso. El proceso de aprendizaje permitirá registrar experiencias comunicativas (positivas y negativas), compartir las vivencias y revelar las posibilidades personales, actualizar la percepción y autopercepción que se posee para comunicarse. Desde este subsistema se deberá compartir la oportunidad para incorporar la comunicación interpersonal como un factor esencial en la producción colectiva del conocimiento, en la cual se comparten las experiencias que al ser (re)significadas mediante el intercambio podrán volver a aplicarse en la práctica.



*El tercer subsistema denominado valorativo* pretende generar la reflexión y evaluación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la comunicación interpersonal desarrollada, por eso sitúa como método fundamental del sistema la exposición problémica, en tanto al sustentarse en un proceso de análisis, ejemplificación de los criterios valorativos de carácter individual y grupal se constituye en la vía para identificar de manera crítica los avances, descubrimientos, aprendizajes consolidados y transferidos.

En este orden, la utilización de la conversación heurística como método del subsistema permite aprovechar las experiencias del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual posibilita y crea oportunidades para que estos puedan participar en los aprendizajes obtenidos.

En su procedimiento interno este subsistema incluye también los cambios de percepción y autopercepción de las posibilidades de los miembros del grupo para la comunicación interpersonal. No se descarta que el profesor incorpore, entre los criterios de análisis la evaluación de las habilidades comunicativas que se han generado en las actividades de enseñanza-aprendizaje orientadas a favorecer la comunicación interpersonal. En particular, al favorecer la socialización de criterios, opiniones, valoraciones acerca del proceso y del resultado de este, los estudiantes pueden contrastar sus criterios con los de los demás, argumentar su posición y enfrentar opiniones contrarias, todo lo cual los prepara para un exitoso ejercicio de comunicación interpersonal.

Por su naturaleza didáctica, el sistema de métodos para la comunicación interpersonal permite una adecuación flexible al contenido y pondera el uso de medios de diferente naturaleza, sobre todo, los recursos de aprendizaje en soporte digital y en la red. Además posibilita valorar, los aportes que hacen los sujetos al proceso a partir de las características de su personalidad, experiencia profesional, interés, motivaciones, lo cual confirma la dimensión personalizada y de participación que estos tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera: estudiantes y profesores alterna la función de protagonista y la comunicación frontal profesor alumno se combina con una distribución asimétrica y contextual.

En este sentido, la dinámica y funcionalidad que establece el método en sus relaciones con los objetivos, contenidos, medios y evaluación que se legitima en el sistema, favorece el desarrollo de la comunicación interpersonal ya sea por su naturaleza interactiva o por las posibilidades que ofrece al diseño de tareas grupales en el aula y en la red.

Las distintas formas de organización de la actividad de enseñanza aprendizaje: conferencia, seminarios, talleres, clases prácticas, si se conciben para el desarrollo de la comunicación no solo facilitará la apropiación de los contenidos de las diferentes disciplinas y asignaturas del currículo, sino que incluyen de manera implícita su contribución a la formación en y para la comunicación interpersonal: la primera como parte de la apropiación de recursos propios de la comunicación a partir de la experiencia, y la segunda en tanto estos saberes se utilizan a lo largo de la vida.

La secuenciación de las formas de organización, según sus fines, responderá al clima de relaciones que se necesitan concretar en los diferentes los espacios y niveles formativos en que se desarrollan. En este sentido, se insiste en optimizar las actividades en grupos de trabajo como una vía que promueve la participación de los estudiantes en su propia formación: desarrollar la motivación hacia la actividad, clarificar los problemas y responsabilidades e identificar las necesidades y potencialidades para la comunicación interpersonal.

Estas actividades serán asumidas como contenido de enseñanza -aprendizaje implícito en la orientación hacia la actividad de aprendizaje en las que se utilizan los recursos del contexto en que se desarrolla la actividad. Estas deberán concretarse en los espacios propios de lo profesional o simularlos.

Los medios, por su parte, responderán a la disponibilidad de recursos de aprendizaje de cada carrera pero también se prevé la elaboración de estos por parte del docente y la necesidad de que se involucre al personal especializado para optimizar los recursos informáticos y las tecnologías de las comunicaciones; desde estas puede propiciarse la utilización de videos, herramientas de correo, la plataforma MOODLE, fórum de discusión, entre otras opciones que ofrece la enseñanza y el aprendizaje en red.

En el caso de la evaluación, se sugiere utilizar como principal referente el producto de la actividad del estudiante y, sobre todo, las evidencias de cómo logra comunicar los aprendizajes del proceso de enseñanza aprendizaje y como los ha construido desde la interacción comunicativa de carácter interpersonal. No se obvia la posibilidad de utilizar técnicas de retroalimentación: cuestionarios, entrevistas, grupo de discusión, con los cuales no solo se pueden confirmar los niveles de desarrollo y de satisfacción con los aprendizajes comunicativos adquiridos, sino también las expectativas, intereses, proyectos que tienen para continuar desarrollando este importante ámbito del desarrollo personal y profesional de todo licenciado en



educación. Se propone establecer tres niveles para valorar los resultados obtenidos en la comunicación interpersonal: nivel bajo, nivel medio, nivel alto.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene concebida una comunicación propia que, de acuerdo al contenido, el momento del curso, las características de los profesores y los estudiantes, justifica la entrada al primer subsistema, en el cual se crean las condiciones para que los estudiantes, a partir de los métodos que se declaran, puedan ejercitarse en la autovaloración de las potencialidades y necesidades para aprender desde la comunicación interpersonal. Es aquí, donde se consigue disponer al estudiante a este tipo de actividad dual (aprender contenidos y a comunicarse de manera interpersonal) lo cual explica que pueda entrar al segundo subsistema.

En el segundo subsistema las actividades de enseñanza-aprendizaje se organizan, atendiendo al carácter problematizador e investigativo, lo que supone que se intercambie y se socialice la información, ejercitando la comunicación interpersonal como un modo de aprender. Este subsistema, por tanto, es productivo en la medida que coloca al estudiante en diferentes situaciones de aprendizaje y comunicación que le permite ir apropiándose de un modo de relación y de aprendizaje propio de la educación superior. En particular vale destacar el lugar que se le concederá a la confrontación y la argumentación de posiciones en los equipos de trabajo y en los grupos.

Desde los logros que aquí se van gestando y como parte del subsistema, se accede a la socialización de resultados del aprendizaje, pero, se incluye la valoración y autovaloración de la contribución que el ejercicio hace a la comunicación interpersonal, lo cual revelará los aportes que en materia de formación integral de la personalidad, esta produce, dejando de manifiesto el desarrollo alcanzado en este sentido.

La aplicación de los métodos que conforman el sistema contribuye a la comunicación interpersonal en la medida que la secuenciación presentada, obedece a los niveles de asimilación del contenido y se asuma como parte de las actividades que debe realizar el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje que organiza la carrera, con un enfoque didáctico. En este caso las actividades que desarrollarán los estudiantes deberán estar orientadas a la:

1. Autovaloración del desarrollo comunicativo y potencialidades del grupo para el aprendizaje desde la comunicación interpersonal.
2. Identificación de nuevos objetivos de interrelación, según las potencialidades para aprender.

3. Formación de grupos en redes y en el aula.
4. Búsqueda individual, discusión grupal y construcción colectiva del conocimiento.
5. Confrontación y argumentación de los conocimientos elaborados, basado en vivencias, textos, materiales de diversos formatos.
6. Socialización y exposición con apoyo de ejemplificación.

Valoración individual y colectiva de los resultados del aprendizaje, de las relaciones interpersonales logradas y de los aprendizajes comunicativos.

No obstante, se considera necesario precisar que la coherencia interna del sistema se define desde los fundamentos y estructura que sirven de marco a la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera Licenciatura en Educación. La base sistémica de la propuesta, se evidencia en el carácter totalizador e integrador del mismo, que no obvia las posibilidades de implicación, y diferenciación que caracteriza a la relación entre sí.

#### Validación del sistema de métodos para la comunicación interpersonal

El proceso describe las actividades realizadas y los resultados que se presentan desde la apreciación compartida entre expertos, profesores encargados en la carrera en varias universidades ecuatorianas y la sistematización de la práctica realizada por las autoras. En un primer momento se procedió a la valoración por criterio de expertos. En un segundo, se desarrolló la discusión grupal con directivos y coordinadores de carrera de varias universidades ecuatorianas que podían completar el proceso, a lo cual se agregó la validación de la práctica de las investigadoras como profesoras, aportando, a la comprensión y mejora del sistema propuesto.

De acuerdo a los criterios aquí expuestos, el sistema de métodos para contribuir a la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Educación es válido lo cual fue precisado por la valoración de expertos, profesores, directivos y académicos que participaron en esta investigación, que advirtieron sus bondades didácticas y desde estas destacaron su valor formativo, sobre todo en relación al desarrollo de la independencia, el ejercicio y discusión de criterios, la motivación y la investigación, la cooperación y el compromiso con los demás.

El sistema de métodos elaborados facilita la comunicación interpersonal, sobre la base del respeto y la ayuda mutua y secuencia los métodos que permiten establecer

las relaciones entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación interpersonal; es esta condición la que favoreció la apropiación de los contenidos de las asignaturas y la utilización de los recursos comunicativos verbales y no verbales, a partir de la creación de situaciones comunicativas que propiciaron el intercambio entre profesor-estudiantes, estudiante-estudiante, estudiante-grupo.

## CONCLUSIONES

Los presupuestos teóricos y metodológicos de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera Licenciatura en Educación, que se determinaron en esta investigación, destacaron las relaciones de complementariedad, que tienen lugar entre ambos procesos. Se confirmó y subrayan que las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje, han de concebirse como una situación comunicativa que permita la utilización de los recursos comunicativos verbales, no verbales y digitales en el proceso de aprendizaje individual y grupal.

En las concepciones y prácticas de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la carrera de Licenciatura en Educación, no priorizaba la comunicación interpersonal, lo cual se evidenció en la posición que tenían los estudiantes y, el carácter rector de la intervención del profesor, lo que demostró que no se utilizaban métodos que posibilitaran el debate, la reflexión y la toma de posición, y por el contrario se limita la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sistema de métodos propuestos contribuyó a la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de Licenciatura Educación, en la medida que el tránsito por los subsistemas permitieron que los estudiantes obtuvieran una mejor preparación facilitando las diferentes interacciones.

El sistema de métodos favoreció el aprendizaje mediante el diálogo, la reflexión y la discusión a partir de las situaciones comunicativas de intercambios de contenidos y afectos promovidos en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

La valoración por los expertos confirmó las posibilidades de la propuesta al considerar muy adecuados los fundamentos y estructura del sistema; sin embargo, señalaron la necesidad de profundizar en la forma en que éste modifica el proceso de enseñanza aprendizaje y la comunicación interpersonal cuando es aplicado en la práctica.

La aplicación práctica confirmó que el sistema de métodos elaborado, permite contribuir a la comunicación

interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la relación de complementariedad que lo sustenta es clave para lograr los objetivos propuestos. En este sentido, se confirmó la importancia del profesor en la elaboración de la situación comunicativa en la actividad de enseñanza-aprendizaje y en la utilización de los recursos expresivos de la comunicación verbal, no verbal y digital.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo, G. (2014) Las habilidades comunicativas en las Carreras de las Ciencias de la Salud. *Revista Medisur. Vol 5, N° 6.*
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona, El Roure.
- Bravo, G. (2014) Las habilidades comunicativas en las Carreras de las Ciencias de la Salud. *Revista Medisur. Vol 5, N° 6. 2012.*
- Cascante, C. (1995). Proyecto Docente de Didáctica General. *Ciencias de la Educación. Oviedo., Universidad de Oviedo: 137-225.*
- Cañas, J.M. (2010) El proceso comunicativo dentro del aula. España: Íttakus, sociedad para la información, S.L. C/
- Carvajal, F. & Ramos, J. (2003): "Leer, comprender e interpretar en un aula que investiga", en TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, nº 33. Barcelona, Graó.
- Contreras, J. (1990). La enseñanza como comunicación. *Enseñanza Curriculum y profesorado. Madrid: Akal 51-78.*
- Dabdoub, A.L. (2008). Desarrollo de la creatividad para el docente. Estrategias para estimular las habilidades del alumno. México: Esfinge
- Fernández, A.M. (2000). La competencia comunicativa del docente: exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalidad. (En soporte magnético). Centro de Referencia para la Educación Avanzada. ISPJAE. La Habana: CEPES
- Fernández, A.M. (2008): Las habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa. En: Comunicación Educativa. La Habana: CEPES
- Fernández, A. (s.f.). Comunicación y educación. En Fernández, A., Álvarez, M. I., Reinoso, C. & Durán, A., *Comunicación educativa*. La Habana: (s.n)
- Sacristán, G. and Pérez, A (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata

- Jurado, M., López, R., Quintana, B., Bayas, C. & Palmero, D. (en edición). Aplicaciones de las técnicas de estudio en la educación superior. *Revista Investigación, tecnología e innovación*.
- Ojalvo, V. (1999): La comunicación pedagógica y los métodos de entrenamiento socio psicológico. Experiencias basadas en la Psicología de orientación marxista. En: Comunicación educativa. CEPES. Universidad de La Habana.
- Ortiz, E. et.al. (1989). Utilización del entrenamiento socio psicológico para el desarrollo de la comunicación interpersonal en futuros maestros. *Revista Cubana de Psicología*.
- Ortiz, E. & González (2010) Comunicarse y aprender en el aula universitaria. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.
- Portela, Y (2013).Desarrollo de la comunicación educativa en el proceso de formación del estomatólogo general básico. Tesis de Doctorado. Universidad de Ciego de Avila.
- Reinoso, C. (2004). La comunicación en la actividad educativa. En Temas de introducción a la Formación Pedagógica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Salas, C (2010) Las once verdades de la comunicación. Madrid. España: Empresarial SL

# 12

## COMPETENCIAS Y HABILIDADES PARA EVALUAR DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRIA EN EDUCACION

### COMPETENCIES AND SKILLS TO EVALUATE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE MASTERY IN EDUCATION STUDENTS

Dr. C. Luís Rafael Sánchez Arce<sup>1</sup>

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

Dra. C. Lidia Mercedes Lara Díaz<sup>1</sup>

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

Dra. C. Ania Carballosa González<sup>1</sup>

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

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

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

Sánchez Arce, L. R., Lara Díaz, L. M., & Carballosa González, A. (2018). Competencias y habilidades para evaluar desarrollo profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación. *Revista Conrado*, 14(63), 85-93. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La Maestría en Educación del Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior de la Universidad de Cienfuegos, considera entre sus objetivos esenciales la formación de Master con ética y responsabilidad expresado en la autonomía y el compromiso con la calidad de su función educativa, propósito que se logra en la medida en que el programa contribuye al desarrollo profesional docente. La intención de este artículo es presentar el grupo de competencias y habilidades validadas por criterio de expertos para evaluar el desarrollo profesional de los estudiantes matriculados en el programa académico. Entre los métodos empleados en la investigación se destacan: observación, análisis documental, encuesta, entrevista, método Delphi y métodos matemáticos. Las competencias profesionales identificadas son: la actividad académica, la investigación, la gestión del proceso formativo, el trabajo metodológico, la reflexión de la propia práctica; estas integran las veintiuna habilidades que las caracterizan. En la validación se destaca que las cinco competencias profesionales identificadas alcanzaron en cada uno de los criterios de evaluación (Pertinencia, Idoneidad y Factibilidad) valores de aceptación de los expertos por encima del 88 % en la integración de las categorías de Muy Adecuado y Bastante Adecuado; por otra parte también existe un predominio de esas categorías evaluativas en el análisis de las habilidades que conforman esas competencias. En el proceso de investigación se formalizó que los indicadores determinados para evaluar el desarrollo profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación, durante su formación, constituyen competencias profesionales.

#### Palabras clave:

Educación de postgrado, formación académica, maestría, desarrollo profesional, competencias profesionales, indicadores.

#### ABSTRACT

The Mastery in Education Program is developed by the Higher Education Didactics and Direction Centre in the University of Cienfuegos, Cuba. Its aim is to graduate Masters in Education with ethics and responsibility within the framework of autonomy and commitment in regard to their educative function's quality. This aim is achieved as the program contributes to their professional development as educators. The purpose of this paper is to present a group of competences and abilities which have been validated by experts to evaluate the professional development of the students in this Mastery Program. Observation, documents review, survey, interview, Delphi and other mathematical techniques are the methods used to get the results in this research. The competences were identified as academic activity, investigation, management of education process, methodological activity and reflection about practice. Within these competences there are twenty-one abilities that integrate them. Validation results show that the professional competences proposed reached acceptance values (Adequate, Very Adequate, Adequate Enough) higher than 88% in each evaluation criteria (Relevancy, Viability, Feasibility). On the other hand, there is a prevalence of these evaluation categories in the analysis of the abilities that form these competences. Through this investigation process, it was confirmed that the determined indicators to evaluate the professional development of the Mastery Program students are the professional competences.

#### Keywords:

Postgraduate education, academic development, mastery program, professional development, professional competences, indicators.

## INTRODUCCIÓN

La Maestría en Educación del Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Universidad de Cienfuegos, en correspondencia con las teorías pedagógicas más modernas en el contexto internacional se fundamenta, entre otros, en dos pilares conceptuales básicos: la conjugación de la teoría con la práctica y la integración sistémica de los componentes académico, práctico e investigativo dentro del proceso docente educativo, así mismo está orientada a la actualización y profundización de los conocimientos en las ramas de la pedagogía y otras ciencias a fines, al desarrollo de las habilidades de investigación, en función de formar profesionales de la educación comprometidos con su práctica, dispuestos a enfocar sus esfuerzos a la orientación personal y profesional del estudiante y al desarrollo de aspectos socioculturales de la sociedad, en declaración a los retos de la formación que exige la contemporaneidad y de manera particular en respuesta a las transformaciones educativas en los diferentes sistemas educativos en el país, lo que permitirá contribuir a modificar la realidad educativa con un papel protagónico.

El plan de estudios del programa tiene una concepción modular, donde cada módulo, está conformado por asignaturas, que en su integración posibilitan a los participantes los conocimientos en las ramas de la pedagogía, la psicología y la metodología de la investigación educativa, entre otras, y en su tránsito por los diferentes módulos, le van aportando conocimientos de mayor nivel de profundidad para el ejercicio de la docencia y la investigación en la práctica pedagógica con una dimensión profesional para su desempeño, traducida en conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios del docente que aspira la sociedad contemporánea cubana actual, a la luz de las transformaciones educativas en el contexto de la universalización.

Los objetivos del programa se concretan en que los participantes sean capaces de contribuir a la transformación de la realidad educativa con un papel protagónico, utilizando métodos, leyes, principios y tendencias de la pedagogía y otras ciencias afines, con la adecuada comprensión contextualizada del entorno, mediante una preparación académica-investigativa que les permita: tener las bases necesarias para iniciarse en la investigación y prepararse para proseguir otros estudios, colaborar en proyectos de investigación en función del desarrollo de las habilidades de investigación, demostrar un eficiente desempeño disciplinar a partir de una visión crítica-reflexiva, asumir liderazgo en los equipos inter y multidisciplinares, coadyuvar a la formación integral de los profesionales actualizándolos en los fundamentos didácticos,

sociológicos, psicológicos, pedagógicos, epistemológicos, metodológicos e investigativos, tributar al perfeccionamiento de la práctica profesional, propiciar el conocimiento de los aspectos teórico-metodológicos necesarios para la generación de propuestas de intervención educativa, contribuir al fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones en las cuales están incluidos, fomentar los procesos de diagnóstico y evaluación en el ámbito educativo, elevar la eficiencia del quehacer académico a partir de las reflexiones sobre la práctica.

Se considera que los objetivos esenciales de la Maestría en Educación se dirigen a la formación de Master con ética y responsabilidad expresado en la autonomía y el compromiso con la calidad de su función educativa, propósito que se logra en la medida en que el programa contribuya al desarrollo profesional docente.

Por otra parte el perfil de egreso para los estudiantes de la Maestría en Educación se concibe en el actuar profesionalmente desde una perspectiva académica, práctica e investigativa en los distintos campos de acción, dominio de las habilidades de investigación y de los métodos teóricos que sustentan las Ciencias de la Educación, ejecución, desarrollo y gestión de diseños curriculares, de proyectos de intervención educativa con una visión crítica y creativa, que interprete el fenómeno educativo en general y enfrente su práctica desde una posición transformadora.

Los procesos de evaluación y acreditación desarrollados en la Maestría en Educación han evidenciado la calidad del profesional en formación y de los egresados, de manera que en el 2006 se le otorgó la categoría de programa de Excelencia.

En atención a los objetivos del programa, su estructura, perfil de egreso, los resultados que se han alcanzado en sus ediciones concluidas, se viene estudiando su contribución al desarrollo profesional de sus estudiantes.

La intención de este artículo es presentar el grupo de competencias y habilidades validadas por criterio de expertos para evaluar el desarrollo profesional de los estudiantes matriculados en el programa académico citado.

## DESARROLLO

La formación académica tiene como propósito la educación postgraduada con una alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación y la innovación. En particular, la maestría es el proceso de formación postgraduada que proporciona a los graduados universitarios una amplia cultura científica y conocimientos avanzados en un campo del saber; una alta capacidad para el ejercicio académico y profesional; la formación



de conocimientos, habilidades y valores necesarios para el ejercicio de actividades profesionales académicas e investigativas.

Existen pocos antecedentes de estudios que reflejen resultados de los procesos de desarrollo profesional docente en estudiantes que se encuentren en un programa de formación postgraduada, lo que conllevó a indagar sobre la concepción del proceso mismo en la Maestría en Educación.

De manera que, a partir de diferentes conceptualizaciones ofrecidas por autores consultados Laffitte (1991); Imbernon (1994, 1999); Ferreres (1996); De Miguel (1996); Peña (2003); González (2004); y Caballero (2004), sobre el desarrollo profesional, los criterios emanados de las experiencias de los profesores del programa, de los propios profesionales en formación y de los empleadores de éstos, los investigadores del proyecto señalado, expresan que desde el programa de la Maestría en Educación se concibe el desarrollo profesional docente de los estudiantes, como un proceso que genera aprendizajes, desde la reflexión, indagación y la transformación de su propia práctica que incide en la calidad de su desempeño, considerando un clima de diálogo y participación en su contexto de actuación.

Para ello se requiere de la preparación científica y pedagógica para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje que dirige y dar solución a las problemáticas que se revelan en el mismo, haciendo uso de los conocimientos, habilidades y valores, de manera que se debe un progreso de sus prácticas, juicios y saberes.

*La concepción de desarrollo profesional docente antes propuesta, considera que:*

- La transformación está orientada tanto al ámbito pedagógico y profesional, como al personal y social del estudiante.
- La intención es la mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión (Lara, et al., 2009).

Por otra parte, se asume que la evaluación es una función básica e ineludible en el proceso de intervención educativa. De la Orden (1990), la define como el proceso o conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa, y sobre esta descripción formular un juicio de valor por su comparación con un criterio o patrón, todo ello como base para tomar decisiones.

Se evalúa fundamentalmente para conseguir la mejora de los programas, facilita la mejora al preguntar por el valor educativo del programa, al facilitar la comprensión de lo

que sucede en el mismo, al provocar la reflexión y el debate de los implicados, al urgir las respuestas sobre los posibles cambios.

En correspondencia con estas concepciones en los últimos años, el interés por evaluar el desarrollo profesional de los profesores ha crecido por ser algo dinámico, continuo, evolutivo, que merece ser evaluado. Es un proceso intencional independientemente de la forma que adopte, es un intento de introducir cambios hacia un objetivo de mejora de la enseñanza, se evalúa este proceso para tener una mejor información en relación con el perfeccionamiento de la formación del profesor a que se hace referencia.

En el proceso investigativo seguido, en estudios anteriores por Lara (2011), se empleó una metodología que posibilitó la determinación de un grupo de indicadores y aspectos para evaluar el desarrollo profesional docente de los estudiantes de la Maestría en Educación, los que en su análisis constituyen resultados de la valoración efectuada por los estudiantes de la sexta edición del programa y los directivos de los centros laborales (empleadores) donde realizan sus funciones docentes. El colectivo de investigadores, en la indagación sobre los sustentos de los indicadores y aspectos determinados, propuso designar a los indicadores como competencias profesionales y a los aspectos, como las habilidades que las identifican a cada una.

*Las competencias profesionales identificadas son:*

1. Competencia para la actividad académica.
2. Competencia para la investigación.
3. Competencia para la gestión del proceso formativo.
4. Competencia para el trabajo metodológico.
5. Competencia para la reflexión de la propia práctica.

De manera que esas competencias son indicadores para evaluar el desarrollo profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación, durante el proceso de formación. Esto constituye uno de los resultados del proyecto *Evaluación del impacto de los profesionales vinculados a la Maestría en Educación en el territorio cienfueguero*.

Existe una variedad de propuestas de definición sobre el término competencias, así se puede hacer referencia a las dadas por diferentes autores, entre las que se destacan las de Bogoya, (2000); Perrenoud (2004); Catalano, Avolio & Sladogna (2004) y la que se propone por Aristimuño (2005), en el Proyecto Tunning.

A los efectos del estudio que se realiza se asume el concepto de competencia presentado en el Proyecto

Tuning, por Aristimuño (2005), donde expresa que es *“una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades y responsabilidades, que describen los aprendizajes de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”*.

Para Tuning, este concepto trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo.

*Se infiere que las competencias:*

- Son características permanentes de desarrollo en las personas.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad y se desarrollan en la propia actividad.
- Pueden ser generalizadas a más de una actividad.
- Combinan lo cognoscitivo, lo motivacional, lo afectivo, lo conductual de la personalidad.
- Implican la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real; exigen: relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar, transferir los saberes a la resolución de problemas, intervenir en la realidad o actuar previendo la acción y sus contingencias. Reflexionar sobre la acción y saber ofrecer soluciones creativas ante situaciones imprevistas o contingentes.

Desde el punto de vista profesional, la competencia está estrechamente vinculada con los modos de actuación, con las funciones a cumplir por el profesional, y sus características están determinadas por la forma en que el sujeto organiza y utiliza los conocimientos adquiridos, los integra a la práctica y los interrelaciona con el contexto, en dependencia de las peculiaridades individuales y sociales.

La competencia profesional es una compleja estructuración a la que se llega mediante la enseñanza y la vida, que incluye un conjunto de componentes de diferente carácter que permite el funcionamiento holístico y autorregulado vinculado al buen desempeño en una profesión.

Un profesional es competente no sólo porque posee conocimientos y habilidades que le permiten resolver eficientemente los problemas profesionales sino también porque manifiesta una motivación profesional sustentada en intereses y valores profesionales y dispone de recursos personalógicos 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.

*Cada una de las competencias profesionales declaradas se conceptualiza, con las habilidades que la conforman, de la manera siguiente:*

1. **Competencia para la actividad académica.** Un maestrante es competente como profesor cuando está capacitado para dar solución a los problemas de su práctica docente diaria, lo que conlleva a: cambiar en los modos de actuación como docentes; solucionar los problemas de su contexto de actuación; favorecer el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes; utilizar los fundamentos pedagógicos en la práctica docente; transformar el proceso formativo que facilita; formar valores éticos y morales, convicciones personales y hábitos de conducta en los estudiantes.
2. **Competencia para la investigación.** Un maestrante demuestra esta competencia al realizar investigaciones educativas lo que implica: colaborar en proyectos de investigación en el territorio como parte del equipo multidisciplinario; realizar investigaciones, Investigación, Desarrollo e Innovación Tecnológica, así como Servicios Científicos Técnicos y de aplicación que contribuyan al desarrollo de las Fuerzas Productivas de la sociedad y al perfeccionamiento de la vida social en su conjunto; participar en eventos científicos con ponencias; publicar artículos, monografías, ensayos, como resultado de las investigaciones realizadas.
3. **Competencia para la gestión del proceso formativo.** En esta competencia el maestrante es capaz de: asumir liderazgo en los equipos inter y multidisciplinarios en las instituciones docentes donde labora; promover la gestión educacional desde una perspectiva personal e institucional; desarrollar actividades de superación hasta el nivel de actualización que requieren el desarrollo exitoso de las funciones correspondiente a su categoría docente.
4. **Competencia para el trabajo metodológico.** Un maestrante es competente cuando realiza el trabajo metodológico en función de: poseer preparación pedagógico-metodológica; ser protagonista del trabajo docente y científico metodológica en el nivel organizativo donde labora; desarrollar actividades metodológicas inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje del pregrado, hasta el nivel de actualización que requiera el desarrollo exitoso de las funciones correspondientes a su categoría docente.
5. **Competencia para la reflexión de la propia práctica.** Un maestrante es competente cuando es capaz de

valorar y analizar sus actuaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Ello se pone de manifiesto en: analizar críticamente el programa de la asignatura que imparte; planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de pregrado en la asignatura que imparte; participar en los procesos de diagnóstico y evaluación en el ámbito educativo; autoevaluar su práctica pedagógica, aportar nuevos conocimientos en función de su desempeño profesional docente.

En el presente estudio esas cinco competencias profesionales con las respectivas habilidades que las conforman se someten a criterios de expertos para su validación.

### Métodos

Se desarrolla este estudio por medio de una investigación cuanti-cualitativa, diseñada sobre la base de la validación de cinco competencias profesionales por el criterio de expertos para evaluar el desarrollo profesional dado que indican evidencias de productos y desempeño profesional de los maestrantes. A continuación se describe el proceso de validación desarrollado por los expertos.

La validación se propone con el objetivo de valorar las competencias y las habilidades, para evaluar el desarrollo profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación durante la aplicación del programa, considerando categorías y criterios. Se decidió validar mediante la utilización del criterio de expertos, dado que estos son profesionales capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema en cuestión y ofrecer recomendaciones al respecto con un máximo de competencia.

El proceso de validación estuvo dividido en tres etapas: identificación de los posibles expertos, elaboración y aplicación de los cuestionarios, análisis y procesamiento de las informaciones y valoraciones referidas por los expertos.

En la primera etapa los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los expertos fueron: categoría docente, formación académica y/o científica, años de experiencia en la Educación Superior, años como profesor y/o tutor de la Maestría en Educación, conocimiento del tema relativo al desarrollo profesional.

Como resultado de la aplicación del coeficiente para la selección de expertos de un total de 20 expertos se seleccionaron 17, quienes lograron un nivel de competencia alto, analizado según la fórmula:  $K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$ . Donde:

**Kc.** – Coeficiente de conocimiento del experto sobre el tema.

**Ka.** – Coeficiente de argumentación del experto sobre el tema.

Los 17 expertos seleccionados obtuvieron puntuaciones entre 0.8 y 1.0 ( $0.8 < K < 1.0$ ) correspondiéndose con la puntuación necesaria para ser tomados como expertos en esta validación.

En la autoevaluación de los expertos se obtienen los siguientes datos: El 58.8 % son profesores titulares, el 29.4% son auxiliares y el 11.8% asistentes. El 82.35% son Doctores en Ciencias en determinadas especialidades y el 17.65% son Master. En relación a los años de experiencia en la Educación Superior, se destaca que el 11.76% tiene de 15 a 19 años, el 29.4 % tiene entre 25 a 29 años, el 41.2% tiene entre 30 y 34 años en el nivel y el 17.65% acumula 40 años o más. Todos son profesores y/o tutores del programa de la Maestría en Educación.

A los expertos se aplica el cuestionario sobre la valoración de las competencias y las habilidades para evaluar el desarrollo profesional de los estudiantes de la Maestría y poder considerar el análisis de las opiniones ofrecidas por ellos.

En las orientaciones ofrecidas para el llenado del cuestionario se precisa que en la valoración de cada competencia y habilidad, le otorguen según su opinión las categorías evaluativas que se proponen, marcando con una X en la columna correspondiente. Las categorías son: muy adecuada (MA), bastante adecuada (BA), adecuada (A), poco adecuada (PA) y no adecuada (NA).

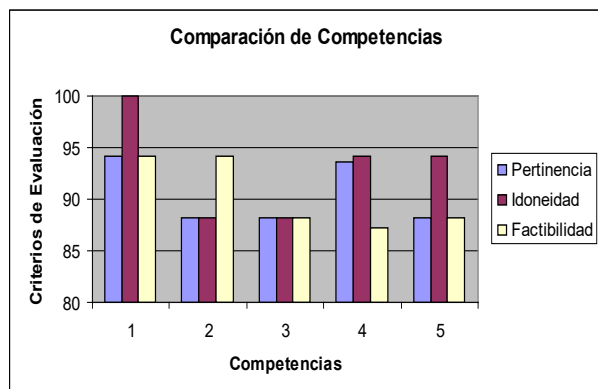
Además para cada caso se le ofrece que consideren los siguientes criterios de evaluación:

- **Pertinencia.** Se refiere a la adecuación, conveniencia y correspondencia de las competencias y habilidades con los objetivos de la Maestría en Educación en atención con las categorías evaluativas declaradas.
- **Idoneidad.** Se relaciona con la suficiencia, la utilidad, lo apropiado de las competencias y las habilidades considerando las categorías evaluativas señaladas.
- **Factibilidad.** Considerar la disponibilidad, posibilidad, perspectiva de los recursos necesarios que poseen los estudiantes para demostrar las competencias y las habilidades en correspondencia con las categorías evaluativas propuestas.

Solo se efectúa una ronda con los expertos en el proceso de validación, dada la congruencia de opiniones respecto a las categorías y criterios que se sometieron al análisis. Se recibieron algunos juicios, que por la significación de los mismos, serán considerados en las propuestas iniciales y otros se someterán al análisis crítico del colectivo de investigadores.

## Resultados

### Análisis y procesamiento de las informaciones y valoraciones referidas por los expertos.



Según el gráfico, en la comparación de las competencias, se obtienen los siguientes resultados:

La competencia para la actividad académica (1) y la competencia para el trabajo metodológico (4), son las que reciben la más alta aceptación por los expertos en la categoría MA en los tres criterios de evaluación propuestos, todos por encima del (80 %), sobresale la competencia para el trabajo metodológico (4) en el criterio de pertinencia con un (82.35 %) de aprobación. Por su parte la competencia para la investigación (2) y la competencia para la reflexión de la propia práctica (5), que están íntimamente relacionadas, no exhiben similar comportamiento, así, de acuerdo al criterio de pertinencia, los expertos acusan los % de aprobación de MA siguientes: la competencia para la investigación recibe el (64,7%), mientras que la competencia para la reflexión de la propia práctica recibe el (70.58 %). En esta última competencia, además en los criterios de idoneidad y factibilidad se alcanzan valores de conformidad de (58.8%) y (64.7 %) respectivamente. No obstante en la unión de las categorías MA y BA, los porcentajes de consentimiento están por encima del (88 %). En la competencia para la gestión del proceso formativo (3), en todos los criterios se alcanzan valores bajos en la categoría de MA, pero en la unión MA y BA se alcanzan valores de (88,2 %) en todos los criterios. Independientemente de lo expresado, existe aceptación unánime por los expertos de las competencias que se proponen para evaluar el desarrollo profesional de los maestrantes.

Los resultados expuestos exigen la revisión de las habilidades que conforman las competencias antes analizadas de manera que exista una mayor correspondencia.

Los juicios añadidos por los expertos en la valoración se exponen a continuación:

- El cambiar los modos de actuación (1.1) y solucionar los problemas de su contexto de actuación (1.2). los consideraron MA pero dentro del aspecto favorecer el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y valores (1.3) modificando su enunciado.
- El formar valores éticos y morales, convicciones personales y hábitos de conducta (1.6) se refleja en cambiar los modos de actuación (1.1).
- En Colaborar en proyectos de investigación en el territorio (2.1) debe referirse al centro educacional donde labora el maestrante más que al territorio.
- El realizar investigaciones, Investigación, Desarrollo e Innovación Tecnológica, (2.2) de cierta forma tiene similitud con el (2.1) en cuanto a lo que queremos, o sea que el graduado participe en investigación pedagógica, y si es en proyectos mejor, (pueden fundirse ambos ítems).
- En la competencia para la investigación (2) se deben agregar otros aspectos tales como elaborar estrategias, diseñar proyectos, elaborar artículos, evaluar diseños, entre otros, dados los objetivos que persigue la maestría.
- En planificar, ejecutar y controlar el proceso de pregrado (5.2) no aparece incluido lo organizativo y lo referente al postgrado. Creo que hay que poner **gestionar el proceso de pregrado y postgrado en la asignatura que imparte** o dejar las funciones detalladas y añadir la organización.

#### Valoración por los expertos de cada una de las habilidades.

En el análisis de la valoración por los expertos de cada una de las habilidades que conforman las competencias, la situación se detalla a continuación.

Se destaca que en las habilidades las categorías evaluativas MA y BA son las que mayor frecuencia de selección alcanzan por los expertos, de aquí que se decide el análisis de aceptación de los criterios propuestos en función de la unión de las categorías mencionadas.

1. Competencia para la actividad académica.
  - Las seis habilidades que conforman la competencia para la actividad académica (1), alcanzaron porcentajes altos en las categorías de MA y BA, en los tres criterios de evaluación propuestos. Las habilidades: (1.3) favorecer el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes y la (1.4) utilizar los fundamentos pedagógicos en la práctica docente, alcanzan el (100%) de aprobación por los expertos en los tres criterios de evaluación propuestos. Es de destacar en lo referente al porcentaje de aceptación en la categoría MA en estas dos habilidades por los expertos, en los tres criterios de evaluación, que está por encima del (82 %).



- El comportamiento es similar se aprecia en las habilidades: (1.1) cambiar los modos de actuación y (1.2) solucionar los problemas de su contexto de actuación. Por una parte el (100%) de los expertos se pronuncian por la idoneidad de la evaluación de ambas habilidades y el (94 %) considera la factibilidad. En relación a la pertinencia se logran valores de (94%) y (88 %) respectivamente.
  - En las habilidades: (1.5) transformar el proceso formativo que facilita y (1.6) formar valores éticos y morales, convicciones personales y hábitos de conducta se aprecian porcentajes de conformidad por encima del (82 %) en todos los criterios de evaluación propuestos, excepto en el criterio de pertinencia de la habilidad (1.6) formar valores éticos y morales, convicciones personales y hábitos de conducta que solo es del (76.4%).
  - El énfasis en la selección de las habilidades que conforman la competencia analizada por los expertos, tiene sus fundamentos en que aun los maestrantes se encuentran en la fase de formación como master, cuestión que incide en el proceso de profesionalización de los mismos.
2. Competencia para la investigación.
- De las cuatro habilidades que integran esta competencia, según los expertos, la habilidad (2.3) participar en eventos científicos con ponencias, es la que exhibe los mayores porcentajes de admisión en los tres criterios de evaluación, todos por encima del (94 %). Le siguen en orden la habilidad: (2.4) publicar artículos, monografías, ensayos, como resultado de las investigaciones realizadas y la (2.1) colaborar en proyectos de investigación en el territorio como parte del equipo multidisciplinario. Estas habilidades alcanzan porcentajes de aceptación similares por los expertos en los tres criterios de evaluación (más de 70% en pertinencia y factibilidad, 82.3% en idoneidad). Por otra parte la habilidad (2.2) realizar investigaciones, I+D e Innovación Tecnológica, así como Servicios Científicos Técnicos y de aplicación que contribuyan al desarrollo de las Fuerzas Productivas de la sociedad y al perfeccionamiento de la vida social en su conjunto. Por la valoración de los expertos, esta habilidad sólo obtiene asentimiento del 71 % en el criterio de idoneidad, en los criterios de factibilidad y pertinencia, el porcentaje está por debajo a este último valor (58,8% y 64,7 %) respectivamente.
  - En esta competencia para la investigación se manifiesta alguna incongruencia en la valoración ya que la Maestría en Educación tiene como eje de integración la investigación educativa, la cual tiene gran valía para el desarrollo profesional de los estudiantes del programa. En el plan de estudio se establece, como requisito, la obtención de tres créditos libres por los estudiantes por la participación en eventos nacionales e internacionales, en proyectos de investigación, por publicaciones y por tutorías de Trabajos de Diploma, todo esto relacionado con el tema de investigación que desarrollan, lo que se alcanza antes de la defensa de la tesis.
3. Competencia para la gestión del proceso formativo.
- Se debe mencionar que en los talleres de tesis se analizan los avances de las investigaciones de los maestrantes y de manera sistemática se le sitúan todas las dificultades que afrontan desde la presentación del tema hasta los posibles resultados a alcanzar.
  - Las habilidades (3.2) promover la gestión educacional desde una perspectiva personal e institucional y la (3.3) desarrollar actividades de superación hasta el nivel de actualización que requieren el desarrollo exitoso de las funciones correspondientes a su categoría docente, pertenecientes a la competencia para la gestión del proceso formativo (3), exhiben posiciones similares en relación a los porcentajes de tolerancia según los expertos, por encima de los (82 %) en los criterios de: pertinencia, idoneidad y factibilidad. En particular la (3.3), acusa el (88.2%) en los tres criterios de evaluación, siendo en el de pertinencia donde se logra el (70.6 %) en MA, superior a los resultados obtenidos en las restantes habilidades.
  - La habilidad (3.1), asumir liderazgo en los equipos inter y multidisciplinarios en las instituciones docentes donde labora, es aceptada por el (70,6%) de los expertos en el criterio de pertinencia. Por su parte los criterios de idoneidad y factibilidad acusan valores similares (64,7%), resultando ser los más bajos en la competencia analizada.
  - No obstante los resultados alcanzados en las habilidades analizadas, se observa que durante el proceso de formación como master, se produce la promoción de los maestrantes para ocupar cargos de dirección en las instituciones donde laboran, avalado por los argumentos que ofrecen los empleadores respecto a la influencia del programa de la Maestría en Educación en el ejercicio de la profesión de los mismos.
4. Competencia para el trabajo metodológico.
- En las tres habilidades que conforman la competencia para el trabajo metodológico (4), se destacan porcentajes de asentimiento entre (88.2 %) y (100 %) por los expertos en los criterios de evaluación propuestos. En la categoría de MA, por cada uno de los criterios se revelan los siguientes valores notables. Pertinencia: la habilidad (4.1) poseer preparación pedagógico-metodológica obtiene el (76.5%), la habilidad (4.3) desarrollar actividades metodológicas inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje de pregrado, hasta el nivel de actualización que requiera el desarrollo



exitoso de las funciones correspondientes a su categoría docente, acumula el (70.58%). En el criterio de idoneidad: la habilidad (4.1), poseer preparación pedagógico-metodológica alcanza el (76.5%), las habilidades (4.2) ser protagonista del trabajo docente y científico metodológica en el nivel organizativo donde labora y la (4.3) desarrollar actividades metodológicas inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje de pregrado, hasta el nivel de actualización que requiera el desarrollo exitoso de las funciones correspondiente a su categoría docente acusan valores de (70.58%). En el criterio de factibilidad, la habilidad (4.1) poseer preparación pedagógico-metodológica recolecta el (82.35%).

- Los resultados que alcanzan las habilidades analizadas justifican la incidencia que tiene el trabajo metodológico en el desarrollo profesional de los maestrantes, asumida como una de las competencias inherentes al ejercicio profesional docente. Se reconoce la influencia del programa en las habilidades de trabajo docente metodológico y científico metodológico, aspectos que se corroboran con la presentación de ponencias en talleres metodológicos, eventos científicos y en las transformaciones de la práctica pedagógica de los maestrantes.
5. Competencia para la reflexión de la propia práctica.
- Las cinco habilidades que integran esta competencia para la reflexión de la propia práctica (5), son aprobadas en los tres criterios de evaluación y en la unión de las categorías MA y BA, por encima del (82.3%) según la valoración de los expertos. En orden de aceptación por los expertos en esas categorías en cuestión se tienen las habilidades: (5.2) planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de pregrado en la asignatura que imparte; (5.1) analizar críticamente el programa de la asignatura que imparte; (5.5) aportar nuevos conocimientos en función de su desempeño profesional docente; (5.4) autoevaluar la práctica pedagógica y la (5.3) participar en los procesos de diagnóstico y evaluación en el ámbito educativo. Sobresale en el porcentaje de beneplácito por los expertos en la categoría MA, en los tres criterios las habilidades (5.1) analizar críticamente el programa de la asignatura que imparte; (5.2) planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de pregrado en la asignatura que imparte; y (5.5) aportar nuevos conocimientos en función de su desempeño profesional docente.
  - Las habilidades analizadas en esta competencia constituyen referentes de los modelos de desarrollo profesional. La reflexión de la práctica pedagógica permite la interpretación individual de la actividad docente que realizan los maestrantes, es una competencia que les posibilita descubrir las limitaciones y fortalezas en el ejercicio de la profesión docente, su objetividad está dada por el conocimiento científico pedagógico que

poseen. A pesar de lo que representa el dominio de esta competencia, en la práctica pedagógica su desarrollo, no está generalizada por todos los profesores en las diferentes instituciones, cuestión que se confirma por los criterios asumidos al respecto por los expertos

## CONCLUSIONES

En el proceso de investigación practicado se formalizó que los indicadores determinados para evaluar el desarrollo profesional de los estudiantes de la Maestría en Educación, durante su formación como master, constituyen competencias profesionales, las que fueron denominadas como. Competencia para la actividad académica, Competencia para la investigación, Competencia para la gestión del proceso formativo, Competencia para el trabajo metodológico y Competencia para la reflexión de su propia práctica. Para cada una de ellas se precisaron las habilidades correspondientes.

Las cinco competencias profesionales propuestas, para la evaluación del desarrollo profesional de los estudiantes de la Maestría alcanzaron en cada uno de los criterios de evaluación (Pertinencia, Idoneidad y Factibilidad) valores de aceptación por encima del 88 % de los expertos en la integración de las categorías de MA y BA.

Realizar estudios similares con los egresados del programa para dar continuidad al proceso seguido e identificar otras competencias, todo ello en virtud de proseguir perfeccionado el programa de la Maestría.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristimuño, A. (2005). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Bogoya Maldonado, D. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Caballero Delgado, E. (2004). *Profesionalidad y creatividad del maestro. In Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Catalano, A., Avolio, S., & Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. (1ra Ed.). Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- De la Orden, A. (1990). Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1661-76.
- De Miguel Díaz, M. (1996). *El desarrollo profesional docente y la resistencia a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Ferreres, V. (1996). *El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente*. Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado. Huelva: Universidad de Huelva.
- González Maura, V. (2004). *El profesorado universitario. Su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/741Gonzalez258.PDF>
- Imbernon Muñoz, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- Imbernon Muñoz, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En V. S., Ferreres & F. I., Muñoz, *Formación y actualización para la función pedagógica*. (pp. 25-34). Madrid: Síntesis.
- Laffitte, R. (1991). *Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional. II Jornadas de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Lara Díaz, L., Sánchez Arce, L., & Bravo López, G. (2011). El desarrollo profesional de los maestrantes del programa de Maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (1), 1-13. Recuperado de <http://rieoei.org/historico/deloslectores/4088Lara.pdf>
- Peña Calvo, J. V. (2003). Desarrollo profesional del docente. *Revista Universidades*, 22. Recuperado de <http://www.unam.mx/udual/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Ediciones Noreste.

# 13

## **INTEGRACIÓN DE LOS ACTORES SOCIALES PARA LA LABOR EDUCATIVA EN LA RESIDENCIA ESTUDIANTIL: PERSPECTIVA DESDE LA CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD**

### INTEGRATION OF SOCIAL ACTORS FOR EDUCATIONAL WORK IN STUDENT RESIDENCE: PERSPECTIVE FROM SCIENCE, TECHNOLOGY AND SOCIETY

MSc. Julio César Jiménez Correa<sup>1</sup>

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

Dra. C. María Caridad Bestard González<sup>1</sup>

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

Dr. C. Juan Eligio López García<sup>1</sup>

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

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

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

Jiménez Correa, J. C., Bestard González, M. C., & López García, J. E. (2018). Integración de los actores sociales para la labor educativa en la residencia estudiantil: perspectiva desde la Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Revista Conrado*, 14(63), 94-100. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El artículo tiene como objetivo describir la integración de los actores sociales universitarios en equipos para cumplir con la formación cultural general e integral de los estudiantes universitarios durante el periodo de tiempo destinado a su formación inicial. La comunicación da cuenta desde una perspectiva CTS de cómo la importancia de los problemas complejos crece constantemente, y para su solución aumenta la significación del trabajo en equipo. Se muestran los ejemplos de resultados de investigación que han beneficiado la labor educativa de la Residencia Estudiantil, desde la integración de sus actores sociales: estudiantes, profesores y especialistas para la labor educativa en la Universidad de Cienfuegos.

#### Palabras clave:

Integración, labor educativa, residencia estudiantil.

#### ABSTRACT

The article has as aim describe the integration of the social university actors in equipments to expire with the cultural general and integral formation of the university students during the period destined of time to his initial formation. The communication realizes from a perspective CTS of how the importance of the complex problems grows constant, and for his solution it increases the significance of the teamwork. There appear the examples of results of investigation that have benefited the educational labor Educational of the Student Residence, from the integration of his social actors: students, teachers and specialists for the educational labor in Cienfuegos's University.

#### Keywords:

Integration, educational labor, student residence.

## INTRODUCCIÓN

Existe el consenso de que la Universidad cubana se debe caracterizar por la conjunción de lo científico, lo tecnológico, lo productivo y lo humanístico. La mayor parte de los docentes e investigadores participa de la investigación científica, esta suele orientarse a demandas y necesidades del desarrollo social y tecnocientífico del país; la formación estudiantil contempla formas de inserción laboral vinculadas a los diversos perfiles profesionales y todo ello se acompaña de una formación humanista que aspira a formar estudiantes lo más integrales posibles.

Esta afirmación se encuentra respaldada por la búsqueda de respuestas a problemas que en la Educación Superior conducen a tener en cuenta una de las regularidades del desarrollo de la ciencia contemporánea: *La Integración Horizontal de las Ciencias* que consiste en la interpenetración y entrecruzamiento de las disciplinas tradicionales. Esto tiene lugar mediante la interrelación de diversos tipos de investigación en el abordaje de problemas complejos, y aún más, en la integración interdisciplinaria. Por lo que en la integración horizontal, la importancia de los problemas complejos crece constantemente, aumenta la significación del trabajo en equipo y las divisiones entre las disciplinas tradicionales se borran y se crean nuevas ramas de la actividad científica (Núñez Jover, 1994).

La presente comunicación pretende ejemplificar el quehacer integrado, de trabajo en equipo, que desde un enfoque CTS, da respuesta a una demanda del desarrollo social de las universidades cubanas: la labor educativa en la Residencia Estudiantil, a partir de la diversidad cultural que las caracteriza en el Siglo XXI.

Al decir de Núñez Jover (1994), en su trabajo inédito: Sobre la noción de interdisciplinariedad y los sistemas complejos, perteneciente a *“Epistemología, interdisciplinariedad y medicina”*: *“Nuestros profesionales saben que hoy en día nadie puede conocer más de una sola disciplina en su totalidad. Sin embargo, también saben que en sus investigaciones deben con frecuencia buscar conocimientos y técnicas que proceden”* *“Nuestros profesionales saben que hoy en día de otra área. A veces pueden solicitar la colaboración de otro especialista y en otras oportunidades deben dedicarse a estudiar sobre aquello que necesitan saber. La idea del trabajo en equipo suele ser mencionada como solución a estos problemas y de hecho lo es. Pero el trabajo en equipo no es tan fácil y productivo como parece a primera vista por razones que tienen que ver en parte con el volumen de los conocimientos disponibles, lo que hace difícil su manejo”*.

En este caso específico el objetivo es describir la integración de los actores sociales universitarios desde las

tareas que en sus espacios respectivos deben desarrollar para cumplir con la formación cultural general e integral de los estudiantes universitarios durante el periodo de tiempo destinado a su formación inicial. Profesores, especialistas para el trabajo educativo y estudiantes, a partir de una necesidad social concreta, parten de los resultados de su trabajo investigativo desde sus áreas específicas, hacia *una interrelación de diversos tipos de investigación en el abordaje de problemas complejos, demostrando la significación del trabajo en equipo*.

## DESARROLLO

A partir del fundamento teórico respecto a Ciencia y Tecnología, desde la perspectiva de Núñez Jover (2009), se asume la visión del fenómeno ciencia, en su concepción sobre el diálogo que ésta establece con la tecnología, la producción y la sociedad lo que permite entender la actividad de la ciencia en el contexto de la cultura y la sociedad, mediante su integración al sistema total de actividades sociales.

De tal manera, y siguiendo a Núñez Jover (2009), el proceso científico en su dimensión humanista, [abrió] un espacio importante para lo que se conoce como enfoque sociocultural de la ciencia. Este enfoque aborda la relación de la ciencia con el resto de los componentes de un sistema muy contradictorio y multifacético, que van desde la tecnología, el hombre, la sociedad y el desarrollo, hasta la actividad técnico productiva, el pensamiento teórico dominante, junto a los valores que todo ello encierra, y donde aparece la ciencia como su elemento dinamizador. Es por tal razón que a continuación se coloca la definición de ciencia de Núñez Jover (1999) asumida por el autor, que *“es un sistema de conceptos, proposiciones, teorías, hipótesis, etc., sino también, simultáneamente, como una forma específica de la actividad social dirigida a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos acerca de las leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad. Aún más, la ciencia se nos presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas, cuya estructura y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con la economía, la política, los fenómenos de la sociedad dada”*. (p. 37)

En esta comunicación se concibe la ciencia como una actividad que se desenvuelve en el contexto de la comunidad universitaria de estudiantes becados que interactúa con otros componentes sociales de la vida universitaria: las facultades y carreras a las que pertenecen los estudiantes becados.

Respecto a lo que se concibe en la comunicación como tecnología se utiliza de igual forma a Núñez Jover (1999),

desde la perspectiva de Pacey quien considera que existen dos definiciones de tecnología, una restringida y otra general. En la primera se aprecia solo en su aspecto técnico: conocimientos, destrezas, herramientas, máquinas. La segunda incluye también los aspectos organizativos, actividad económica e industrial, actividad profesional, usuarios, consumidores y los aspectos culturales: objetivos, valores y códigos éticos, códigos de comportamiento. A los efectos de los fines de esta comunicación, se asume la segunda definición en cuanto a los aspectos organizativos y culturales, así como los códigos de comportamiento que se tienen en cuenta para la formación inicial de profesionales universitarios, en el escenario de la Residencia Estudiantil de la Universidad.

Las Residencias Estudiantiles son las instalaciones con que cuentan los Centros de Educación Superior para satisfacer las necesidades indispensables de los estudiantes que requieren de los beneficios de la condición de becarios para desarrollar sus estudios. Este es un concepto general y abarcador no solo para las universidades cubanas sino también para cualquier Universidad del mundo.

Desde una concepción general del Ministerio de Educación Superior para las universidades cubanas, la Residencia Estudiantil es considerada una comunidad de estudiantes con una convivencia estable, cuyos miembros tienen intereses y objetivos comunes, sus integrantes: tanto estudiantes que allí viven, el personal especializado que trabaja permanentemente en esta institución intrauniversitaria, así como los profesores de cada colectivo de año por los que transita cada estudiante becado, desempeñan un papel integrado para el desarrollo de la labor educativa y política ideológica con los estudiantes becados.

*“La Educación: (en el contexto escolarizado y en correspondencia con el objeto de estudio de la Pedagogía) se define como un sistema de influencias conscientemente organizado, dirigido y sistematizado, sobre la base de una concepción pedagógica determinada, cuyo Objetivo más General es la formación multilateral y armónica del educando, cuyo núcleo esencial debe estar en la formación de los valores morales, para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento”* (Núñez Jover, 1999, p. 53)

Puede apreciarse cómo para el cumplimiento de tan importante cometido se requiere un trabajo mancomunado de sus diferentes actores sociales.

La labor educativa en la residencia está encaminada a reforzar los hábitos de convivencia, educación formal, cuidado de la propiedad colectiva, hábitos de orden, limpieza, disciplina, sentido de pertenencia y protagonismo

estudiantil en la solución de los problemas de carácter colectivo que contribuyan favorablemente a la formación integral de los estudiantes. Esta labor específica hace de la Residencia Estudiantil de los Centros de Educación Superior en Cuba un espacio educativo más en la formación de los futuros profesionales en cada Universidad.

Como espacio educativo intrauniversitario está previsto que los estudiantes participen en la Residencia Estudiantil en la transformación material y espiritual de esa comunidad. Esta es una idea que permite comprender cómo cada Proyecto educativo de Brigada, en cada año de formación inicial de los estudiantes, contenga la posibilidad de planificársele acciones educativas estudiantiles en cualquiera de sus tres dimensiones: curricular, extensionista y de vida social.

¿Cuáles serían esas transformaciones que en el orden educativo se desean obtener de los estudiantes becados? Hagamos cuenta nuevamente que la Residencia Estudiantil es *“la casa de esos estudiantes”*, donde están sus familiares de primera línea: padres y abuelos. ¿Qué buscan esos familiares con sus hijos? Una educación adecuada, que traducida a los intereses de la Educación Superior funciona como que en esta casa se pretende la extensión educativa a una formación integral.

#### ***La formación integral: debate conceptual***

Un análisis a varias definiciones del concepto de ***Formación Integral*** en esta parte de la comunicación permitirá comprender qué se pretende alcanzar en la residencia estudiantil universitaria respecto al proceso educativo que se desea desarrollar con calidad en este espacio intrauniversitario cubano.

- Fitchte (1977), la Formación Integral como *“aquella que contribuye a enriquecer el desarrollo de sus facultades artísticas, su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico”*
- Orozco Silva (1992), *“la Formación Integral, en el ámbito de la educación superior, debe alimentarse por propósitos que abran nuevos horizontes, para:*

*La formación del carácter y la personalidad.*

*El desarrollo del pensamiento crítico.*

*La formación para la integración y la participación social.*

*El fortalecimiento de los valores.*

*Una ética social que involucre a la conciencia moral del individuo.*

*La Formación Integral se evidencia en el desarrollo de la capacidad de asumir crítica y valorativamente todos*



*aquellos aspectos de la vida universitaria social e individual de las personas que son la base de la vida en comunidad.*

*Para Delors (1996), "la Formación integral ha de brindar a la comunidad universitaria espacios y alternativas esenciales para un desarrollo armónico que hagan realidad la máxima de la educación a lo largo de toda la vida."*

En el Editorial del periódico Granma del 3 de Julio del 2000, en su segunda edición, se detalla el contenido que para Cuba se concibe dentro de la cultura general, dentro de la formación integral: Cultura política, Historia Universal: su desarrollo, frutos y enseñanzas, Política internacional, Economía mundial, Principales corrientes filosóficas. Avances de la ciencia moderna y sus posibles consecuencias éticas y sociales.

*"La cultura general, debe ser integral, no podría concebirse sin cultura política, ni esta sin los conocimientos de la historia universal, su desarrollo, sus frutos y enseñanzas; sin conocimientos de la política internacional y la economía mundial, sin conocimientos básicos de las principales corrientes filosóficas desarrolladas por el hombre, así como de los avances de la ciencia moderna y sus probables consecuencias éticas y sociales. Nos limitamos con esto a citar sólo algunos conceptos, todavía en desarrollo, de lo que debe calificarse como la masificación de una cultura general e integral; en fin, los conocimientos que cada ciudadano de nuestro país debe alcanzar"*

Con estos argumentos cronológicamente presentados puede apreciarse el principio básico de la formación de profesionales en la Universidad: una sólida preparación científica técnica, humanista y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el fin de lograr un egresado culto, competente, independiente y creador para que puedan desempeñarse exitosamente en nuestra sociedad

A través del tiempo el problema fundamental a resolver en la Residencia Estudiantil, como institución educativa intra universitaria, ha sido sistemáticamente, el desarrollo de una labor educativa que integre a los estudiantes universitarios de diferentes países, incluida Cuba, en beneficio de una formación cultural general e integral que contribuya a su desarrollo social y personal durante su preparación para la vida profesional.

Para el logro de tan importante misión se requiere el involucramiento de diferentes actores sociales y una actuación cohesionada desde sus diferentes espacios educativos. Los actores sociales a los que se hace referencia en esta comunicación son los estudiantes universitarios becados, los profesores universitarios y los especialistas que

para la labor educativa se encuentran en la Residencia Estudiantil.

Puede apreciarse que cada uno de los actores sociales actúa desde un marco de responsabilidades diferentes pero a la vez comunes. Estas responsabilidades están regidas desde varios documentos normativos, entre ellos lo que establece el Modelo del profesional para la carrera en la facultad, la Estrategia educativa de la Residencia y el Proyecto educativo de año. Lo común a todos ellos puede caracterizarse brevemente como la formación de un profesional acorde a las exigencias de la sociedad actual con una cultura general e integral.

La integración de estos actores sociales (estudiantes, profesores y especialistas para la labor educativa) se evidencia inicialmente desde la información que sobre gustos, intereses y necesidades aportan los estudiantes durante una previa etapa de diagnóstico y su posterior adecuación al trabajo que realizan los profesores en sus aulas y los especialistas en la residencia estudiantil. Apreciado de esta manera parece como si cada cual *trabajara por su lado*, pero en realidad lo hacen de forma mancomunada: en este caso, el objeto de estudio permanente es el estudiante becado, en el proceso de realización de la labor educativa, el especialista puede acudir al colectivo de profesores de año y los profesores a la Residencia Estudiantil para juntos planificar, orientar, desarrollar y evaluar, la formación de los estudiantes. Estos últimos, a su vez, en franco proceso participativo y dialógico pueden precisar sus criterios y convencerse con exactitud en la práctica de sus aciertos o errores.

La Residencia Estudiantil es un escenario sociocultural en el que se pone en marcha la cultura institucional a través de lo establecido por el Ministerio de Educación Superior en sus reglamentos y resoluciones. La regla para el trabajo educativo en la residencia estudiantil debe ser tanto la explicación de determinadas normas, pero sobre todo, la creación de condiciones para que los estudiantes puedan expresar sus puntos de vista.

Los estudiantes asumen una posición participativa desde determinados ejes educativos de desarrollo que se encuentran de forma transversal en los contenidos de los programas de asignaturas de sus carreras en sus facultades, y que se reconocen como Estrategias curriculares. Estos conocimientos a su vez, se ponen de manifiesto en las tareas que los propios estudiantes se proponen realizar en sus Proyectos educativos de año. De forma coordinada la Residencia Estudiantil, tiene en cuenta acciones en su Estrategia Educativa que favorezcan una labor educativa encaminada por ejemplo: a la prevención de salud, educación sexual y formación de valores.

En el Proyecto educativo de la brigada acciones relacionadas con la Residencia estudiantil en la dimensión de Vida Social. Entre ellas: participar en la limpieza, cuidado y conservación de los recursos para vivir en este espacio, dígame, cuarto, salas de estudio, áreas verdes; así como participar en la Guardia Estudiantil, es decir, en la solución de los problemas de carácter colectivo. Pero lugar de convivencia al fin, la Residencia Estudiantil es un espacio donde una vez terminadas las tareas fundamentales del estudiante, este espacio pasa a ser su lugar de cambio de actividad como para cualquier ser humano es la casa: llega el momento del aseo, del descanso, del tiempo de estudio diario, así como de actividades de limpieza del área de vida, pero también llega el momento de compartir colectivamente momentos de ocio, distracción, recreación y esto puede ser de forma individual, pero dada la forma de vida colectiva del lugar en cuestión, prácticamente los ratos de ocio, descanso, distracción, recreación, son esencialmente colectivos.

Es el momento de intercambiar opiniones, al menos con los compañeros de cuarto, sobre la última novela leída, o televisada, la película apreciada, el comentario de algún que otro deporte nacional o internacional, o quizás la situación política nacional e internacional en determinado aspecto de interés. La coordinación entre algunos para juntos ir a disfrutar de una puesta de teatro o bailar con alguna agrupación musical en las instituciones culturales de que dispone la ciudad donde está enclavada la Universidad y hasta por qué no, asistir a alguna actividad cultural, artística literaria o deportiva que recreativamente convoque la Universidad en sus propias instituciones culturales intrauniversitarias, dígame, la sala de video, la Biblioteca, o alguna cancha deportiva. Visto de esta manera, la Residencia Estudiantil en un Centro de Educación Superior es un espacio sociocultural de vida cotidiana para sus estudiantes universitarios becados. En este espacio los estudiantes interactúan entre ellos mediante la realización de sus diferentes prácticas socioculturales.

La presencia de estudiantes de diferente procedencia geográfica, diversas etnias, culturas, pensamientos religiosos, dan a la Residencia Estudiantil de la Universidad de Cienfuegos una naturaleza multicultural.

#### ***Los profesores: actores sociales para la labor educativa.***

En el caso del trabajo que realizan los profesores desde cada facultad y sus carreras, tiene que ver con la organización de su influencia educativa temporal desde cada Colectivo de año. El docente como orientador ha de ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que potencien en el estudiante la construcción autónoma y responsable de conocimientos, valores y habilidades

profesionales en un ambiente de participación y diálogo (González Tirados, & González Maura, 2007).

Estos docentes deberán trabajar, no solo por el desarrollo de los contenidos para la carrera, sino que de forma integrada, deben tener en cuenta el panorama de influencias educativas de otros espacios dentro de la universidad, en los que también están presentes una considerable cantidad de estudiantes universitarios: la Residencia Estudiantil para los estudiantes becados.

No significa que luego de terminado el horario de clases los profesores se desvinculen de los estudiantes universitarios becados, sino que para ejercer correctamente su labor educativa en un plano general e integral, los docentes requieren conocer las formas de vida, costumbres, tradiciones de sus estudiantes becados y planificar y desarrollar acciones en las que también, los estudiantes externos participen en la vida de los estudiantes becados.

Los profesores de cada colectivo de año desempeñan un papel fundamental en la guía y orientación a los estudiantes para encaminarles en la búsqueda de satisfacción de gustos, preferencias y necesidades de ellos mismos.

Significa que en esta comunidad intrauniversitaria los profesores, desde el conocimiento que tienen de la caracterización de sus estudiantes, deben contribuir al desarrollo de una labor educativa que entre otros muchos aspectos debe estar dirigida a la prevención de salud, la educación sexual, la formación de valores, todos por el mejoramiento de la disciplina social, la participación social y la integración social. La Residencia estudiantil universitaria puede constituirse en un espacio propiciador de la participación para la integración, donde lo múltiple pueda dialogar para la obtención de ideas de trabajo en común para el beneficio de todos.

#### ***Especialistas educativos de la Residencia Estudiantil: el quehacer de los actores sociales para la labor educativa integrada***

Dos ideas fundamentales se exponen en este epígrafe a modo de evidencia del trabajo integrado de los actores sociales hacia la Residencia Estudiantil. La primera de ellas contiene las metas del trabajo a desarrollar por la residencia pero apreciadas desde una indispensable interrelación entre el proyecto educativo el modelo del profesional y la Residencia Estudiantil de forma armónica y estructurada donde la facultad con sus profesores juegan un papel fundamental con su intervención en este escenario que es la comunidad becada. La segunda idea que se recoge en el epígrafe evidencia cómo de forma sistemática se ha investigado a través de la elaboración de diferentes proyectos con el tema general del mejoramiento

de la Residencia estudiantil, abarcando el trabajo con la formación de sus especialistas, atención a las necesidades de los estudiantes becados.

El siguiente cuadro resume la idea de integración del trabajo de los actores sociales en favor de la labor educativa de la Residencia Estudiantil

A través del tiempo la Residencia Estudiantil de la Universidad de Cienfuegos ha sido el espacio educativo que ha recibido los beneficios de los resultados de investigación en los que ha predominado la Dimensión extensionista del proyecto educativo integrado al proceso docente. A continuación se mencionan diferentes resultados, obtenidos de la entrevista realizada a la Directora de Extensión Universitaria Bestard González, durante el periodo de dirección en esta Área de Resultado Clave de la Universidad de Cienfuegos hasta el año 2011.

- Cándida Urquiza, realizó una Investigación científica, para optar por el título de Master en Educación. Obtuvo un sistema de conferencias, charlas e intercambio con los estudiantes extranjeros, para mejorar las formas de convivencia, e incrementar sus conocimientos sobre las diferentes formas de culturas y desarrollo de los principios de solidaridad entre los pueblos.
- Evidio Matos trabajó en la búsqueda de soluciones a problemas que la enseñanza del Idioma español plantea a los estudiantes extranjeros becados, en temas relacionados con el empleo de la música cubana para la práctica del idioma. Gracias a este resultado la Residencia Estudiantil estuvo representada por muchos cursos en los Festivales de artistas aficionados de la Universidad y en las jornadas de conmemoración por el Día de las Nacionalidades (Proyecto convocado por la Dirección de Extensión Universitaria en coordinación con la Residencia Estudiantil).
- Manuel González investigó sobre la promoción del patrimonio cultural local para conocer la ciudad, de forma que los estudiantes extranjeros aprendieran de la historia de la ciudad, durante la etapa preparatoria de estos.
- Influencias educativas de actividades extensionistas organizadas por profesores de los departamentos: Socioculturales, Psicología, Derecho e Historia. La orientación docente de trabajos de estudio independiente extra clase, permitió apreciar el quehacer de los estudiantes becados cubanos en toda la Residencia estudiantil, al realizar acciones de promoción socio-cultural, de prevención social y de salud.
- El Departamento de Psicología desarrolló un Proyecto denominado PSICOSUR y representó una fortaleza en la preparación para la vida de los estudiantes becados al facilitar las acciones de consejería en la lucha contra el SIDA y la Drogadicción.
- Los estudiantes de Ingeniería Mecánica, por indicaciones de sus profesores, lograron incidir en el ahorro de energía y agua, cuando los estudiantes realizaron diagnóstico y propuesta de solución a problemas de salideros de agua.
- Tales tareas han sido cumplidas desde los preceptos extensionistas de los Programas nacionales de lucha contra el SIDA, la drogadicción, la prevención social y contra la desertificación, muchos de ellos en vínculo con diferentes disciplinas y asignaturas.
- Por otra parte el quehacer de la Residencia Estudiantil ha recibido los beneficios de la capacitación desde necesidades de superación detectadas de forma integrada por la dirección de la Residencia y los docentes involucrados:
- Proceso de formación permanente de los trabajadores de la Residencia en el que se estableció y se impartió semanalmente por una de las Técnicas A de atención al becario, así como una profesora de Psicología de la facultad de Humanidades, un Programa de superación pedagógica y educación formal.
- El trabajo de prevención en las líneas de los proyectos nacionales Antidroga y lucha contra el VIH -SIDA desarrollado por el Subdirector de la residencia logró formar promotores para responder a necesidades; sobre la educación sexual en los jóvenes universitarios. Esta labor también fue apoyada por el trabajo de investigación de una estudiante de 4to año de Estudios Socioculturales que posteriormente, al graduarse, paso a ser docente de Extensión Universitaria a cargo del proyecto del SIDA.
- La psicóloga de la Residencia y el departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades, crearon el "Proyecto Psicosur" estableciendo consultas y trabajo de diagnóstico, como uno de los servicios de atención a estudiantes ofrecido por la Residencia Estudiantil en coordinación con los docentes.
- El departamento de Extensión Universitaria y de Educación Física de la universidad; hasta el año 2010 pusieron en práctica un proyecto de actividades recreativas semanal correspondiente a las actividades de la Casa estudiantil y una idea novedosa de integración al movimiento deportivo de la universidad por parte de la Residencia, en el marco de los juegos inter-facultades, en los cuales la Residencia aparece como un equipo, como una delegación más de los juegos.
- Se desarrolló un Proyecto muy reconocido en la Universidad de Cienfuegos (UCf) y en la ciudad, en el que se desarrollaban actividades físicas –recreativas, caminatas por lugares de interés histórico –cultural de la localidad.
- Se organizó desde un proyecto de investigación, el Comité gestor para la formación integral del

estudiante universitario becado, con la elaboración de un Programa de desarrollo cultural de la Residencia Estudiantil, partiendo de la experiencia que ya tenían las facultades y carreras en la UCf.

## CONCLUSIONES

La perspectiva de la Ciencia, Tecnología y Sociedad permite apreciar la integración de los actores sociales para la labor educativa en la Residencia Estudiantil.

El conjunto de actores sociales que conforma el equipo de trabajo integrado para la solución de problemas específicos en este caso, está conformado por los profesores de los colectivos de año en cada carrera en su facultad, los especialistas para la labor educativa de la residencia Estudiantil y los estudiantes universitarios becados.

La orientación integrada desde la perspectiva CTS para la labor educativa en la Residencia Estudiantil se pone de manifiesto desde el cumplimiento de lo establecido en los documentos normativos del Ministerio de Educación Superior, específicamente en el Modelo del profesional, el Proyecto educativo y la Estrategia educativa, con una interrelación de trabajo en equipo para dar cumplimiento a los fines planteados.

El escenario integrador de las acciones educativas beneficiario del trabajo en equipos de profesionales de diferentes disciplinas es la Residencia Estudiantil de la Universidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro” Informe de la UNESCO. Madrid: Santillana.
- Fitchte, J. (1977). Discurso de la Nación Alemana. Madrid: Nacional.
- 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/RIE/article/view/2365>
- López Hurtado, J., Esteva Bronat, M., Rosés, M. A., Chávez R. J., Valera, O., & Ruíz A. A. (2003). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En, G. García Batista, Compendio de Pedagogía. (pp. 45-60). La Habana: Pueblo y Educación.
- Núñez Jover, E. (2009). Ciencia Tecnología y Sociedad. La Habana: Félix Varela.
- Núñez Jover, J. (1994). Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología. La Habana: Félix Varela.
- Núñez Jover, J. (1999). La Ciencia y la Tecnología como procesos sociales. La Habana: Félix Varela.
- Orozco Silva, L. E. (1992). La formación integral: Mito y realidad. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- República de Cuba. Partido Comunista de Cuba. (2000). Editorial del *Periódico Granma*, lunes 3 de julio del 2000. La Habana.



# 14

## EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE UN PROGRAMA DE MAestrÍA PARA UN CAMBIO SOSTENIBLE

### EVALUATION OF THE IMPACT OF A MASTERY PROGRAM FOR SUSTAINABLE CHANGE

Dra. C. Lidia Mercedes Lara Díaz<sup>1</sup>

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

MSc. María de los Ángeles Navales<sup>1</sup>

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

Dra. C. Gisela Bravo López<sup>1</sup>

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

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

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

Lara Díaz, L. M., Navales, M. Á., & Bravo López, G. (2018). Evaluación del impacto de un programa de maestría para un cambio sostenible. *Revista Conrado*, 14(63), 101-108. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Las instituciones de Educación Superior deben tomar una serie de medidas que permitan asumir los numerosos desafíos que la sociedad les exige, en el campo de la formación inicial y postgraduada. La educación postgraduada tiene que jugar un rol fundamental para lograr la sostenibilidad de los programas académicos. Las universidades han visto, en los últimos tiempos, la evaluación como un proceso necesaria para mejorar sus programas académicos de postgrado. El Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías, de la Junta de Acreditación Nacional, en Cuba, ha promovido la necesidad de tener en cuenta el impacto de estos programas como vía para satisfacer las expectativas de la sociedad. En el trabajo se muestran estrategias de evaluación de impacto implementadas en la Maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos, encaminadas al logro de la sostenibilidad del programa. Se brinda una caracterización de la estructura del programa de la maestría, los fundamentos que lo sustentan, el papel de la investigación como eje articulador del currículo con concepción modular, algunas precisiones acerca del proceso de evaluación del aprendizaje. Se analizan algunos resultados relevantes alcanzados durante más de veinte años de su puesta en práctica.

#### Palabras clave:

Evaluación, impacto, programa de maestría, sostenible.

#### ABSTRACT

Institutions of higher education must take a series of measures to bear the many challenges that society demands in the field of initial and postgraduate education. The postgraduate education has to play a key role for attaining sustainability of academic programs. Universities have seen, in recent times, the evaluation as one process needed to improve their academic graduate programs. The System of Assessment and Accreditation of Masters of the National Accreditation Committee, in Cuba, has promoted the need to consider the impact of these programs as a way to meet the expectations of society. In this work some strategies to the Assessment of the impact of the Mastery Degree in Education Program at the University of Cienfuegos are present with the aim of achieving the sustainable change. A characterization of the structure of the mastery program provides the fundamental that underpin the role of research as a linchpin of the curriculum with modular conception, some details about the process of learning assessment. Some important results achieved during the twenty years of its implementation are discussed.

#### Keywords:

Assessment, impact, mastery program, sustainable.



## INTRODUCCIÓN

La consideración conceptual de postgrado dentro del sistema de superación de la Educación Superior, surge a finales del siglo XIX, aunque sus antecedentes están presentes desde el surgimiento mismo de este nivel de enseñanza. El envejecimiento unido a la producción y generación de los conocimientos, a la introducción de las tecnologías, al progreso científico técnico, al crecimiento acelerado de la ciencia, determinó la necesidad de mantener la educación a lo largo de toda la vida con el propósito de actualizar a los graduados universitarios, en general, y a los docentes, en particular en el mejoramiento de sus competencias didácticas métodos de enseñanzas, y por ende se crean programas de formación postgraduada (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

La Educación de postgrado se considera como un recurso para el mejoramiento sostenido de los indicadores de desarrollo social de un país. En Cuba la educación postgraduada que tiene como propósito contribuir de manera sistemática a la elevación de la productividad, eficiencia y calidad del trabajo, se desarrolla en dos vertientes fundamentales: la superación continua de los egresados y la formación académica de postgrado, que contempla como formas organizativas la Especialidad, la Maestría y el Doctorado (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 1996).

La Maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos, ha obtenido resultados de importancia que le han conferido una posición destacada en el territorio cienfueguero, en el país y en el ámbito internacional (Colombia, Brasil, Ecuador, México, Venezuela). Se le otorgó la categoría de Programa de Excelencia en enero 2006, siendo una de las pioneras en dicha universidad y en el país en obtener tal distinción. En enero del 2014 se sometió el programa a un proceso de evaluación y acreditación por la Junta de Acreditación Nacional y esta dictaminó mantener la categoría de Programa de Excelencia en atención a que ha alcanzado los niveles de calidad establecidos en el Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías en Cuba.

La Maestría en Educación responde a necesidades sociales actuales y perspectivas de la provincia de Cienfuegos, dado el gran número de graduados del nivel superior que trabajan como profesores en las distintas instituciones de educación superior del territorio. Además son consideradas las demandas del desarrollo científico-tecnológico del país, de la región y de la provincia en relación con el área del conocimiento en que se desarrolla el postgrado, así como las necesidades actuales y perspectivas en la

formación de Master en Educación, que permita, a los profesores, un desempeño exitoso, en el campo laboral y científico-investigativo.

El programa ha transitado por ocho ediciones y la eficiencia terminal ha sido exitosa, destacándose en cada versión el ascenso en la aceptación y en el número de aspirantes. Al mismo se han incorporados profesionales de diferentes carreras universitarias: Médicos, Licenciados en Enfermería, en Educación, en Derecho, en Lengua Inglesa, en Contabilidad, en Economía, en Psicología, en Defectología, en Psicopedagogía, en Cultura Física, Ingenieros mecánicos, industriales, promotores de cultura.

De la maestría han egresado, hasta la séptima edición, un total de 233 estudiantes, lo que representa el 93.6 % sobre la totalidad que concluyeron las actividades lectivas. Este resultado ha impactado en el desarrollo humano de sus egresados y, por ende, en la Educación General, Especial y Superior del territorio cienfueguero, cuestión que es reconocida por los organismos y centros donde estos desempeñan su labor educativa. Por otra parte culminaron el programa catorce estudiantes extranjeros de diferentes países: Colombia, México, Brasil y Ghana, que posibilitó el tránsito de estos al doctorado.

La Maestría mantiene un alto reconocimiento por el nivel científico alcanzado por sus egresados. Del 2007 al 2012 han sido formados, en el Programa de Doctorado Tutelar de Ciencias Pedagógicas, Programa de Excelencia del Centro de Estudio de Didáctica y Dirección de la Educación Superior, nueve doctores egresados de la Maestría en Educación, para un 37, 5 % del total de formados en la etapa señalada. En la actualidad seis titulados del programa están optando o en proceso de formación doctoral. Por otra parte, ocho master defendieron sus tesis en el Doctorado Curricular auspiciado por la Universidad de Oviedo y dos en el Doctorado de Innovaciones Didácticas en el Currículo de la Universidad de Granada, España, con excelentes resultados y felicitaciones. Estos resultados muestran que un total de diez y nueve graduados del programa, han obtenido el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas o en ramas afines.

Las instituciones y organismos de procedencia de los maestrantes y egresados, de forma permanente, reconocen los resultados del Programa de la Maestría, ofrecen apoyo a sus profesionales, colaboran con recursos para el desarrollo con calidad del programa, coadyuvan al proceso de matrícula y permanencia de los estudiantes, facilitan y dan seguimiento a los impactos sociales.

Los resultados de investigación vinculados al programa han impactado en los procesos de desarrollo social y en

el avance económico de la provincia y de la región, dado que han estado dirigidos a responder a las expectativas y a dar solución a necesidades de las instituciones y organismos empleadores de los maestrantes.

La Maestría en Educación es referencia para el postgrado. En la Universidad de Cienfuegos, se mantienen estrechos vínculos con diferentes Centros de Estudios de Instituciones de Educación Superior de la provincia y de la nación, mediante la red de redes a través del Consejo Nacional de la Educación Superior en los Municipios, con Universidades de México, Colombia, Ecuador, mediante redes científicas y convenios de colaboración interinstitucionales. Estos convenios con once universidades nacionales y extranjera e instituciones científicas, favorece la movilidad de profesores, el intercambio académico y científico con otras comunidades, todo lo cual incide en los procesos de formación de los maestrantes.

En el trabajo se muestra la Estrategia metodológica seguida para la evaluación del impacto de la Maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos, en términos de lograr un cambio sostenible.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías, de la Junta de Acreditación Nacional, en Cuba, ha promovido la necesidad de tener en cuenta el impacto de estos programas como vía para satisfacer las expectativas de la sociedad.

## DESARROLLO

El término impacto, proviene de la voz *impactus*, del latín tardío. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua, lo define como impresión o efecto muy intenso dejado en alguien o en algo por cualquier acción o suceso.

El impacto puede considerarse como un cambio en el resultado de un proceso. Para González (2003), este cambio puede verse en la forma como se realiza el proceso o las prácticas que se utilizan y que dependen, en gran medida, de la persona o personas que las ejecutan.

Para Torres, et al. (2004), los impactos son logros derivados del desarrollo de un programa o proyecto que puede observarse a largo plazo.

Especialistas del CITMA (Quevedo, Chía & Rodríguez, 2008) consideran al impacto de la ciencia y la innovación tecnológica como el cambio o conjunto de cambios duraderos que se producen en la sociedad, la economía, la ciencia, la tecnología y el medio ambiente, mejorando sus indicadores, como resultado de la ejecución de acciones de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I) que introducen valor agregado a los productos, servicios, procesos y tecnologías.

El concepto impacto ha sido objeto de múltiples definiciones en la literatura, pero en esencia lo consideramos como un cambio hacia lo nuevo en el proceso y por tanto en cada una de las etapas que lo integran, y que induce transformaciones significativas y permanentes en la vida de las personas, las instituciones y la sociedad.

Añorga (2004), afirma que, la evaluación del impacto del proceso educativo es integrador, ya que considera los resultados relativos al trabajo pedagógico, el aprendizaje y la evaluación, este concepto plantea que *“se entiende por evaluación de impacto el proceso que mide el grado de trascendencia que tiene la aplicación del objeto evaluable en el entorno socio económico concreto, con el fin de valorar su efecto sobre los objetos aplicados y asegurar la selección mejorada de nuevos objetos de evaluación”*. (Añorga, 2004, p.4)

Llanio, et al. (2011), expresan que la evaluación del impacto de los procesos de evaluación y acreditación *“constituye un proceso dirigido a valorar los cambios significativos producidos en la calidad de los programas evaluados, en el contexto institucional, el contexto social, así como en la mejora de la calidad de los propios sistemas de evaluación y acreditación”*. (p. 6)

El impacto debe ser evaluado para conocer cuál es o ha sido la magnitud del cambio logrado, respecto a los objetivos, los procesos y los resultados alcanzados, tanto los inmediatos como los conseguidos a medio y largo plazo, en el ámbito al cual va dirigido el programa (Fernández, 2013).

Para las autoras del trabajo es preciso conceptualizar el impacto cuando éste se vincula a la evaluación de un programa académico. Los cambios consolidados en el tiempo provocan efectos en la institución educativa, en el entorno social en que se desenvuelven, en el desarrollo de un trabajo creador, si éste se asume como el resultado de una participación comprometida de los individuos en el proceso de control y evaluación de su práctica, que conduzca al mejoramiento de la calidad, del bienestar y a la consecución de intereses tanto organizacionales como individuales. Evidentemente éstos son cambios sostenibles, los que hacen evolucionar un programa, siempre hacia la mejora.

La evaluación del impacto de proyectos y de programas, resulta una tarea compleja, ya que medir el impacto es tratar de determinar lo que se ha alcanzado, lo cual generalmente es difícil cuando se trata de evaluar cambios cualitativos.

El programa de la Maestría en Educación se sustenta desde el punto de vista teórico-conceptual en el enfoque

histórico- cultural, lo que significa analizar la esencia del desarrollo humano, en la integración hombre-sociedad, que trasciende al análisis en los modos de actuación del profesional, y enriquece el análisis y la crítica que aportan las experiencias educativas cubanas, latinoamericanas y mundiales contemporáneas.

En correspondencia con las teorías pedagógicas más modernas en el contexto internacional la Maestría en Educación se fundamenta, entre otros, en dos pilares conceptuales básicos: la conjugación de la teoría con la práctica y la integración sistémica de los componentes académico, práctico e investigativo, dentro de los procesos de enseñanza aprendizajes. Asimismo está orientada a la actualización y profundización de los conocimientos en las ramas de la Pedagogía y otras ciencias afines, al desarrollo de las habilidades de investigación, en aras de formar profesionales de la educación comprometidos con su práctica, dispuestos a enfocar sus esfuerzos a la orientación personal y profesional de sus estudiantes y al desarrollo de aspectos socioculturales, en respuesta a los retos de la formación que exige la contemporaneidad.

Los objetivos del programa de la Maestría en Educación se concretan en lograr el impacto del mismo para un cambio sostenible, a partir de una preparación académica-investigativa que posibilite contribuir, con un papel protagónico, a la transformación de la realidad educativa.

Los fundamentos que sustentan el enfoque histórico-cultural desarrollado por Vygotsky, son considerados en el currículo de la maestría a partir de la organización metodológica modular, donde cada módulo se apoya en la concepción teórica y metodológica, de los conceptos de: diagnóstico, zona de desarrollo próximo, niveles de ayuda y situaciones sociales de desarrollo; argumentos que permiten comprender cómo la psiquis tiene un carácter activo en la regulación de la actuación y está determinada histórica y socialmente en su origen y desarrollo, en la medida que se forma y se desarrolla en el proceso de la actividad y de la comunicación que el sujeto establece en el medio socio histórico en que vive.

Desde esta dimensión Vygotsky (1987), asigna un significado especial a las relaciones existentes entre el desarrollo y el aprendizaje, por su repercusión en el diagnóstico de las capacidades intelectuales y en la elaboración de una teoría de la enseñanza aprendizaje, lo cual abre una nueva perspectiva de actuación, y en el contexto del programa de la Maestría en Educación constituye una aportación trascendental en función de la organización de la actividad cognoscitiva de los maestrantes como elemento que promueve un proceso de formación continua

desde una dimensión holística cualitativamente superior a los referentes de la formación inicial.

El currículo de la Maestría en Educación tiene una concepción modular, donde cada módulo, está conformado por cursos, que se interrelacionan a través de nodulos de articulación a partir de los contenidos y en su integración le posibilitan a los participantes los conocimientos en las ramas de la Pedagogía, la Psicología, la Metodología de la Investigación Educativa, entre otra. El tránsito de los maestrantes por los diferentes módulos les aporta conocimientos de mayor nivel de profundidad para el ejercicio de la docencia y de la investigación, de su práctica pedagógica, con una dimensión profesional para el desempeño traducida en conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios del docente que aspira la sociedad cubana actual, a la luz de las transformaciones educativas que se llevan a cabo.

El programa está centrado en la investigación, como proceso orientado a la producción de nuevos conocimientos y es considerado como eje articulador del currículo, por lo que los cursos que conforman cada uno de los módulos, tributan a los proyectos de tesis de los estudiantes. La estructura del programa, ha sido objeto de procesos evaluación interna y externa, con el propósito de lograr su perfeccionamiento metodológico, para ello se han considerado las crecientes expectativas y necesidades del territorio, la práctica social educativa de sus egresados y las líneas de investigación abordadas en el programa, lo que ha llevado a la realización de cambios para la sostenibilidad, del mismo.

El plan de estudios está orientado hacia la sostenibilidad, ya que se fundamenta en un campo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que garantiza que los maestrantes asuman la profesión con una actitud crítica, creativa, científica y de liderazgo, capacitándolos para la investigación de su práctica profesional, a partir del análisis del contenido teórico-metodológico que abordan los diferentes cursos y de la concepción integradora del módulo.

Los programas de cada curso son esencialmente formativos, en cuanto al desarrollo de las capacidades de comprensión, de profundización y reflexión sobre los fenómenos educativos, tanto en su dimensión teórica como en sus expresiones prácticas, relacionadas, de una parte, con los diferentes campos de acción del maestrante, y de otra, y con el desarrollo de sus habilidades para la investigación, que le permitan proponer alternativas innovadores en su campo de trabajo.

A partir del desarrollo de las líneas de investigación se consolida un proceso de formación, actualización y

perfeccionamiento de los maestrantes, que propicia seleccionar, sistematizar, evaluar, difundir, experiencias innovadoras, en diferentes dimensiones de la gestión educativa, la participación comprometida, de los estudiantes, en el proceso de control y evaluación de su práctica y a la vez que contribuye a la generación, la aplicación y la transmisión del conocimiento, se instaura como un proceso reflexivo y sistemático que sustenta su labor como docente.

Durante la aplicación del programa cada profesor garantiza una adecuada orientación para el desarrollo de las actividades de trabajo independiente de los participantes, promoviendo el ambiente de indagación reflexiva que condiciona un proceso de interacción sistemática entre todos los participantes. Un elemento a destacar es la toma de posición científica, que se desarrolla en el futuro master a lo largo de su proceso de formación, que conduce a la conformación de los fundamentos teóricos, que conforman los pilares esenciales, de la tesis que defenderá, como requisito, para la obtención de su título.

La evaluación del aprendizaje se concibe como un proceso permanente, crítico y prospectivo donde intervienen los actores involucrados. Tiene un carácter cualitativo y formativo orientado a fortalecer los aciertos y a corregir los errores de las actividades de docencia y de investigación, con la finalidad de elevar la calidad del programa. Para tal propósito las actividades lectivas, independientes y evaluativas se realizan desde una perspectiva creativa e innovadora. La evaluación final del aprendizaje en la Maestría, lo constituye la defensa de la Tesis la cual muestra el nivel alcanzado por los maestrantes relacionados con los objetivos previstos en el programa.

El carácter humanista del programa se evidencia en la consideración del maestrante como centro del proceso de formación, al tener en cuenta sus necesidades, aspiraciones, expectativas, motivaciones y en el impacto, de este proceso, en su desarrollo profesional y personal.

Hernández, et al. (2012), precisa que *“la pertinencia de un programa de educación de posgrado se relaciona con el impacto que sus aportes generan, por las respuestas que preveé a las necesidades de la economía, la sociedad en el entorno en que se desarrolla, su repercusión y las transformaciones que objetivamente deben producirse en los cursistas, lo que al final se traduce en reconocimiento social”*. (p. 4)

Se coincide con dichos autores cuando afirman que, la eficiencia académica de un programa tiene tres dimensiones de impacto que se manifiestan en lo institucional, en lo social y lo personal. En la institucional, como ejecución del programa por la institución de educación superior, en

la cual impactan fundamentalmente: los recursos invertidos, los graduados y sus logros alcanzados, la calidad de los resultados académicos, de la ciencia y la técnica en los territorios. En la dimensión social, se manifiesta en la mayor calidad que alcanza el profesional en su desarrollo laboral, en el entorno en que se relaciona, así como los cambios para la mejora que deben generar en su práctica. En la dimensión personal, como medida del grado de satisfacción de las expectativas de superación, del crecimiento profesional y científico, en función de las transformaciones realizadas y el prestigio alcanzado en el colectivo donde labora.

Lara, et. al. (2016), alegan que durante la marcha del programa se han generado cambios en el plan de estudio, con el propósito de dar solución a los problemas del entorno, satisfacer los intereses de la sociedad en cuanto a la formación de master en educación, responder a las necesidades de superación personal de los maestrantes, conocer las demandas reales de las instituciones donde laboran y promover su sostenibilidad.

#### *Estrategia metodológica seguida para la evaluación del impacto de la Maestría en Educación*

Identificación de las variables y dimensiones para caracterizar el impacto:

#### *Variable 1: El desarrollo del proceso de formación posgraduada, desde la dimensión personal y profesional.*

- Dimensión personal se consideran los resultados de las evaluaciones académicas durante el desarrollo del programa, la participación en actividades grupales, el compromiso y la responsabilidad con su formación postgraduada, el grado de satisfacción con las actividades programadas, la incidencia del programa en el desempeño, prestigio profesional y producción intelectual.
- Dimensión profesional se constatan los cambios en los modos de actuación relacionados con la obtención, actualización, producción, profundización de los conocimientos y aplicación de los mismos para la consecución de la investigación científica.

#### *Variable 2: El impacto de la formación postgraduada, desde la dimensión del desempeño del egresado en la institución educativa.*

- Dimensión desempeño del master: se reconocen los cambios de categoría docente, los resultados de las evaluaciones anuales, los cambios de funciones, de cargos, la continuidad hacia la formación doctoral, la participación en eventos como ponentes y tribunales, la tutoría de trabajos científicos estudiantiles, la realización de oponentes a trabajos de diplomas y tesis, la ejecución como tutores de trabajos de investigación,



la dirección y participación en proyectos de investigación, la elaboración y publicación de artículos, folletos, monografías, programas docentes, guías de estudio, libros de texto, la dirección y/o intervención en el trabajo metodológico de sus colectivos, la impartición de docencia de calidad, la obtención de premios, condecoraciones, reconocimientos, evaluaciones emitidas por sus alumnos, el grado de satisfacción con la formación recibida, la aplicabilidad de los resultados de la investigación en su práctica docente.

- Dimensión Institución escolar: se analizan los cambios que los egresados del programa provocan en el contexto de la institución educativa, tales como el número de proyectos de investigación que se realizan, aportes, transformaciones, en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizajes, colaboración en el trabajo metodológico, en la producción científica e investigativa.

#### ***Vías empleadas para garantizar un cambio sostenible del Programa***

- Perfeccionamiento del programa de acuerdo a las expectativas y necesidades de las instituciones, la práctica social de los maestrantes y el seguimiento a los egresados.
- Conservación de la excelencia del claustro y del comité académico.
- Selección de los estudiantes de acuerdo a los requisitos establecidos y en atención a las necesidades reales de las instituciones educativas del territorio.
- Vinculación de los temas de investigación con los avances de la ciencia, de la tecnología y la sociedad y correspondencias con problemas científicos, del ámbito educativo.
- Continuidad de la formación de los egresados en estudios doctorales.
- Análisis acerca de la evaluación del impacto de la Maestría en Educación en términos de un cambio sostenible.
- Flexibilizar el proceso de formación, a los participantes, pudiendo cursar el programa sin abandonar su trabajo.
- Satisfacer las necesidades de formación de los profesionales del territorio a partir de un diagnóstico que revele las carencias de preparación de master en educación.
- Seleccionar a los aspirantes al programa en atención a las necesidades reales de la institución a que pertenece y no solo por el deseo personal de superación.
- Desarrollar investigaciones que tributen a la solución de los problemas territoriales relacionados con la educación e implementación en la práctica.

- Consolidar procesos de enseñanza y aprendizajes que aseguren el incremento de la cultura general de los participantes y su impacto en la calidad de las actividades personales y profesionales, en que están involucrados.
- Propiciar el incremento de la independencia cognoscitiva de los participantes así como una organización más autónoma de sus aprendizajes, durante el desarrollo de las actividades académicas e investigativas orientadas.
- Elevar la formación integral del claustro en función de lograr cambios sostenibles e impacto del programa.

Con el propósito de identificar los resultados alcanzados en cada una de las ediciones, de la Maestría en Educación, se utilizaron diferentes métodos científicos, que han permitido constatar cambios sostenibles en el programa. Entre los métodos se pueden mencionar: estudio de los documentos inherentes al plan de estudios, a los informes de autoevaluación, elaborados en cada proceso de acreditación, las encuestas, las entrevistas aplicadas a profesores, maestrantes, egresados y empleadores.

#### ***Resultados relevantes alcanzados por la Maestría en Educación***

Entre los resultados relevantes alcanzados por la Maestría en Educación, y que dan cuenta de la presencia de cambios sostenibles logrados como resultado de los diferentes procesos de evaluación de su impacto, se pueden precisar los siguientes:

- La Maestría en Educación mantiene la categoría de Programa de Excelencia desde el 2006.
- La tradición en la formación de máster. El programa de la Maestría en Educación tiene 20 años de vigencia, con 233 másteres egresados del país y 14 extranjeros.
- Las solicitudes de matrícula al Programa han estado por encima de las cuotas asignadas por organismos y centros en cada edición.
- La articulación coherente de la Maestría en Educación con programas de formación de doctores, un total de 19 egresados de las ediciones concluidas han obtenido el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas o en Ciencias de la Educación.
- La determinación de los impactos del Programa en atención a las estrategias seguidas y la socialización de los resultados en diferentes eventos científicos.
- La participación de los maestrantes en diferentes eventos científicos de manera sistemática.
- La vinculación de profesores y maestrantes del programa a proyectos de investigación.



- La intervención de un claustro de profesores y tutores con elevadas categorías docentes y científicas. Participan doctores en Ciencias en diferentes especialidades, con reconocido prestigio, experiencia en el área de conocimiento y con elevado nivel científico.
- La garantía, de parte del claustro, de la calidad y sistematicidad en la orientación y la tutoría, desde el inicio del programa hasta su culminación.
- La aplicación de los resultados de las investigaciones realizadas por los maestrantes en diferentes esferas de la vida social y educativa del territorio.
- La socialización de los resultados alcanzados por el programa en diversos eventos nacionales e internacionales, publicaciones en revistas y otras fuentes, así como la presentación de sus impactos en convocatorias de premios.
- La dirección del programa garantiza con calidad la planeación, organización, ejecución, control de las actividades del programa y el monitoreo del impacto, así como la difusión, legalidad de la documentación y atención de las necesidades de los profesores, tutores y maestrantes.
- La formación integral de los egresados de la Maestría en Educación es reconocida en los centros donde laboran, han sido avalados los resultados aplicados de las investigaciones, han elevado la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en que participan, multiplicando sus saberes al resto de los miembros de los claustros respectivos y logrando, además, una mayor incorporación al trabajo investigativo.
- La amplia gama de oportunidades que ofrece el programa a sus egresados ya que centra el interés en el desarrollo de las capacidades y por ende en el empleo de estas para la mejora de la calidad de vida personal y profesional.

## CONCLUSIONES

La Maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos, es un programa pertinente, que da respuesta necesidades sociales del territorio, sus objetivos y contenidos se corresponden con los criterios que argumentan tal fundamentación.

El impacto del Programa se ha constatado en la elevación de los niveles de desempeño de sus egresados que dan muestras de mayor capacidad para asumir y dar solución a las situaciones profesionales en las que se insertan.

La evaluación de impacto del Programa ha resultado de gran utilidad, ya que ha contribuido a la mejora del mismo. No se concibe hablar de impacto sin evaluar los cambios producidos, lo que lleva a plantear que los procesos

de evaluación deben ir unívocamente relacionados a la instauración de cambios sostenibles.

Durante veinte años el programa se ha desarrollado sobre la base de instrumentar cambios sostenibles, lo que ha permitido a sus egresados contribuir a la solución de problemas del entorno educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añorga, J., et al. (2004). Modelo de evaluación de impacto de programas educativos. VII Junta Consultiva sobre el posgrado en Iberoamérica. IV Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana: MES.
- Fernández, M. J. (2013). Evaluación del impacto en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 119-138.
- González, L. (2003). La evaluación ex - post o de impacto: un reto para la gestión de proyectos de cooperación internacional al desarrollo. Recuperado de [http://www.imacmexico.org/file\\_download.php?location=S\\_U&filename=11562706871Evaluaci%F3n\\_de\\_impacto.pdf](http://www.imacmexico.org/file_download.php?location=S_U&filename=11562706871Evaluaci%F3n_de_impacto.pdf)
- Hernández, D., et al. (2012). Hacia una mayor calidad, pertinencia, eficiencia y sostenibilidad de la Educación de Posgrado en Cuba. Congreso Universidad 2012. La Habana: MES.
- Lara, L., Navales, M. A., & Pérez, C. (2006). La excelencia académica del programa de la Maestría en Educación: Un reto del posgrado en la Universidad de Cienfuegos. Evento Internacional Paulo Freire. Cienfuegos.
- Llanio, G., Dopico, I., & Suros, I. (2011). La Evaluación del impacto de los procesos de acreditación. Variables e indicadores. *Pedagogía Universitaria*, 16(1). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/58>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009) Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Paris: UNESCO.
- Quevedo, V.; Chia, J.; & Rodríguez, A. (2008) Midiendo el impacto, CITMA. La Habana Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/Cuba.pdf>
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (1996). Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba. La Habana: MES.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (20014) Principales resultados del proceso de autoevaluación de la Maestría en Educación. (Sexta y séptima edición). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2005). Principales resultados del proceso de autoevaluación de la Maestría en Educación. (Tercera y cuarta edición). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Vigotski, L. S. (1987). Historia de las Funciones Psíquicas Superiores. La Habana: Científico-Técnica.

# 15

## EL LIDERAZGO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

### THE EDUCATIONAL LEADERSHIP OF THE UNIVERSITY OF GUAYAQUIL

MSc. Ivethyamel Morales Vergara<sup>1</sup>

E-mail: [ivethyamel.moralesv@ug.edu.ec](mailto:ivethyamel.moralesv@ug.edu.ec)

MSc. Bismark Osmany Torres Ruilova<sup>1</sup>

E-mail: [bismark.torresr@ug.edu.ec](mailto:bismark.torresr@ug.edu.ec)

MSc. Ivonne Amelia Rendon Jaluff<sup>1</sup>

E-mail: [ivonne.rendonj@ug.edu.ec](mailto:ivonne.rendonj@ug.edu.ec)

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

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

Morales Vergara, I., Torres Ruilova, B. O., & Rendon Jaluff, I. A. (2018). El liderazgo educativo de la Universidad de Guayaquil. *Revista Conrado*, 14(63), 109-116. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El progreso de la educación, está en función de la capacidad docente, la infraestructura adecuada, el material pedagógico ofrecido, pero en especial interés, el nivel y tipo de liderazgo de los administradores de los centros de estudio. Por ello se hace una revisión literaria del estilo correcto de liderazgo de los directores y rectores que debe ser considerados para que en los casos de que ellos no los posean, puedan ser inculcados en diferentes formas. El estilo transaccional aparece como el más conveniente en el caso presentado y se establece una evaluación anual a cargo del gobierno ecuatoriano con el Ministerio de Educación en esta área donde establece la compensación o regulación según la calificación obtenida.

#### Palabras clave:

Liderazgo, estilos de liderazgo educativo, liderazgo educativo.

#### ABSTRACT

The progress of education is based on the teaching capacity, the adequate infrastructure, the pedagogical material offered, but especially the level and the type of leadership of the administrators of the study centers. Therefore, a literary review is made of the correct style of leadership of the directors and rectors that should be considered so that in cases where they do not possess them, they can be inculcated in different ways. The transactional style appears as the most convenient in the case presented and an annual evaluation is established by the Ecuadorian government with the Ministry of Education in this area where it establishes compensation or regulation according to the grade obtained.

#### Keywords:

Leadership, styles of educational leadership, educational leadership.

## INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación corresponde a un conjunto de factores macro tales como políticas y sistemas educativos y micro, entre ellos las instituciones o programas educativos, agregado a esto los contextos educativos, el currículo, la calidad de los profesionales que imparten el conocimiento, el clima educativo y el liderazgo que complementa todo lo anotado de forma correcta (López & Álvarez, 2012).

Uno de los mayores desafíos que enfrentan los países especialmente los de América Latina, es la formación de los diferentes profesionales en educación que interactúan con los estudiantes. Por lo que se necesita que se cuente con una oferta amplia y diversificada de fuentes de conocimiento, en donde se desarrollen todas sus competencias en función al rol que cada uno cumple (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010).

El Ministerio de Educación Ecuador (2012), emitió el acuerdo 482-12 del 28 de noviembre de 2012, donde se expide los estándares educativos, entre los cuales se encuentran los de gestión escolar, desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente. Reforma que propone una reorganización de los estándares de gestión escolar, desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente, cuya principal característica es la trazabilidad que permite visualizar la cadena de competencias y responsabilidades, estableciendo el grado de corresponsabilidad de los actores educativos. Los estándares de desempeño profesional directivo, del acuerdo describen las acciones indispensables para optimizar la labor directiva y hacen referencia a la gestión administrativa, gestión pedagógica, de convivencia, servicios educativos y sistema integral de riesgos escolares.

El liderazgo directivo se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional, desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados universitarios al influir en las motivaciones y en las capacidades de los profesores, así como en el entorno y el ambiente estudiantil. Así lo muestra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través de su publicación "Mejorar el Liderazgo Escolar" (2008), en donde se destaca que el liderazgo eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación (Pont, Nusche, & Moorman, 2009). La dirección educativa adquiere una especial relevancia porque puede permitir mejorar los resultados escolares, consolidar la escuela como comunidad y potenciar el bienestar en los centros y en el profesorado (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2008).

Acorde a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), solo en los casos de Ecuador, Brasil y Colombia existen organizaciones de representación propias de los líderes escolares, pero no existe a nivel universitario.

## DESARROLLO

El liderazgo es considerado como una acción de mejoramiento continuo y precisado donde el ser humano no solo pone a flote sus atributos y características sino la práctica de los conocimientos y habilidades obtenidas. La practicidad del liderazgo se encuentra en la ejecución de lo aprendido. (Munroe, 2014).

Powell (2014), considera el liderazgo como *"la capacidad de generar acciones energéticas internas por parte de otro ser humano, los mismos que actúan de forma voluntaria a través del esfuerzo, siendo eficaces y lo más confortable posible, los objetivos que se ha establecido alcanzar para su propia dignificación y de las personas que se encuentren dentro de un mismo entorno"* (p. 72)

En relación a lo mencionado Rojas & Gaspar (2006), aseveran que *"el liderazgo se encuentra relacionado con la motivación generando de esta forma que la sociedad en general proporcione sus mejores esfuerzos no por coerción sino por convicción interna"* (p. 121)

Históricamente, el desarrollo de líderes ha estado estrechamente relacionado con la adquisición de habilidades de liderazgo (Day & Dragoni, 2015) y se han introducido varias tipologías de perfil de liderazgo que diferencian los requisitos de habilidades por nivel de organización (Mumford, Campion & Morgeson, 2007). En todos los niveles de la organización, las habilidades de comportamiento interpersonal (por ejemplo, consideración e iniciación de la estructura) son importantes para los líderes y su desarrollo. Los resultados meta analíticos sugieren además que las habilidades interpersonales predicen resultados importantes de liderazgo, como la satisfacción laboral del seguidor y la efectividad del líder. Además, los cambios en las habilidades conductuales se consideran antecedentes de los cambios en el rendimiento del líder y pueden dar forma a otros resultados próximos del desarrollo del líder, como la identidad del líder (Lord & Hall, 2005).

El compromiso de los participantes con el desarrollo del perfil en un programa de desarrollo de líderes fortalecerá su autopercepción (es decir, su identidad) como tales. Esto es consistente con la teoría de la autopercepción, que postula que los individuos obtienen información sobre sus atributos y creencias a partir de la observación de su propio comportamiento (Accerto, 2014).

El liderazgo es una función importante de la gestión que ayuda a maximizar la eficiencia y alcanzar los objetivos de la organización. Los siguientes acápites según Leys (2015), justifican el perfil del líder transformacional en una organización educativa: (a) Iniciativa propia: el líder es una persona que aborda el trabajo comunicando las políticas y planes a los subordinados de donde el trabajo realmente comienza. (b) Motivador: un líder demuestra desempeñar un papel de incentivo en el trabajo de la organización. Motiva a los empleados con recompensas económicas y no económicas y obtiene así el trabajo de los subordinados.

(c) Proporciona orientación: un líder tiene que no sólo supervisar, sino también desempeñar un papel de guía para los subordinados. La orientación aquí significa enseñar a los subordinados la forma en que tienen que realizar su trabajo de manera eficaz y eficiente. (d) Crea confianza: la confianza es un factor importante que se puede lograr mediante la expresión de los esfuerzos de trabajo a los subordinados, explicándoles claramente su papel y dándoles pautas para lograr los objetivos de manera efectiva. También es importante escuchar a los empleados con respecto a sus quejas y problemas. (e) Influye en lo moral: la moral denota la cooperación voluntaria de los empleados hacia su trabajo y ganar su confianza. Un líder puede ser un refuerzo de la moral mediante el logro de la plena cooperación para que realicen sus funciones de manera impecable a medida que trabajan para lograr los objetivos. (f) Construye el ambiente de trabajo: la administración debe tomar en cuenta a su personal. Un ambiente de trabajo eficiente ayuda a un crecimiento estable y eficaz; por lo tanto, las relaciones humanas deben ser tenidas en cuenta por un líder. Debe tener contactos personales con los empleados y debe escuchar sus problemas y resolverlos. Debe tratar a los empleados en términos humanitarios. (g) Coordina: la coordinación puede lograrse mediante la conciliación de los intereses personales con los objetivos de la organización. Esta sincronización puede lograrse mediante una coordinación adecuada y efectiva que debe ser el motivo principal de un líder.

Lo planteado por Bass (1985), en cuanto al liderazgo transformacional cuenta con estilos de transformacional y transaccional, determinándolo como dimensiones divididas como parte del estilo que se lidera por medio de un temario integrado por varios factores con la finalidad de calibrar los estilos descriptivos de Burns en el ámbito educativo.

Uno de los primeros estudios desarrollados por Bass (1985), define a 7 factores de liderazgo, pero después de varios estudios más establece 6 tales como el carisma, estimulación intelectual, consideración individualizada,

recompensa contingente, gestión por excepción y liderazgo de *laissez-faire* (Castillo & Cubeiro, 2013).

Partiendo de lo mencionado se presenta otro estudio fundamental en el que se investiga acerca de la relación existente entre la cultura y la forma de liderar planteado por GLOBE de House, Hanges, Javidan, Dorfman & Gupta (2004), quienes utilizaron 21 niveles de manera inicial para luego solo definirlos en 6 estilos tales como estilo orientado al rendimiento, orientado al equipo, participativo, estilo humano, estilo autónomo y estilo auto protector. De la misma forma, Demir & Okan (2008), cambiaron el itinerario de preguntas de liderazgo con diversos factores relacionados con la cultura turca y adicionaron a los factores de carisma, estimulación intelectual y tomaron consideración individual para calcular el estilo de liderazgo transformacional y la recompensa contingente y gestión por excepción (Innovation Factory Institute, 2012).

Este estilo de liderazgo comienza con la premisa de que los miembros del equipo aceptan obedecer totalmente a su líder cuando toman un trabajo: la transacción es (normalmente) que la organización paga a los miembros del equipo, a cambio de su esfuerzo y cumplimiento. Como tal, el líder tiene el derecho de castigar a los miembros del equipo si su trabajo no cumple con el estándar predefinido. Los miembros del equipo pueden hacer poco para mejorar su satisfacción laboral bajo el liderazgo transaccional. El líder podría dar a los miembros del equipo un cierto control de sus ingresos / recompensa mediante el uso de incentivos que alientan aún más altos estándares o mayor productividad. Alternativamente, un líder transaccional podría practicar la "gestión por excepción", por lo que, en lugar de recompensar un mejor trabajo, él o ella tomaría medidas correctivas si las normas requeridas no se cumplieran. El liderazgo transaccional es realmente una manera de manejar un estilo de liderazgo verdadero, ya que el foco está en las tareas a corto plazo. Tiene serias limitaciones para el trabajo basado en el conocimiento o creativo, pero sigue siendo un estilo común en muchas organizaciones (Munroe, 2014). Según Murua & Piedrola (2012), *"el liderazgo transformacional es un estilo de liderazgo donde un líder trabaja con subordinados para identificar el cambio necesario, crear una visión para guiar el cambio a través de la inspiración y ejecutar el cambio en tandem con miembros comprometidos de un grupo"*. (p. 177).

El liderazgo transformacional sirve para mejorar la motivación, la moral y el rendimiento laboral de los seguidores a través de una variedad de mecanismos; Estos incluyen conectar el sentido de identidad y auto del seguidor a un proyecto ya la identidad colectiva de la organización; siendo un ejemplo para los seguidores con el fin de



inspirarlos y aumentar su interés en el proyecto; desafiando a los seguidores a tomar una mayor propiedad de su trabajo, y la comprensión de las fortalezas y debilidades de los seguidores, lo que permite al líder para alinear los seguidores con las tareas que mejoran su rendimiento (Lord & Hall, 2005).

El liderazgo transformacional inspira a la gente a lograr resultados inesperados o notables. Da a los trabajadores la autonomía sobre puestos de trabajo específicos, así como la autoridad para tomar decisiones una vez que han sido entrenados. Algunas de las características básicas del liderazgo transformacional son inspiradoras, ya que el líder puede inspirar a los trabajadores a encontrar mejores maneras de lograr una meta; movilización, porque el liderazgo puede movilizar a las personas en grupos que pueden hacer el trabajo, y la moral, en que los líderes transformacionales elevan el nivel de bienestar y motivación de un grupo a través de una relación excelente. También son buenos en la resolución de conflictos (Monroe, 2014).

El liderazgo educativo con el transcurrir de los tiempos se ha vuelto uno de los temas con mayor importancia en el mundo porque para generar cambios en la educación es necesario conocer acerca del liderazgo educativo en todos sus ámbitos para que de esta forma se pueda alcanzar la calidad en la educación escolar (Horn & Marfán, 2014).

El liderazgo educativo se ha transformado es un tema prioritario a nivel internacional, donde se toman decisiones en beneficio a las mejoras de los resultados escolares, influyendo mediante motivaciones para el desarrollo de las capacidades de los educadores, así como de todo el entorno escolar. El obtener liderazgo eficaz permitirá la eficiencia y equidad educativa (Badillo, 2012). La pedagogía en el liderazgo de instituciones de educación en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se relaciona con el arte de direccionar a las instituciones mediante dimensiones múltiples del ser humano hacia el futuro. En las bases del liderazgo en educación del 2006 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

El liderazgo directivo a nivel escolar tiene un rol altamente relevante en el progreso de cambios en las destrezas docentes, en la calidad de estas destrezas, y en el impacto que genera en la calidad de aprendizaje de los estudiantes de las diferentes unidades educativas escolares. Principalmente, la certeza con respecto al liderazgo exitoso en el aprendizaje de los alumnos justifica dos afirmaciones. (a) El liderazgo es el segundo elemento intra-escuela, luego del trabajo docente en las aulas de

clases, que permite contribuir al aprendizaje de los estudiantes. (b) La consecuencia del liderazgo se dan más en espacios físicos donde son más ineludibles para el logro de aprendizajes (Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004).

Están evolucionando las solicitudes de los líderes educativos, tanto que para enfrentar los retos que supone generar una transformación en la educación, se debe entender las responsabilidades del liderazgo educativo y las decisiones que tomar para prosperar en su educación y carrera de este campo. García & Serrano (2012), *"el liderazgo educativo involucra el trabajo conjunto con profesores y profesionales en planificación sistémica para que la programación sea mejor y obviamente también los resultados"* (p. 65). Desde la educación primaria a la superior, los líderes incluyen: profesores, superintendentes, líderes, administradores, presidentes de departamento, rectores y decanos. Para los programas de política educativa, el liderazgo educativo se ha vuelto una prioridad a nivel internacional pues tiene una función importante para mejorar los resultados escolares, dado que influye en las capacidades y motivaciones de los maestros al igual que en el ambiente y entorno escolar (Ilarraz, 2012).

El liderazgo educativo eficiente es primordial para incrementar la eficacia y lograr la igualdad en la educación, existen países que buscan adaptarse al régimen de educación mediante las necesidades actuales, las perspectivas de las instituciones educativas y para las personas líderes escolares todo está cambiando. Varios países se han concentrado en la descentralización, logrando que las instituciones educativas escolares sean más independientes al momento de tomar alguna decisión y concediendo más obligaciones en la obtención de resultados. Al mismo tiempo, los requerimientos para enriquecer el desempeño universal de los estudiantes mientras se atiende a una diversa cantidad de alumnos, ejerciendo presión en las escuelas para que se desarrollen experiencias de docencia cimentadas. El motivo de las tendencias, la función del caudillo en la educación en los estados de la OCDE se precisa más por las exigencias laborales tales como la administración, finanzas, gestión de recurso humano y el liderazgo en el aprendizaje. Entre los primordiales reglamentos del sistema escolar, igualmente se establece el rol de líder que precisa las funciones que desempeñan. Por lo tanto, los líderes en los diversos sistemas escolares son denominados a desarrollar varias funciones en niveles que se encuentran vinculados (Bolívar, 2013).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el país ecuatoriano en vocablos generales, las actividades de una persona

que lidera el sector de educación se encuentran determinadas por la gestión de pedagogía donde se llevan a cabo sistemas académicos, planes e implementación y control de los mismos, incluyendo la supervisión de la puntualidad y disciplina del personal de docencia, también en la gestión administrativa la diligencia de admisión en la matriculación de la misma forma como la responsabilidad en la custodia y conservación de la infraestructura y equipos dentro de las instalaciones para la decencia y salvaguarda de los alumnos pero también alentando la motivación intelectual de los profesores y prescindir el crecimiento profesional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014), según información de la misma fuente existen directrices de gestión estratégica escolares (a) coordinar e inspeccionar la implementación eficaz de los sistemas académicos, y la realización de las fases de diseño y puesta en marcha de los propósitos institucionales, de la misma forma la participación en la transformación continua y proponer los ajustes de los cambios. (b) Coordinar los procesos de autoevaluación de las instituciones, así también la elaboración y puesta en marcha de los proyectos de mejora en los resultados. (c) La administración de las entidades educativas y el desarrollo del buen funcionamiento. (d) El reglamentar el tiempo, puntualidad y disciplina del personal de docencia, así como la elaboración de planes de control escolar; en la gestión administrativa, donde se establecen responsabilidades a nivel de infraestructura y equipamiento, también de los procesos de admisión y matriculación en los establecimientos educativos.

Partiendo de lo mencionado, se hace énfasis en las directrices de supervivencia, posicionamiento e integración de la sociedad escolar, donde se desarrollan funciones directivas en la promoción de la agrupación y posicionamiento de la sociedad escolar, la supervisión disciplinaria en las instituciones, el espacio físico en el que se desenvuelven los canales de comunicación en la sociedad educativa para poder sobrellevar una relación permanente y duradera en el ambiente de trabajo para que esta forma salvaguardar físicamente a los estudiantes.

Por último, se refleja que las acciones más apropiadas en el rol institucional de los líderes escolares se ven postergadas al momento de compararlas en otro ámbito. Exclusivamente se declara que un líder tiene que *“provocar, permitir y resguardar la puesta en marcha de los procesos de apreciación del aprendizaje de los alumnos”* y *“liderar y direccionar constantemente la planeación y trabajo”* de los profesores (Elmore, 2010).

En el Ecuador las funciones en el ámbito hacen responsable al líder de gestionar los procesos de autoevaluación de la enseñanza de los alumnos en las instituciones

educativas, también la acción de liderar y supervisar la puesta en marcha eficiente de los sistemas académicos. Dentro de los lineamientos se encuentran las competencias de liderazgo en el amplio ámbito, que se encuentra direccionado a la motivación intercultural de los profesores, impulsando de esta forma el desarrollo profesional, para el cumplimiento de las acciones de liderazgo, gestionado de esta forma la planificación curricular. En el país también se lleva a cabo acciones de postgrado que es importante para la postulación funcional de la directiva. El panorama en las instituciones universitarias ha incrementado la oferta y brindan en la actualidad posgrado dentro de la gerencia educativa, liderazgo, gestión escolar e innovación educativa. Lo mencionado cuentan con una duración de 2 años y se proporcionan en modalidad casi presencial regularizados por el consejo nacional de Educación superior dentro de los programas de alineación de este nivel. la formación, en este caso, no cuenta con inversión pública (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

Lo mencionado se resume en la edificación de relaciones primordiales para el liderazgo educativo donde el reconocimiento y apoyo es principal en las funciones de liderazgo de los que integran las funciones. El líder del entorno de educación cuenta con oportunidades de cambios favorables que son respaldadas por la organización educativa.

Según Larrosa (2014), es importante definir el perfil de un líder dentro de una organización educativa según las funciones, tareas o competencias que este emplee en el ejercicio del liderazgo, que le permitan desempeñar sus funciones de líder o coordinador. El rol del liderazgo ha de ser eminentemente pedagógico. Es decir, su perfil y actuación deben ser acomodadas a lo que es peculiar de la educación, de los resultados que implica y de los procesos que conlleva (Mulford, 2014). Siendo así, es necesario que el líder inspire, en aquellos con los que trabaja, credibilidad, respeto y confiabilidad, para así ejercer un liderazgo adecuado hacia su equipo de trabajo, principalmente los docentes (Vaillant, 2014).

La función del líder es la de crear un conjunto más allá de las partes, una institución no es la suma de las partes, sino ese todo funcional armónico, comparándolo con un líder de orquesta, necesita que los diferentes instrumentos musicales se integren en un todo, que es la obra musical, el líder tiene la partitura musical en sus manos, pero no los instrumentos (Ilarraz, 2012).

El líder pedagógico tiene por objetivo motivar a las personas para que hagan más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia se puedan producir cambios en los

grupos, en las organizaciones y en la misma sociedad, lo que puede significar que en las instituciones educativas se pueda lograr la productividad, la innovación, la calidad en el aprendizaje, la competitividad y la funcionalidad organizacional (López & Álvarez, 2012).

Este debe manejar de manera adecuada las relaciones formales e informales de la organización, estableciendo sistemas de comunicación, información, técnicas y procedimientos de trabajo acordes a la estructura organizacional que le permita unificar al equipo de trabajo. Todo esto traerá como consecuencia que todos los involucrados tengan un mejor entendimiento de los conocimientos que la organización educativa le entrega y que responden a las necesidades de una nueva sociedad (Badillo, 2012).

El liderazgo se viene desarrollando desde 1950 donde se estudiaron las características que debe reflejar un líder exitoso. Las variables teóricas consideradas desde los inicios son el comportamiento y la forma de administración se direccionan en la forma en la que una persona se comporta y el perfil de un líder exitoso. Durante todo este tiempo se han venido evidenciando teorías y estilos de liderazgo que han sido determinados científicamente y cuentan con dos dimensiones tales como la transformacionales y transaccionales. Partiendo de un ejemplo determinado por un estudio de Burns (1978). Al liderazgo transformacional se lo conoce como el alcance de niveles altos de motivación y moralidad al momento que varias personas se relacionan entre sí, por otra parte, el liderazgo transaccional cuenta con poderes y supervisión formal a corto plazo. Burns estableció las dimensiones de liderazgo transformador y transaccional en el ámbito educativo de las acciones de docencia (Accerto, 2014).

El gobierno ecuatoriano, a través del Ministerio de Educación, desarrolló como importancia relacional del Plan Nacional del Buen Vivir, la medición del liderazgo en educación a través de una prueba psicométrica en las que constataría las habilidades de liderazgo de los directores de centros iniciales, escuelas y colegios públicos, este programa se lo conoció como "Sistema de evaluación institucional", la prueba consta de 30 preguntas con alternativas con peso no diferenciado en la calificación. Se debe dar un plazo máximo de 60 minutos. Basado todo esto en el marco del Sistema de Evaluación y Rendición Social de Cuentas (SER). La prueba sirve para medir los conocimientos mínimos en Liderazgo Educativo que se consideran necesarios para un eficiente ejercicio de la gestión institucional.

Con la prueba realizada los docentes directivos, tienen una retroalimentación de sus habilidades, destrezas y debilidades, para su posterior nivelación en el campo del

conocimiento. Se mide por bloques: (1) Gestión de conflictos y creación de clima de respeto y consenso: Para identificar factores que intervienen en los conflictos y promover soluciones pertinentes y oportunas en el tiempo, pues los conflictos afectan seriamente la dinámica de las instituciones. (2) Ejercicio de liderazgo que promueve excelencia académica: El desarrollo profesional y humano en la comunidad educativa, una tarea clave de directivos es el ejercer diversas acciones de liderazgo y de involucramiento directo, tendientes a mejorar o mantener el rendimiento estudiantil, el crecimiento profesional de todo el personal de la institución, incluyendo el de los propios directivos, y de otros actores esenciales para la institución como las familias y la comunidad. Implica evidenciar capacidad de interpretación y de adaptación de los entornos cambiantes y de conducir a la comunidad educativa en esos contextos variables adoptando diversos enfoques de trabajo, según la situación, teniendo siempre como foco el mejoramiento continuo. (3) Acciones que promueven la apropiación por parte de la comunidad educativa y de públicos externos, del proyecto educativo institucional: Los directivos deben tener habilidades de comunicación efectiva con los miembros de la comunidad educativa y con otros actores que eventualmente colaboran con la institución, a fin de que se sientan escuchados y para que el proyecto educativo institucional sea el producto del diálogo y la escucha. (4) Prácticas de toma de decisiones participativas que favorecen la construcción de marcos de trabajo comunes: Una característica de los buenos directivos es saber guiar la toma de decisiones de manera participativa y hacer explícitas y públicas esas decisiones. Es fundamental su rol supervisando la aplicación de esas decisiones y delegando ciertas tareas para destinar tiempo a labores centrales para el crecimiento de la institución. (5) Gestión de información necesaria para una toma de decisiones que favorezca mejores desempeños académicos y humanos de la comunidad educativa: Los directivos deben crear diversos mecanismos de flujo de información desde y hacia los diversos miembros de la comunidad educativa, para garantizar buenas decisiones, basadas en información y criterios profesionales pertinentes (República del Ecuador. Ministerio de Educación, 2010).

Los planes de mejora que se consideraron fueron basados en principio a la mejora continua de los directivos, más no a la salida de estos de sus actividades por calificaciones, todo esto basado en la siguiente figura:

NIVELES DE EVALUACIÓN DE DIRECTIVOS		
NIVELES	RANGOS	RESULTADOS: LOS DIRECTIVOS
EXCELENTE	EVALUACIÓN FINAL MAYOR A 90%	ACEDERÁN A BECAS O PASANTÍAS, SERÁN MAESTROS EN PROGRAMAS DE SUPERACIÓN Y RECIBIRÁN ESTÍMULO ESPECIAL DE USD 1200 ANUALES HASTA NUEVA EVALUACIÓN DESPUÉS DE 4 AÑOS
MUY BUENO	EVALUACIÓN FINAL De 81% A 90%	ACEDERÁN A BECAS O PASANTÍAS, SERÁN MAESTROS TUTORES Y EVALUADORES, RECIBIRÁN ESTÍMULO ESPECIAL DE USD 900 ANUALES HASTA NUEVA EVALUACIÓN DESPUÉS DE 4 AÑOS
BUENO	EVALUACIÓN FINAL De 61% A 80%	RECIBIRÁN ACOMPAÑAMIENTO OCASIONAL Y SE SOMETERÁN A EVALUACIÓN CADA 2 AÑOS
INSATISFACTORIO	EVALUACIÓN FINAL IGUAL O MENOR A 60%	TENDRÁN UNA OPORTUNIDAD ADICIONAL DE SOMETERSE A LAS PRUEBAS CORRESPONDIENTES, DESPUÉS DE UN PROGRAMA DE 1 AÑO DE CAPACITACIÓN

Figura 1. Compensación y regulación a la prueba de liderazgo  
Fuente: República del Ecuador. Ministerio de Educación (2010).

### CONCLUSIONES

El liderazgo del director de un centro de educación superior puede impactar de manera directa en la mejora de la actividad docente o de manera indirecta al crear las condiciones adecuadas para buenos aprendizajes. La capacitación y formación de líderes y líderes escolares es de suma importancia ya que son ellos quienes trasladan al centro de estudios, las políticas educativas, de tal modo que, si no están bien formados y apoyados, no habrá política ni nacional, ni regional, ni local que sea eficaz. Sin embargo, y a pesar de las tendencias constatadas, existe una gran heterogeneidad según las regiones y países. Las prácticas de dirección escolar efectiva dependen de los rasgos y características de los sistemas educativos y también de las condiciones y trabajo de los docentes.

Por ello, es que el líder dentro del centro educativo superior debe ver a los estudiantes como personas con potenciales a ser guiados, dirigidos al éxito de sus acciones y decisiones. No basta con que ellos y ellas obtengan buenos resultados cuantitativos, la tarea primordial es que, esos buenos resultados signifiquen que los y las estudiantes están siendo educados integralmente, como personas y que tengan metas a corto, mediano y largo plazo, los educadores deben influir de manera positiva y a plantearse metas y expectativas cada vez más altas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Accerto, H. (2014). Liderazgo y toma de decisiones. México: Planeta.

Badillo, J. M. (2012). La importancia del liderazgo en las instituciones educativas. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/articulo/view/181/793>

Bolívar, A. (2013). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Madrid: ESIC.

Bolívar-Botía, A. (2013). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Madrid: ESIC.

Castillo, A., & Cubeiro, J. (2013). Liderazgo innovador para Dummies. Bogotá: Planeta.

Daft, R. (2014). The Leadership Experience. Mexico: Cengage Learning.

Day, D., & Dragoni, L. (2015). Leadership development: An outcome-oriented review based on time and levels of analyses. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2, 133-156. Recuperado de <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111328>

García, C., & Serrano, J. L. (2012). El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar. Lima: MIN.

Horn, A., & Marfán, J. (2014). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. Centro de políticas y prácticas de educación, 9(2), 82-104. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf>

Ilarraz, N. (2012). El rol directivo. Recuperado de <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/1850/1896.ASP>

Leys, L. (2015). El mejor líder de la historia. México: Harper Collins.

López, J., & Álvarez, M. (2012). El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar. Buenos Aires: Innovación.

Lord, R., & Hall, R. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. The Leadership Quarterly, 16, 591-615. Recuperado de [http://www.leadershipeducationresources.com/uploads/1/7/1/7/17175640/lord\\_&\\_hall\\_\(2005\)\\_identity\\_of\\_ldrshp\\_skill.pdf](http://www.leadershipeducationresources.com/uploads/1/7/1/7/17175640/lord_&_hall_(2005)_identity_of_ldrshp_skill.pdf)

Monroe, M. (2014). El Poder del Carácter en el Liderazgo: Cómo valores, moralidad, ética y principios afectan a los líderes. Bogotá: Whitaker House.



- Mulford, B. (2014). Leadership for improving the quality for secondary education. Some International Developments. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2ing.pdf>
- Mumford, T., Campion, M., & Morgeson, F. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 18, 154-166. Recuperado de [https://msu.edu/~morgeson/mumford\\_campion\\_morgeson\\_2007.pdf](https://msu.edu/~morgeson/mumford_campion_morgeson_2007.pdf)
- Munroe, M. (2014). El Poder del Carácter en el Liderazgo: Cómo valores, moralidad, ética y principios afectan a los líderes. Bogotá: Whitaker House.
- Murua, S., & Piédrola, A. (2012). Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos Formativos de Grado Superior. Panamá: MINIST.
- Ng, W. (2008). Transformational leadership and the integration of information and communications technology into teaching. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 17(1), 1-14. Recuperado de <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/14260/1/TAPER-17-1-1.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). Education-21st-century. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/education-21st-century>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Paris: UNESCO.
- Palacios, F. (2015). Nuestra educación infantil y la formación de los niños de hoy. México: Pearson.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Madrid: OCDE.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2012). Mejorar el liderazgo escolar Volumen 1: Política y práctica. Bogotá: OCED Publishing.
- RED, G. (2015). Red consulting. Recuperado de <http://www.gruporedconsulting.com/content/liderazgo-transformacional>
- República del Ecuador. Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Instituto Geográfico Militar.
- República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2016). Acuerdo Nro. Mineduc-Me-2016-00122-A. Quito: Mineduc.
- República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2015). Ley de educación intercultural. Quito: Mineduc. Recuperado de <http://educaciondecualidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamento-loei-texto.html>
- República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2017). Desempeño profesional directivo y docente. Quito: Mineduc. Recuperado de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Estandares\\_de\\_Gestion\\_Escolar\\_y\\_Desempeno\\_Profesional.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Estandares_de_Gestion_Escolar_y_Desempeno_Profesional.pdf)
- Vaillant, D. (2014). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>
- Villegas, J. (2014). El Proceso Creador en el Aprendizaje. Bogotá: Palibrio.



# 16

## MÉTODO INDUCTIVO Y SU REFUTACIÓN DEDUCTISTA

### INDUCTIVE METHOD AND ITS DEDUCTIVE REFUTATION

MSc. Fabrizio Andrade Zamora<sup>1</sup>

Email: [fabrizio.andradez@ug.edu.ec](mailto:fabrizio.andradez@ug.edu.ec)

Dr. C. Oscar J. Alejo Machado<sup>1</sup>

Email: [oscar.alejom@ug.edu.ec](mailto:oscar.alejom@ug.edu.ec)

MSc. Christian Ronald Armendariz Zambrano<sup>2</sup>

Email: [carmendariz@upse.edu.ec](mailto:carmendariz@upse.edu.ec)

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

<sup>2</sup> Universidad Politécnica Salesiana. República del Ecuador.

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

Andrade Zamora, F., Alejo Machado, O. J., & Armendariz Zambrano, C. R. (2018). Método inductivo y su refutación deductista. *Revista Conrado*, 14(63), 117-122. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Si partimos de una diferenciación entre hechos y conceptos, se puede decir que hay métodos que parten de una observación o de lo inobservable, con ello se parte de una base particular a una universal. Esta comunión es mal vista en muchas ocasiones, pero se pueden usar posturas políticas para estudiar el método inductivo. Desde la estadística inferencial, el método se lo conoce por los procedimientos utilizados para llegar de lo particular a conclusiones generales a base de la información de la muestra. Es decir que, a partir de los resultados de una investigación realizada con una muestra, se infiere sobre las características poblacionales, pero se ha estigmatizado en muchas ocasiones y esto tiene que ser revisado y bien discutido.

#### Palabras clave:

Inductivismo, deductivismo, método científico, refutación.

#### ABSTRACT

If we start from a differentiation between facts and concepts, it can be said that there are methods that start from an observation or from the unobservable, with this starting from a particular base to a universal one. This communion is often frowned upon, but political positions can be used to study the inductive method. From inferential statistics, the method is known by the procedures used to get from the particular to general conclusions based on the information in the sample. That is to say, based on the results of an investigation carried out with a sample, it is inferred on the population characteristics, but it has been stigmatized on many occasions and this has to be reviewed and well discussed.

#### Keywords:

Inductivism, deductivism, scientific method, refutation.

## INTRODUCCIÓN

Si no son claras las cosas, las cosas se hacen turbias y en este escrito, no se hará más que entretener un sistema de análisis de las filosofías aprendidas y exponiendo estos conocimientos con un tema que considero es el punto álgido de la formación como docente, que son las “Cuestiones Epistemológicas” con un apoyo didáctico especial de la obra “Por entre Popper y Lorenz” y “Acerca del saber y el aprendizaje” de Candelero (2012).

La lectura tiene un encuentro con el descubrimiento del saber, desde la estructura herbartiana que se refiere a como se pueden interrelacionar el sistema inductivo a los nuevos paradigmas de la docencia que están buscando que sea el estudiante el actor principal del aprendizaje, sin embargo //a pesar del escepticismo de muchos//, hay momentos en el proceso de enseñanza en que aún se desea que sea el docente el que guíe inductivamente bajo el interés del estudiante por aprender a hacer.

Si partimos de una diferenciación entre hechos y conceptos, se puede decir que hay métodos que parten de una observación o de lo inobservable, con ello se parte de una base particular a una universal. Esta comunión es mal vista en muchas ocasiones, pero se pueden usar posturas políticas para estudiar el método inductivo. Desde la estadística inferencial, el método se lo conoce por los procedimientos utilizados para llegar de lo particular a conclusiones generales a base de la información de la muestra. Es decir que, a partir de los resultados de una investigación realizada con una muestra, se infiere sobre las características poblacionales, pero se ha estigmatizado en muchas ocasiones y esto tiene que ser revisado y bien discutido.

Por supuesto que existe el abuso del método, por ejemplo, un docente que te pide que repitas una tarea tres veces para que sea supuestamente aprendida, o que te haga un dictado de un material disponible en el internet. Pero ese es el contexto del plano educativo que no debes confundir con la coherencia del método per se.

Ahora hay que partir de la desidia de muchos autores para aclarar el panorama, en la que refieren como docentes que el inductivismo es una antigua forma de llevar los procesos de aprendizajes, vamos a analizar procesos inductivistas necesarios, tal como lo hemos visto en la estadística inferencial, se considera necesaria en muchas ocasiones. Por eso considero que no sentimos los latinoamericanos, - los que encajan en los ideales de superación de nuestras sociedades- que se haya evolucionado en materia de la enseñanza en algunos sentidos y agrada mucho ver como los docentes del seminario del doctorado que sigo, nos entregaron saberes nuevos que

permitirán que fluya el pensamiento y se construyan verdaderas emociones en los procesos.

Al realizar esta obra, no hubo la obligatoriedad de acusar conocimientos de otros, y si vas a leer este documento y estás napoleonizado en tus fuentes del pensamiento, enfrente a tu propia isla y destiértrate en el abandono, dejemos de lado el rigor académico, eso es para las matemáticas. Ya no pidamos más que lo nuevo no tenga derecho.

En todo conocimiento, en todo enunciado, en todo comportamiento respecto de un ente, en todo comportarse respecto de sí mismo, se hace uso del “ser”, y esta expresión resulta comprensible “sin más”. Cualquiera comprende: “El cielo es azul”; “soy feliz”, y otras cosas semejantes. Sin embargo, esta comprensibilidad de término medio no hace más que demostrar una incomprendibilidad. Esta incomprendibilidad pone de manifiesto que en todo comportarse y habérselas respecto del ente en cuanto ente, subyace a priori un enigma (Heidegger, 1926).

“El interés —dice Herbart— es el concepto cardinal de la instrucción”. “El interés debe hacer nacer de sí otro interés; lo aprendido se disipará, pero el interés persistirá por toda la vida”. Este no es un medio de aprendizaje, sino más bien el fin del mismo; una educación digna del nombre es aquella que promueve ricos y profundos intereses más que conocimientos específicos.

Hay que aunar esfuerzos y prepararse para que la conjunción vida, estilo y saberes científicos, para que formen una integridad divina, y aunque esta no exista, prevalezca en el aporte que le damos a nuestros estudiantes universitarios, en lugar de dejarles modelos, que ya muchos están abstraídos o resueltos al abandono.

Se presenta un constructo teórico de lo que acontece en la epistemología del siglo XX, ya que se detectó hace mucho que los docentes adolecen de la mayoría de los rasgos filosóficos que deberían tener aquellos que enseñan la administración de empresas en la academia, con conocimientos prácticos y empíricos de lo que las empresas necesitan y para ser un catedrático, hay que ser un noble y decir de que ...!De filosofía no sé nada!..., y luego construir esfuerzos y prepararse para que la conjunción vida, estilo y saberes científicos, formen una integridad un tanto divina, y aunque esta no exista esta, prevalezca en el aporte que se le da a los estudiantes, en lugar de dejarles modelos, que ya muchos están abstraídos o resueltos al abandono, y equivocadamente hay que enseñarlos.

## DESARROLLO

El razonamiento tiene un parecer abstracto en la educación, que no puede ser medido ni cuantificable en los

estudiantes, aunque en realidad se lo haga, todos aquellos que pensaron diferente e hicieron ciencia, no estaban de acuerdo con los pensadores de sus tiempos; No podemos decir que los seres vivos somos iguales, ni tampoco que los razonamientos sean los mismos, peor si metemos a los animales domésticos dentro de esta camisa de fuerza. Pero claro estamos de acuerdo con Candellero (2012), ***“La vaca no conoce la actividad: no formula hipótesis, no se hace problema”*** sin embargo, ¿Cómo explicar que ella busca el pasto?, ¿Cómo sabe que debe posar en posición de procreación? No es mi afán responder estas preguntas, pero si poner en la plataforma de este documento que se antepone a lo que Flichman y Pacífico (1995), refiere en su obra sobre el pensamiento de las ideas de Kunt quién refiere que ***“si se considera la historia de la ciencia como algo más que un depósito de anécdotas o cronología puede producir una transformación decisiva de la imagen que actualmente tenemos de la ciencia”***.

Lo que Kunt hace es llegar al convencimiento de que las concepciones inductivistas e hipotético deductivistas no soportan comparaciones con las pruebas históricas, considera al inductivismo un sistema limitado e incluye en esta apreciación al principio de falsación, pues solo salen a relucir ambas teorías en estructuras simples que son interpretables a la luz de la historia, en dónde tal vez se les encuentre una significancia cognitiva.

Hagamos ahora un ejemplo desde otra perspectiva, piense en que no existiera Neptuno y que ni siquiera usted sabe de la existencia de ese planeta, simplemente porque no se lo ha observado, entonces, debería preguntarse porque Urano (el último planeta más lejano del sol), tiene un comportamiento gravitacional que no corresponde a la ley newtoniana, es decir que aunque no vea un cuerpo celeste existe un efecto que indica que hay algo que gravite del mismo, podría llegar a la resolución que hay algo que altera el movimiento de Urano e incluso calcular su posición en el cosmos para que ejerza tal comportamiento del mismo a este razonamiento gravitacional le llamamos inductivismo que parte de una ley específica a una aplicación general.

Este método proviene de la inducción de pensamientos que fueron formando a los descubridores del planeta y aunque no se lo puede acreditar a Leverner y Adams, se puede decir que ellos comprueban la existencia de Neptuno y con ello la ruptura de un paradigma de ideas y pensamientos de Platón de los movimientos circulares de los planetas (antiguo paradigma inductivo) y fundamenta la creación de otro paradigma, el gravitacional (nuevo paradigma inductivo).

En cuál posición queda Kunt, según el ejemplo anterior, pues sencillamente allana la historia del pensamiento, proporcionando al científico razones para reconocer si las observaciones que hace son relevantes y separar las que no lo sean con el afán de descubrir un cambio o simplemente ratificarlo, lo que conlleva a preguntarse si existía falsabilidad sobre el cuerpo celeste descubierto por Leverner y Adams. Estableciendo un límite perfecto entre lo observable y lo no observable.

Hay que fijarse bien en el camino en el que tomas una decisión científica, son muchas las posiciones, pero no hay que tomar un solo rumbo, se puede abstraer en lo que el ser debe pensar en cuanto al conocimiento de una actividad que no es por ningún motivo el lanzar una moneda al aire.

### Salto Creativo e investigación científica

Imagina que por varios días has desarrollado una idea de investigación, y que luego te tropiezas con una situación diferente de la pensada, a esto le podemos llamar una fulguración<sup>1</sup>, -otros le llaman la chispa de la idea revolucionaria-, es por esto por lo que se representa a la “idea” como un foco incandescente, una luz o un rayo que viene de la creatividad, pero no se puede decir que viene del inductivismo (Kreuzer). La existencia que se mantiene entre el inductivismo y el deductivismo son de posiciones antagónicas, pero vienen de una relación común de la idea del pensamiento del ser.

Vamos a desarrollar un segundo ejemplo y esta vez en el campo social, resulta que las actuaciones de colaboración de los estudiantes de un aula son de pésimo comportamiento, y empiezas a anidar ideas para resolver el problema en el salón, conjeturas que la música puede ayudar, incluso el deporte o ambos a la vez, intentas con el primero, y con el segundo, y logras observar que existen cambios, en todos estos casos, has podido constatar el problema y las estrategias que conllevan a una solución. En este momento has desarrollado una ley empírica, debido a lo observado y lo aprendido en los diferentes tipos de mediciones que realizaste desde las entrevistas a los estudiantes o las encuestas de gustos y preferencias de actividades deportivas y/o culturales. Si se considera que estas aportaciones, mejora la conducta de los estudiantes en el aula y se puede replicar en otros centros de estudios. A este principio se le reconoce por Boida, Flichman, Arló & Pacífico (1996), como inductivismo en el sentido estrecho, este término debes guardarlo en tu lógica cognitiva, lo usarás en todo momento profesional.

<sup>1</sup> Un ejemplo de ello es el estudio de la medicina para la hipertensión arterial y se tropezaron con un potencializador sexual. (Viagra)

Bueno, siguiendo con el ejemplo anterior, si lo piensas, no has observado la fuente del problema sin embargo en contraste una solución, quiero decir con esto que te aseguro que lo observado en el problema o el fenómeno se va a repetir; Estas causas problemáticas podrían ser: Padres con problemas laborales, situación de agresividad en el hogar, abandono de paternidad, abuso sexual, drogadicción, y alcoholismo (entre otros), todos son fenómenos observables, pero tu jamás pudiste haber observado en el enunciado anterior, porque están en otra realidad, otra latitud, en otras biografías, por ello si decides solucionar el problema, además deberás atacar a los problemas inobservables (causas subyacentes) que pudieron desde el momento mismo que decidiste averiguar la solución, pero que no siempre se lo hace.

Al desarrollar la investigación, no buscas la solución (solamente), sino el problema y las causas que lo acreditan, y con el conocimiento de lo inobservable cruzado con un salto creativo, lograrás que sea visible lo que ha generado tal situación problemática y con ello la posible erradicación de la misma. Por ello es por lo que, muchos filósofos llegan a concluir que el inductivismo estrecho sea rechazado. A este proceso, llevado de lo inobservable a lo observable le llamaremos investigación científica.

Ahora llevemos el ejemplo a que los estudiantes poseen problemas de aprendizaje por la mala didáctica del docente y ya que no son afectados por problemas en el hogar, aplicando una nueva técnica de enseñanza los estudiantes mejoran sus conocimientos, comportamientos y su evaluación mejora. La elección de la técnica es una conjetura cualitativa pero no inductiva porque no deviene de ningún paradigma, pero sus resultados crean un inductivismo conocido como estrecho debilitado (Boida, Flichman, Arló & Pacífico, 1996).

Para una constatación o puesta a prueba sea realmente un intento de refutación, hay que preferir las hipótesis más falsables. Pero ¿Qué son hipótesis falsables para Popper? Son aquellas que informan más, que son más audaces, que se arriesgan más y que, por lo tanto, ofrecen más oportunidades de ser refutadas.

Ahora, podemos decir que todos los estudiantes mejorarán su rendimiento académico con la ayuda del deporte, y esto será más falsable que decir que los alumnos del primer ciclo, por ejemplo, lo harán. Hay que fijarse en estas dos premisas, la primera es inductiva y la segunda lo es aún más si se demuestra la primera.

El concepto de falsificación, que en el sistema deductivista ha desempeñado un papel tan importante en el análisis descrito anteriormente (el concepto de enunciado empírico, la teoría de la crítica de hipótesis), pasa nuevamente

a primer plano en el análisis del criterio del Prof. Popper diferenciación entre hipótesis rivales desde el punto de vista de su valor cognitivo; este es el criterio que debe guiar la elección de esa hipótesis que, en determinadas circunstancias, es la más adecuada para la aceptación provisional.

### Inductivismo desde lo deductivo, el positivismo y el rechazo fallido

El deductivismo es sostenido por el profesor Karl Popper, cuyo punto de vista se originó en su crítica del inductivismo. Su crítica es bastante revolucionaria, ya que exige la eliminación de la inducción de las llamadas ciencias inductivas y su sustitución por el método deductivo como el único que no peca contra las exigencias de la corrección lógica y que hace posible, en general, para evitar las dificultades encontradas por la inducción. Es la convicción del profesor Popper que la teoría deductivista ha logrado elaborar un programa detallado de tal método (Kotarbińska, 1966).

Sin entrar en detalles, se puede decir que tanto el deductivismo como el inductivismo se esfuerzan por resolver los mismos problemas mayores. En ambos casos, el punto es indicar un método que permita justificar afirmaciones generales relativas a un número indefinido de casos, es decir, declaraciones de generalidad universal, sobre la base de afirmaciones individuales de cierto tipo distinguido (enunciados básicos, como Popper los llama) y al mismo tiempo establecer para las afirmaciones justificadas un carácter empírico y un valor cognitivo suficiente.

Los inductivistas usualmente atribuyen este rol a los enunciados perceptivos como afirmaciones que están justificadas directamente por las experiencias perceptivas, y como tales no requieren ninguna justificación adicional. A esto el profesor Popper plantea la objeción del psicologismo que, en su opinión, no es admisible en el campo de la metodología. Lo compara con su propio punto de vista, que es diferente y que él mismo llama convencionalismo con referencia a los enunciados básicos. De acuerdo con su punto de vista, las declaraciones básicas, como todas las declaraciones en general, pueden justificarse exclusivamente por medio de otras declaraciones.

Y como tal proceso de justificación no puede continuarse indefinidamente, uno tiene que detenerse tarde o temprano en algunas declaraciones como afirmaciones básicas (en el sentido propio del término), a pesar de que en principio requieren una justificación y pueden ser falsificado como resultado de nuevas investigaciones.

Ahora la selección de dichos enunciados básicos es siempre arbitraria y, en ese sentido, convencional, ya que



los aceptamos en virtud de nuestra decisión, ya que no hay razones lógicas que nos obliguen a detenernos en estas afirmaciones y no en otras.

El razonamiento deductivo es el modelo de investigación dominante en las ciencias sociales. Bajo el enfoque deductivo, las hipótesis se ofrecen a priori, los datos se recogen, y los análisis se realizan para determinar el grado en que las hipótesis son apoyadas. La estrategia hipotético-deductiva no está destinada a los investigadores que buscan identificar posibles explicaciones alternativas para los patrones que surgen de los datos. Por el contrario, la deducción se basa en “probar una sola teoría para la adecuación empírica” y para ello deben de existir cuando las premisas que anteceden a la investigación son verdaderas.

El positivismo, en cambio, en la ciencia se enfrenta a críticas serias que pueden ser categorizadas en las nuevas visiones que abordan la misma: la confianza en las observaciones sobre teorías ha ganado atención, la pura observación ha sido cuestionada y la validez lógica de la inducción ha sido cuestionada. En el caso de la dependencia de las observaciones sobre las teorías, la opinión de los positivistas no está fundada porque toda observación que tiene una persona se ve afectada por su conocimiento previo, incluidas las teorías, suposiciones, presuposiciones o el esquema conceptual de la persona. En otras palabras, la observación, necesariamente, tiene un aspecto mental o psicológico que refuta la afirmación de los positivistas de que la observación es una base sólida para el conocimiento científico.

Popper (1963), siguiendo a Hume, continuó ataques despiadados contra la inducción y afirmó que el problema de este no tiene solución y no puede proporcionarse con un respaldo lógico para ser defendido. Popper sostiene que la inducción enumerativa que intenta probar una teoría basada en sus instancias positivas no puede diferenciar entre instancias positivas y confirmativas.

Mientras que, según la visión filosófica tradicional de la ciencia establecida desde Bacon, la aceptación de una teoría se basa en la generalización directa de la observación, según Popper, sólo puede confiar en el rechazo fallido. Por lo tanto, es correcto hablar de la “metodología negativa” de Popper.

Pero para finalizar este documento, hay que destacar que Popper trató de mostrar en sus escritos posteriores, que su pensamiento no es sólo para las ciencias naturales, sino que se aplica a cualquier área del razonamiento científico e incluso a la metafísica. El crédito que damos a una conjetura se basa en el hecho de que refutarlo por

la crítica ha sido infructuoso. Este programa es incluso la base de la filosofía política de Popper.

El positivista está adecuado a los hechos, llega a afirmaciones generales y no universales, es decir que describan un espacio y un tiempo con finalidad predictiva... describir para predecir.

Popper decía que la cuestión negativa de cómo restringir el poder político y quitar a los malos gobernantes del poder es una preocupación primordial comparada con la positiva de a quién dar el poder. La metodología negativa de Popper es una visión unificada de la racionalidad bajo el encabezado “racionalismo crítico” que sin embargo fue este principio el que hizo que Kepler desechara su hipótesis ante el veredicto negativo de su tiempo. Este es el principal referente de nulidad del inductivismo. ¿Qué piensas tú?

Casi todas las actividades relacionadas con la enseñanza de las ciencias antes de los años 60 fueron influenciadas por el positivismo. Este enfoque que identifica la inducción como el método de la ciencia hace hincapié en la expansión de la información y los datos del estudiante con el fin de allanar el camino para la generalización. Está concebido de tal manera que ofrecer varias realidades científicas a los estudiantes, mientras que no tiene un cierto patrón en la recepción de conjuntos de información científica esporádica, puede conducir a lograr el conocimiento científico.

En este enfoque, las ciencias de la enseñanza deben poner énfasis en los métodos de hacer la información comprensible y aceptable para los estudiantes en la mejor forma. El conocimiento científico es considerado como un asunto cierto y dogmático, así como una verdad objetiva externa a la persona e independiente de él y la enseñanza de las ciencias tiene la responsabilidad de transferir a los estudiantes.

## CONCLUSIONES

El estudiante tiene el papel de un receptor completo y es pasivo en el aprendizaje de ciencias, y el aprendizaje de definiciones científicas y fórmulas de corazón garantiza en el aprendizaje de la ciencia. La interacción directa del estudiante y su participación activa en las experiencias de aprendizaje se enfatiza menos cada día. La creatividad personal y la innovación en el aula tienen menos atención por los docentes en estos días, porque las ciencias del aprendizaje se orientan hacia la aceptación de una serie de realidades y verdades objetivas que son independientes del estudiante.

A pesar de lo objetivo de todas las teorías expuestas, no es necesario descartarlas todas en todo momento, ni



aprobarlas al mismo tiempo, es cuestión de reconocer la factibilidad de cada una de ellas en los momentos que se presenten o las realidades a las que se enfrenten. Indicando que, aunque es el inductivismo un tema rechazado aún es aplicable en ciertos momentos de la ciencia, tal como los ejemplos que demostré anteriormente.

La educación científica basada en la visión filosófica hacia la ciencia busca el desarrollo de habilidades en los estudiantes. El énfasis está dirigido a la participación activa en el proceso de aprendizaje y prestar atención a las habilidades científicas como hacer suposiciones, predicción y organización de experimentos y en proyectos sociales.

La afirmación de que la ciencia es una combinación de imaginación y lógica puede parecer extraña para los estudiantes, pero reales al momento de armonizarlas. Las suposiciones y teorías innovadoras para imaginar cómo funciona el mundo, es tan creativo como componer un poema, una pieza de música o dibujar una pintura. De hecho, el proceso de expresar una suposición y examinarla es una de las actividades centrales de los científicos. Una aprobación o refutación de una hipótesis, una suposición es útil cuando muestra qué razones y evidencias la apoyan y otros que la refutan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boida, G., Flichman, E., Arló, H., & Pacífico, A. (1996). *Pensamiento científico*. Buenos Aires: CONICET.
- Candelerero, N. (2012). Por entre Popper y Lorenz. Acerca del saber y el aprendizaje. *Ciencia, Arte y Religión. Observaciones filosóficas*, 3.
- Flichman, E., & Pacífico, A. (1995). *Pensamiento científico. La polémica epistemología actual*. Buenos Aires: Pro-ciencia. Cocinet.
- Heidegger, M. (1926). *Ser y tiempo*. Todtnauberg.
- Kotarbińska, J. (1966). La Controversia: Deductivismo Versus Inductivismo. *Studies in Logic and the Foundations of Mathematics*, 265-274.
- Wright, J. (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Orlando: Elsevier.

# 17

## FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. UN RETO ACTUAL PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

### PERMANENT TRAINING OF THE UNIVERSITY TEACHER. A CURRENT CHALLENGE FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

MSc. Agustín Alfredo Torres Rodríguez<sup>1</sup>  
MSc. María de los Ángeles Navales Coll<sup>1</sup>  
E-mail: [manavales@ucf.edu.cu](mailto:manavales@ucf.edu.cu)  
<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

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

Torres Rodríguez, A. A., & Navales Coll, M. Á. (2018). Formación Permanente del profesor universitario. Un reto actual para las Instituciones de Educación Superior. *Revista Conrado*, 14(63), 123-129. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Dado los acelerados cambios que se manifiestan en los espacios sociales, políticos, científicos, culturales, puede afirmarse que, vivimos una nueva era donde el conocimiento y la información se constituyen en ejes principales, la sociedad de nuestros días ha sido llamada sociedad del aprendizaje por el papel central que el aprendizaje durante toda la vida, está llamado a desempeñar. Se aprecia, entonces, que en este contexto la función del docente se ha tornado compleja y exigente. Hasta hace un tiempo, la tarea fundamental del profesor universitario se reducía a la transmisión de conocimientos, por lo general, sin interesar que tanto aprendiera el alumno y los aspectos pedagógicos se percibían ajenos a la enseñanza. Desde hace aproximadamente tres décadas entre los temas emergentes de la agenda educativa ha estado la formación permanente del profesor, en general, y en particular del profesor universitario, en dichos procesos se requiere converjan contenidos disciplinares, pedagógicos, sean atendidas, también, las características personales y estén orientados a dotar a los educadores de herramientas intelectuales que les permita adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la obsolescencia del conocimiento, cualidad de la ciencia contemporánea. Se logra afirmar, que los educadores, necesitan formarse en un nuevo paradigma: el paradigma del aprendizaje. En el trabajo se enuncian dimensiones y constructos que se recomienda utilizar, en las instituciones de Educación Superior, para los procesos de formación permanente del profesor universitario, diseñados a partir del análisis, la caracterización de propuestas, la experiencia de los autores.

#### Palabras clave:

Formación permanente, profesor universitario.

#### ABSTRACT

Due to the changes that exist in our social, cultural, political and scientific fields, it is possible to say that we live in a time where knowledge and information constitute two major concepts for our society. Our current society has been called the society of the learning process, because of the role that the learning process plays during our entire life. It is well known, that the professor's role nowadays has become more complex and demanding. Some years ago, the main role of the university professor was basically reduced to transmitting the knowledge to the students, not giving to much importance whether the students learned or not, and the pedagogical aspects were perceived apart from the learning process. The continue formation of the professors, in general and particularly, the university professor, has been among the emerging topics of the educative field since approximately three decades ago. In this process, it is of significant importance that the pedagogical and disciplinary contents coincide, as well as, take into account the personal characteristics of each individual, which should be oriented towards providing the professor with the intellectual tools allowing them to adjust to the constant requirements and transformations of the labor world, and the knowledge obsolescence; which is a quality of the contemporary science. It is said, that the educator should be formed under a new paradigm: the learning paradigm. The dimensions and constructs stated in this project which are based upon the analysis, characterization of the proposals and the authors' experience, should be considered at the higher education institutions, for the permanent formation process of the university professor.

#### Keywords:

Permanent formation, university professor.

## INTRODUCCIÓN

A pesar de la importancia creciente que conceden los gobiernos, a la educación, los programas de reformas, de perfeccionamiento, las políticas tendentes al fortalecimiento profesional de los docentes, todavía se está lejos de tener el profesorado que deseamos.

La formación permanente del docente universitario es actualmente centro de atención en todas las instituciones de Educación Superior en el mundo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la Declaración Mundial de Educación Superior (1998), resaltó su importancia y la necesidad de elaborar políticas con directrices claras que respondan a los requerimientos de una educación para todos.

Dicha formación debe responder a las demandas de la profesionalización de los estudiantes. En estudios sobre los procesos de aprender y enseñar se constata que el constructo de formación permanente es polisémico. Alvarado (2006), lo considera sinónimo de formación en servicio, perfeccionamiento, reciclaje, entre otros. El uso de un término u otro se condiciona al origen político-ideológico del contexto en el cual se utiliza.

Miranda, et al. (2007), al tratar de responder a la inquietud sobre qué es la formación permanente, señalan que, en general, se asume como un proceso de formación profesional, que dura toda la vida y se inicia en el momento en que el sujeto se plantea elegir la profesión docente. En esta idea se constata en el reto de ir configurando un perfil profesional lo suficientemente sólido y flexible que dote de identidad a este actor social.

En uno de los documentos aprobados en la Declaración Mundial sobre la Educación en el siglo XXI, se expresa que la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus competencias didácticas y sus métodos de enseñanzas, estructuras, mecanismos y se creen programas adecuados de formación de dicho personal docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

Es registrado por numerosos autores, Grau, et al. (2009), el papel preponderante del profesor como elemento clave para el logro de la calidad educativa, y lo cual pone de manifiesto la necesidad de atender los procesos de formación inicial y permanente y de actualización de los docentes. En palabras de Gimeno (1982), *“la formación del profesorado representa una de las piedras angulares de cualquier intento de renovación del sistema educativo”*. (p. 77)

Se reconoce, como regularidad, que la mayoría de los profesores que se desempeñan en instituciones de Educación Superior, tienen un perfil profesional vinculado a la ciencia que enseñan y, carecen de formación pedagógica de base, lo que ha generado la organización y desarrollo de acciones de formación, esencialmente, desde su propia práctica pedagógica, para alcanzar, de manera progresiva, niveles de profesionalización docente en la multiplicidad de contextos donde se desempeñan. *“Si queremos una Universidad que esté a la altura de los tiempos, se necesitan académicos muy bien preparados, en consonancia con la complejidad cada vez mayor de sus funciones”*. (Tunnermann, 2010, p.43)

Por esta situación, se ha evidenciado la necesidad de que el profesor en todos los niveles de la educación y en particular en el nivel universitario inicie un proceso de formación adicional a su campo disciplinar. Escudero (1999), enfatiza que la atención a la enseñanza en el nivel universitario tiene grandes pendientes, si se compara con la que han recibido los restantes niveles educativos. Señala también que el nivel universitario debería *“aspirar a un profesor que esté permanentemente abierto a un nivel más profundo y extenso en su área de conocimiento, así como en las capacidades y disposiciones que le llevan a participar activamente en la recreación del mismo a través de la práctica investigadora”* (Escudero, 1999, p. 136). En este sentido, es posible identificar rutas de formación que deben reconocer al menos, tres vertientes básicas: una de profundización y/o actualización de contenidos disciplinares, otra referida a componentes de naturaleza didáctica y una tercera y no menos importante, referida al docente como tal, con sus inquietudes, deseos, motivaciones, experiencias y carencias.

Es por ello que, la formación del profesor se ha visualizado como un proceso multidimensional (Chehaybar & Kuri, 2003, citados en Arenas & Fernández, 2009), en el que convergen lo disciplinar, lo teórico, pero también lo epistemológico, lo didáctico, lo metodológico, lo psicológico, lo social, lo filosófico y lo histórico. Varios autores coinciden en plantear la relevancia de al menos tres elementos o dimensiones fundamentales en la estructura de un proceso formativo docente: elementos disciplinares, elementos pedagógicos y elementos del ámbito personal, esto es, del profesor como sujeto social.

Díaz Barriga (2014), considera que: *“tanto las condiciones sociopolíticas del país, como las estructurales y coyunturales de la institución educativa de pertenencia, determinan la posibilidad de establecer metas profesionales y repercuten en el ejercicio de la docencia, por lo que, en su debida dimensión, deben ser tomadas en cuenta”*

*cuando se planea un proceso permanente de formación del docente"*. (p. 86)

Los autores nos adscribimos a discurrir que, la formación permanente del profesor universitario puede considerarse como un proceso de actualización que facilita la realización de la práctica pedagógica y profesional de manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en los que se inscribe su labor como docente.

De acuerdo a lo planteado, se infiere que los cambios conceptuales requeridos a la institución de Educación Superior, exigen la redefinición de los roles del profesor, por lo que resulta imprescindible que sea capaz de diseñar, desarrollar, evaluar estrategias que le permitan resolver los problemas de su realidad educativa.

Han surgido propuestas que intentan definir un perfil idóneo del profesor universitario a partir de la descripción de ciertas competencias, que se consideran inherentes a su práctica educativa.

Son muchos los problemas identificados en la formación del profesor universitario, entre ellos pueden citarse: Relación teoría práctica; Concepción de la práctica educativa (Rosas, 2000), Organización institucional (Messina, 1999); Elementos teórico prácticos de la Matemática (Lario, et al., 2012); Falta de motivación del profesor; Relación entre programa, enseñanza, aprendizaje y evaluación (Barrera & Cisneros, 2012).

La relación teoría-práctica de los contenidos, los conceptos afines a la formación docente, los modelos o enfoques formativos, los espacios institucionales, la autoformación y la autogestión, los conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos del profesor, o la ausencia de conocimientos desde la didáctica resultan brechas que deben ser atendidas en los procesos de formación permanente del profesor universitario, todo lo cual puede contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizajes en las universidades y coadyuvar a la mejora de la calidad en este nivel educativo, hoy se busca que el docente lleve a sus alumnos a estadios que permitan el desarrollo de procesos de construcción y generación del conocimiento, suscite en ellos aprendizajes autónomos e impacte en su entorno inmediato, que es el ámbito social de su desempeño.

Atendiendo a lo antes planteado, la intención de este trabajo es enunciar dimensiones y constructos que se recomienda utilizar en los procesos de formación permanente del profesor universitario, que fueron diseñados a partir del análisis, la caracterización de algunas propuestas y la experiencia de los autores.

## DESARROLLO

Si se investiga acerca de la formación permanente, en el caso que nos ocupa, del profesor universitario en diferentes contextos se encuentra que en Europa la más antigua tradición se encuentra en Alemania, que comienza, a desarrollar estos procesos de formación, en los años 20 del pasado siglo, como generalidad se atienden las dimensiones disciplinar y pedagógica, y son las propias Instituciones de Educación Superior las que diseñan y desarrollan estos programas. En España (Blanco, 1995) la formación también se encuentra a cargo de escuelas superiores de formación del profesorado, además de que diversas universidades públicas desarrollan en sus áreas y/o facultades investigaciones en el campo de la Pedagogía, ofreciendo asimismo posgrados relacionados con la profesión docente. De acuerdo a la revisión realizada, en general, se aprecia que no se considera la dimensión personal en estos procesos de formación.

En América Latina, en cuanto a la formación docente, se dio una evolución muy diferente a la europea, ya que, en general, se asignó menor relevancia a la dimensión pedagógica, dentro de la formación permanente del profesor universitario. Por lo menos se puede afirmar que el reconocimiento de la dimensión pedagógica se ha venido dando de forma más tardía, Pachane (2007), señala que para el caso de Brasil, y en general, para la mayor parte de los estudios de posgrado relacionados a la formación de los profesores universitarios, en latino américa, se tiende a una mayor atención de la dimensión disciplinar y la pedagógica se mantiene relegada en un segundo plano.

Sin embargo se encuentra que en Chile se ha tenido un sistema de formación pedagógica de mayor tradición y antigüedad, pues desde finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX existieron diversas instituciones superiores con facultades y áreas de estudios pedagógicos. En Colombia, a partir del año 1951, se crea la facultad de Ciencias en la Universidad Nacional, y se desarrolla la especialidad en matemáticas, con el fin de preparar docentes, en este campo del saber, para atender el nivel superior, no obstante, se señala que el profesor universitario colombiano, en general, no posee una formación pedagógica o didáctica adecuada (Parra-Moreno, et.al., 2010).

En Cuba, las instituciones donde se despliega la formación permanente pedagógica, nacen como facultades al interior de sus principales universidades, consolidándose a partir de la década de los años setenta, del pasado siglo. En el currículum del modelo cubano, tiene un papel preponderante la investigación, sin desatender la formación disciplinar y pedagógica, ya que se visualiza al

futuro docente como un investigador que reflexiona acerca de su propia práctica.

En general puede apreciarse que tanto en Europa como en América Latina en los procesos de formación permanente del profesor universitario, la dimensión pedagógica puede ser considerada un objeto remoto y mucho más aún, la dimensión personal, es decir el reconocimiento del docente como sujeto social.

En los años setenta, los programas de formación del profesorado estaban centrados sólo en la eficacia de la enseñanza, de tal forma que éstos hacían énfasis en proporcionar estrategias para la docencia (Escudero, 1999). Estos programas sin embargo, no estuvieron exentos de críticas, ya que se comenzó a vislumbrar que el problema no era sólo visualizar al profesor como un agente reproductor de táctica, conocer qué hacía y cómo lo hacía, sino que se requería, además, saber por qué actuaba de una u otra forma (Gimeno, 1982).

Es por ello, que en la década de los ochenta, los programas de formación permanente del profesor universitario dieron un giro hacia los procesos psicológicos que sustentan su conducta, sus formas de actuación mientras enseñan y las mejoras que muestran los alumnos en el aprendizaje, formar profesores significaba dotarlos de destrezas concretas y conductas específicas.

Aunque surge en esta década, es posteriormente cuando cobra mayor fuerza un modelo de formación denominado ecológico. Gimeno (1982), le llama técnico-crítico y expresa que la formación desde este enfoque pretende dotar al profesor de instrumentos intelectuales para que pueda identificar e interpretar situaciones complejas, además de aportar una sólida formación en técnicas de observación y diagnóstico.

A partir de los años noventa y con el auge de la psicología cognitiva y del constructivismo, se introducen otros elementos, ahora lo importante resulta el proceso psicológico para explicar las conductas de los profesores, que se centraban en elaborar información de corte pedagógico sobre sus prácticas. Florece además el enfoque mediacional que basaba la formación del docente en el establecimiento de estrategias de pensamiento, para la toma de decisiones y procesar, sistematizar y comunicar información.

Gonczi (1996), citado en Díaz Barriga (2014), describe tres concepciones distintas de la formación docente, que ha predominado en diferentes épocas. En la primera la formación docente como una labor de entrenamiento en tareas concretas, en una segunda visión como el desarrollo de capacidades generales (pericia), o en una tercera

visión como la promoción de habilidades o destrezas específicas.

Sin soslayar los restantes niveles educativos, para el presente trabajo el nivel superior reviste suma importancia, ya que es el nivel educativo que nos ocupa. *“La educación superior requiere un docente con la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y competencias que necesitan en el siglo XXI”*. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 3)

Cabe entonces preguntarse ¿qué características tiene o ha tenido recientemente la formación del docente universitario? autores como Miranda (2007); Aramburuzabala (2013); Díaz Barriga (2014), clasifican o agrupan las principales tendencias actuales de formación permanente del profesor, como acciones que se desarrollan a lo largo de la vida laboral sobre la base de tres categorías o dimensiones: las perspectivas o nivel de las acciones formativas, su organización o estructura, y las modalidades que normalmente se ofertan y expresan que éstos deben ser sistemáticos, organizados; basarse tanto en conocimientos como en habilidades y en valores.

En cuanto a la primera categoría, la referida a las perspectivas o nivel de las acciones, catalogan cuatro enfoques generales: centrado en el profesor, centrado en el estudiante, centrado en la institución y centrado en el sector.

En lo referente a la dimensión o categoría de la organización y estructura de las acciones formativas, los autores consideran también cuatro modelos o enfoques: el central, el disperso, el mixto y el integrado.

En este caso el modelo disperso tiene la peculiaridad de que dado que las acciones son responsabilidad del centro educativo a nivel local, los profesores pueden, en principio, planificar acciones específicas que atiendan las necesidades particulares del centro, considerando, además, las condiciones del entorno, lo que en el caso de la formación de un docente universitario puede representar ciertas ventajas. Sin embargo, es posible argumentar que el modelo integrado permite combinar y complementar acciones centrales, que por lo general tienden a ser más genéricas, aunque pueden atender acciones formativas locales.

La tercera dimensión se refiere a la modalidad de la formación, en este sentido se identifican tres tipos principales:

- Formación orientada verticalmente: seminarios, conferencias, cursos



- Formación orientada horizontalmente: talleres, intercambio de experiencias, academias, trabajos colegiados, co-teaching, coaching
- Acciones institucionales de apoyo: cursos externos, itinerarios de formación, publicaciones, asistencia a congresos, eventos.

Un grave problema surge, en la mayoría de los casos, en que se trata acerca de la formación permanente del docente, es la ausencia de teorizaciones sistemáticas. Para Reyes (1998), citado en Rosas, 2000, en México, *“la formación se vive, se describe, se mejora, pero no es seguro que se comprenda qué es lo que realmente ocurre en eso que llamamos formación. Esto sólo es posible en la medida en que dispongamos de una teoría de la formación”*. (p.5)

Inicialmente se identificaban dos elementos o dimensiones básicas en los procesos de formación docente, casi siempre relacionados lo disciplinar y lo pedagógico, a tenor, Díaz Barriga (2014) considera que *“no es posible escindir la formación profesional de los profesores –tanto en los planos disciplinario como psicopedagógico- de su interacción en un medio social, institucional y familiar particular”*. (p. 86)

Para Rosas (2000), los componentes básicos de los procesos formativos son la perspectiva técnica, la práctica, la académica y la de reconstrucción social.

Se coincide con Villegas Reimers (2003), citado en Roux & Mendoza (2014), cuando plantea que los procesos de formación permanente del profesor universitario deben comprender tres componentes básicos: el técnico-pedagógico, el personal y social, asociado a la reflexión, la autocritica y la empatía, y el institucional, que es referido a las cuestiones socioculturales y organizacionales del entorno.

#### ***Propuesta para la formación permanente del profesor universitario***

La revisión, el análisis, la caracterización del objeto de estudio, permite enunciar tres dimensiones, que se constituyen en categorías de análisis, y que se encuentran íntimamente integradas como un todo indisoluble: la dimensión disciplinar, la dimensión pedagógica y la dimensión personal.

En la dimensión disciplinar, se consideran aspectos relativos a los saberes científicos y técnicos que debe poseer el profesor en referencia a las áreas o disciplinas que enseña. Se coincide con Rosas (2004), cuando plantea, relativo a este tipo de saberes, que la labor del profesor, *“implica formación científica, preparación especializada*

*hacia su trabajo para que pueda contribuir al desarrollo de su campo profesional”*. (p. 4).

En la dimensión pedagógica, están incluidos todos aquellos saberes aportados desde la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, entre otras disciplinas, que dotan al profesor de un conjunto de estrategias, conocimientos teórico-prácticos, habilidades, valores, para el desarrollo exitoso de su práctica educativa. Un problema, que aún se muestra, en esta dimensión es que en la mayoría de las ocasiones se les presenta a los docentes lo que van a realizar, como un proceso acabado, además de genérico, de modo que no se propicia el análisis, la discusión, la reflexión, entre colegas. Se comparte con Escudero (2003), cuando considera que los elementos pedagógicos tienen una fuerte incidencia en la planificación y la práctica del profesorado universitario, y que las distintas disciplinas que confluyen en la Pedagogía aportan al docente un bagaje amplio de herramientas teórico-metodológicas que le permiten una actuación profesional auto-determinada.

En la dimensión personal, se concuerda con Rosas (2000), cuando propone que los procesos formativos deben ser considerados como procesos personales y sociales, simultáneamente, para que resulten significativos, teniendo en cuenta que el profesor universitario es ante todo un sujeto que posee las capacidades necesarias para recrear la oferta formativa, en base a su historia personal, sus saberes previos, sus expectativas, sus experiencias, su capacidad crítica y reflexiva.

En esta dimensión los profesores deben visualizarse como sujetos reflexivos, críticos, que revisan analizan, mejoran su práctica y no como simples técnicos que aplican conocimientos producidos por otros.

Se coincide con Yurén (2005), cuando destaca que en la mayoría de las ocasiones, los procesos de formación permanente, suelen darle mayor importancia a las dos primeras dimensiones o componentes, es decir, el pedagógico y el disciplinar, en detrimento del personal, soslayando que la formación permanente de profesores no consiste en una simple acumulación de saberes técnicos, disciplinares, procedimentales, sino que, además, se requiere atender los cambios profundos que se producen en los sujetos implicados.

De lo planteado, se infiere que, en los procesos de formación permanente el profesor universitario busca, construye, acumula conocimientos y experiencias que puede incorporar a su práctica, pero dicha construcción tiene carácter social y reflexivo, es decir que, en general, también interviene el concurso de otros docentes, lo cual incrementa las posibilidades de enriquecer sus experiencias y transformar el proceso educativo que desarrolla.

En esta dimensión debe considerarse adicionalmente factores como las motivaciones, las creencias, el contexto cultural y organizacional, el clima laboral, ya que, el profesor asume su práctica a partir de los significados que él mismo le otorga.

Las dimensiones pedagógica, disciplinar y personal del docente, que se propone tener en cuenta para la formación permanente, se caracterizan a través de tres constructos teóricos-conceptuales: el perfil docente, el conocimiento del contenido y la práctica pedagógica, es preciso resaltar que estos constructos pueden ser considerados como variables y contiene en su esencia elementos de cada una de las dimensiones, su análisis permite comprender como se dan las interacciones en este proceso multifactorial.

#### *Variable: perfil docente*

- Debido a la complejidad del constructo, se opta por definir algunos momentos de la acción docente, que se consideran clave, durante los procesos de enseñanza y aprendizajes, tales como: diagnosticar, planificar, programar, producir, generar, guiar, orientar, evaluar, teniendo en cuenta, además, la visión o concepción transversal del proceso, las diferentes funciones o roles del docente, así como los escenarios de su actuación, permitirán precisar un perfil docente.

#### *Variable: Conocimiento del contenido*

- El constructo conocimiento del contenido, debe atenderse desde dos vertientes fundamentales: disciplinar y pedagógica. Aunque existen varias clasificaciones, se propone el conocimiento del contenido para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizajes en el nivel superior como un constructo pertinente para representar los saberes base, las actitudes, las destrezas, las habilidades, las capacidades, los valores, así como la relación teoría-práctica, la integración y aplicación de estos en contextos cambiantes, además se ha identificado su idoneidad para los procesos de planificación, organización evaluación, y para los modelos o enfoques de formación docente.

#### *Variable: práctica pedagógica*

- En este constructo se identifican algunos factores como son los espacios institucionales, la autoformación, la autogestión, el interés profesional, la responsabilidad, ejercer la reflexión, la crítica, la valoración, de forma sistemática y puestos en juego para la toma de decisiones, todo ello inherente a la satisfacción, pertinencia, del profesor universitario en el desempeño de su práctica pedagógica.

La formación permanente, es en esencia, un proceso de concientización del profesor universitario, en el que se requiere converjan contenidos disciplinares, pedagógicos,

sean atendidas, también, las características personales, orientados a dotar al docente de instrumentos que le permitan adaptarse, tanto, a los cambios del mundo donde labora, a la obsolescencia del conocimiento, como a ser portador de transformaciones de su práctica educativa.

## CONCLUSIONES

La formación permanente del profesor se asume como un conjunto de acciones de mejora personal, de crecimiento, que hace posible que la actividad educativa sea cada vez más reflexiva y completa, tanto para el profesor, como para los colegas y alumnos, destacando su carácter social y reflexivo, lo cual incrementa las posibilidades de enriquecer sus experiencias, comprender y transformar el proceso educativo que desarrolla.

En un mundo de constantes cambios, la formación permanente del profesor universitario, inscrita en el nuevo paradigma del aprendizaje, surge como respuesta estratégica de las Instituciones de Educación Superior, y es, en esencia, un proceso de concientización en el que se requiere converjan las dimensiones disciplinar, pedagógica y personal, que se constituyen en categorías de análisis y están íntimamente integradas, como un todo indisoluble.

Las dimensiones propuestas se caracterizan a través de tres constructos teórico-conceptuales: el perfil docente, el conocimiento del contenido y la práctica pedagógica, que pueden ser razonados como variables y contienen en su esencia elementos de cada una de las dimensiones, su análisis permite comprender como se dan las interacciones en este proceso multifactorial.

Puede resultar importante, en el caso de los profesores universitarios, que los procesos de formación permanente sean asumidos por la universidad dónde éstos laboran, y así los beneficios se pueden revertir hacia la propia institución, a la vez, que se reducen las posibilidades de que dichos procesos resulten hechos aislados o poco significativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. (2006). Formación continua de profesores en servicio. *Profissionais da Educação. Políticas, formação e pesquisa*, 3, 75-89.
- Aramburuzabala, P., Hernández, R., & Ángel, I. (2013). Modelos y Tendencias de la Formación Docente Universitaria. Profesorado. *Revista de Formación y Currículum del Profesorado*, 17(3), 345-357. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>

- Arenas, M., & Fernández, T. (2009). Formación Pedagógica Docente y Desempeño Académico de Alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de Educación Superior*, 2(150), 7-18. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602009000200001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001)
- Barrera, M., & Cisneros, E. (2012). Una Propuesta para la Formación del Profesorado Universitario en el Enfoque basado en Competencias. (p.69-84). En: Ponce, S. & Alcántar, V. (coords.) La Formación de Profesores, Propuestas y Respuestas. México: Juan Pablos editor.
- Blanco, L., & Mellado, V. (1995). La formación del profesorado de ciencias en España y Portugal. *Badajoz: Universidad de Extremadura*.
- Díaz Barriga, F. (2014). Formación docente y Educación basada en Competencias. En: *Formación en Competencias y Certificación Profesional. Ángeles Valles Flores (coord.)*. (76-104). México: UNAM.
- Escudero, J. M. (1999). La Formación Permanente del Profesorado Universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118011.pdf>
- Gimeno, J. (1982). La Formación del Profesorado de Universidad. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- Grau, S., Gómez, C., & Perandonés, M. (2009). La Formación del Profesorado como Factor Decisivo de la Excelencia Educativa. En: Gómez, C. y Grau, S. (coord.) Propuestas de Diseño, desarrollo e Innovaciones Curriculares y Metodología en el EEES. Alicante: Universidad de Alicante / Marfil.
- Larios, V., Font, V., Spíndola, P., & Sosa, C. (2012). El perfil del Docente de Matemáticas, una propuesta. *Revista Eureka*, 27, 11-13. Recuperado de <https://datospdf.com/download/lariosm-fontv-spindola-p-sosac-gimenezj-2012-el-perfil-del-docente-de-matematicas-en-eureka-27-17-36-5a4b93a7b7d7bcb74fbb7e8c.pdf>
- Messina, G. (1999). Investigación en o Investigación acerca de la Formación Docente: un Estado del Arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 145-210. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a04.htm>
- Miranda, Ch., Rivera, P., Quintero, J., Jelbes, M., & Villagrán, P. (2007). Concepciones sobre la formación permanente. *Revista Investigación Educativa. Santiago: PUC*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Educación Superior sobre formación del profesorado. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). La Nueva Dinámica de la educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Pachane, G. (2007). Formación pedagógica de Profesores Universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de Educación Superior*, 36(3), 119-132.
- Parra-Moreno, C., Ecima Sánchez, I., Gómez Becerra, M.P., & Almenárez Moreno, F. (2010). La Formación de los Profesores Universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Revista Educación y Educadores*, 13(3), 421-452. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1733/2335>
- Rosas, L. (2000). La Formación de Maestros, un Problema planteado. *Revista Sinéctica*, 17, 3-13. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/382>
- Tunnermann, C. (2010). Los desafíos de la Universidad del Siglo XXo". Taller de intercambio cultural. Honduras: Universidad pedagógica Nacional Francisco Morazán.

# 18

## LA FORMACIÓN DE HABILIDADES ESPACIALES EN LA ENSEÑANZA MEDIA, INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CALI

### SPACE SKILLS TRAINING IN SECONDARY EDUCATION, EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CALI

MSc. Alejandra Medina Velásquez<sup>1</sup>

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

Dra. C. Lourdes María Martínez Casanova<sup>2</sup>

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

<sup>1</sup> Institución Educativa Juan Pablo II. Cali. República de Colombia.

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

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

Medina Velásquez, A., & Martínez Casanova, L. M. (2018). La formación de habilidades espaciales en la enseñanza media, instituciones educativas de Cali. *Revista Conrado*, 14(63), 130-139. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La formación de habilidades espaciales, campo de estudio del proceso de enseñanza aprendizaje en la enseñanza media, constituye una necesidad en varias de sus asignaturas. El desarrollo del pensamiento espacial, la interpretación formal, la comunicación de las relaciones espaciales y la aplicación de métodos para representarlas, son aspectos a tratar en la Educación Artística y Cultural. Mediante una exploración inicial se detectaron insuficiencias que denotan una situación problemática, expresada en la contradicción entre las demandas expuestas en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y las propuestas didácticas practicadas. Diagnosticar las necesidades para la formación de habilidades espaciales constituyó el objetivo del presente estudio. Se aplicaron métodos, instrumentos y técnicas en el nivel de conocimiento empírico, entre las que se encuentran el análisis de documentos oficiales y la entrevista a profesores de enseñanza media. Se procesaron estadísticamente los datos obtenidos de la encuesta a docentes de una muestra de las instituciones oficiales del municipio de Cali, Colombia. La triangulación de los resultados propició contar con una clara percepción del problema de investigación, lo cual permitirá modelar una solución para la formación de habilidades espaciales en estudiantes de la enseñanza media desde la asignatura Educación Artística y Cultural.

#### Palabras clave:

Diagnóstico, formación de habilidades espaciales, enseñanza media, pensamiento espacial, interpretación formal, comunicación y representación de relaciones espaciales.

#### ABSTRACT

The formation of space abilities, field of study of the process of teaching-learning in the secondary education, constitutes a necessity in several of its subjects. The development of the space thought, the formal interpretation, communication of the space relationships and the application of methods to represent them are aspects to try in the Artistic and Cultural Education. By means of an initial exploration, inadequacies that denote a problematic situation, expressed in the contradiction among the demands exposed in the curricular limits of the Ministry of National Education of Colombia and the didactic proposals applied. To diagnose the necessities for the formation of space abilities constituted the objective of the present study. Methods were applied, instruments and technical in the level of empiric knowledge, among those are the analysis of official documents and the interview to secondary education professors. They were processed statistically the obtained data of the survey to professors of a sample of the official institutions of the municipality of Cali, Colombia. The triangular study of the results propitiated to obtain a clear perception of the investigation problem, that which will allow to model a solution for the formation of space abilities in students of the secondary education from the subject Artistic and Cultural Education.

#### Keywords:

Diagnosis, space skills training, secondary education, space thought, formal interpretation, communication and representation of space relationships.



## INTRODUCCIÓN

El rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología, exigen cambios en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual el sujeto sea el centro de la actividad cognitiva y esté preparado para la vida, la resolución de problemas, la inserción a la educación superior y al mundo laboral.

La educación media se entiende como la articulación entre la secundaria básica y la educación superior, es decir que debe brindar al estudiante herramientas, no solo para enfrentar el mundo laboral, si no para dar las bases de la continuidad en la educación. Es en la calidad y la pertinencia de la educación media en la que recae la probabilidad de acceder a la educación superior e incidir sobre el rendimiento académico posterior y sobre el desempeño en el mercado laboral.

Se evidencian bajos resultados, denotando la baja calidad de la educación en esta etapa de formación, lo cual revela una contradicción entre las políticas estatales referidas a la formación en el joven de diversas habilidades esenciales para acceder a la educación superior, la práctica pedagógica y la oferta de esta enseñanza para que responda a las necesidades sociales y a las demandas del medio laboral (Braslavsky, 1995; Fernández Aguerre & Betancourt, 2008).

¿Cómo entonces, lograr una educación media más pertinente que responda a las necesidades del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, que integre diferentes dimensiones sociales y culturales cercanas a sus hábitos, interacciones y motivaciones? La práctica pedagógica debe vincular estos aspectos en sus objetivos, contenidos, métodos, formas de organización y la evaluación que generalmente se instala en el aula.

Desde esta perspectiva es importante diagnosticar las necesidades, para brindar soluciones con verdadera pertinencia. En este empeño se analizaron: pruebas estatales realizadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia SABER 5°,9° y11°, Entrevista a profesores de Educación Artística y Cultural, Matemáticas y Especialidades de Electricidad, Electrónica, Dibujo Técnico e Informática en la enseñanza media y la encuesta a 56 docentes de diferentes instituciones del sector oficial de la ciudad de Cali, posteriormente se realizó la triangulación de los resultados obtenidos.

## DESARROLLO

En la primera etapa de investigación se realizó una aproximación inicial a un problema científico dado en la práctica pedagógica, al detectar carencias en el proceso de enseñanza aprendizaje orientado a la formación

de habilidades espaciales en la Educación Artística y Cultural para estudiantes de la enseñanza media.

Al consultar algunos autores acerca del término formación como función de la educación, incluido en el proceso de enseñanza aprendizaje (Abreu, Bermúdez, León, Pérez & Menéndez, 2014; Chávez & Pérez, 2015), la formación de habilidades espaciales puede caracterizarse por los rasgos siguientes:

- Se produce en el proceso de enseñanza aprendizaje de una asignatura; corresponde al componente contenido y depende de otras habilidades específicas ya formadas implicadas en sus acciones y operaciones.
- Se modela como la interacción entre el profesor y los estudiantes, en condiciones de la actividad docente encaminada a la solución de una tarea docente, con la cual comienza a plantearse dicha actividad docente, introduciendo a los estudiantes en situaciones que enriquecen su experiencia histórica social.

Sin embargo, el análisis de los antecedentes teóricos del problema, revela la importancia de la formación de las habilidades espaciales, tanto en la enseñanza superior como en la media; la falta de consenso en los componentes de las mismas y su formación está concentrada en geometría, dibujo y expresión gráfica en los cuales se plantean los contenidos de la actividad, sin mencionar, en general, acciones específicas y propuestas didácticas que viabilicen la formación de estas habilidades en el nivel de enseñanza media.

Por tanto, se procedió a la aplicación de métodos de nivel empírico como el análisis de documentos oficiales, entrevistas a profesores, encuestas a docentes y métodos estadísticos descriptivos para descubrir las deficiencias y potencialidades de los estudiantes, relacionadas con las habilidades espaciales en la determinación de sus necesidades y criterios acerca de las soluciones al respecto.

Durante las tres últimas décadas, Colombia se ha presentado a múltiples pruebas internacionales de evaluación de la calidad de la educación, los resultados han sido bajos. Estas pruebas evalúan aspectos que todavía no se trabajan profundamente en la gran mayoría de las instituciones educativas.

Pruebas como las del programa PISA (Program for International Student Assessment), evalúan lectura crítica, resolución de problemas y la manera como los jóvenes utilizan los conceptos científicos en su vida cotidiana.

En el informe Nacional de resultados Colombia en PISA 2012, realizado por el MEN y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional- Instituto



Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2013), se revisan los resultados y se evalúan respecto a pruebas anteriores ya que, la realizada en 2012, es la tercera participación de Colombia en este examen. PISA evalúa, Matemáticas, Lectura y Ciencias Naturales. Cada tres años se realiza la prueba y se hace énfasis en alguna de estas tres áreas. En 2012 el énfasis fue en Matemáticas. Los resultados de la mayoría de los países latinoamericanos se encuentran por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCED). Colombia en Matemáticas, se ubicó por debajo de 66 países y no mostró diferencias relevantes con los últimos tres países de la lista. El promedio de los resultados se da de acuerdo con las ciudades donde se presentó la prueba, ubicándose Cali, al final de las cuatro ciudades más importantes.

PISA también se interesa por aspectos como la equidad de la educación. Es decir, que asocia el conocimiento con entidades educativas públicas y privadas, aunque Colombia aparece con un porcentaje más bajo que muchos países, lo que quiere decir que no habría tanta inequidad. En el énfasis de Matemáticas que tuvo PISA en 2012, se encontró que en Colombia existe una alta inequidad en la oportunidad del acceso a exposición de teorías y conceptos matemáticos o matemáticas formales.

El área en que siguen siendo preocupantes los resultados para Colombia, y que el país muestra una gran brecha con relación a los países de la OCDE, es la de las Matemáticas.

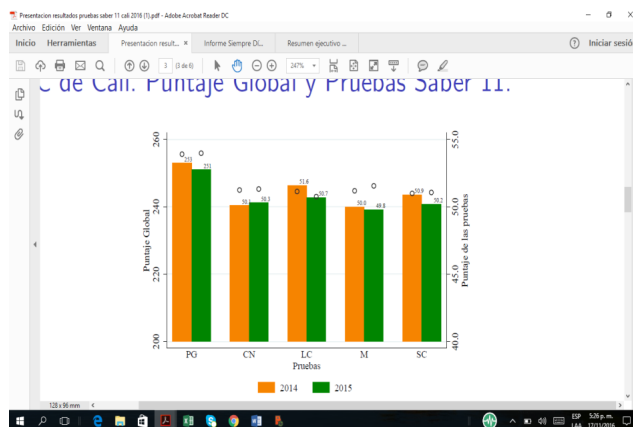
Al analizar las pruebas en territorio Nacional, se evidencia que las mismas entidades aplican y realizan el análisis, junto al ICFES y el MEN. Las pruebas Saber 11° se realizan a los jóvenes que están a punto de graduarse, y dichas pruebas son utilizadas por la gran mayoría de universidades para el acceso a la educación superior.

**Resultados pruebas SABER 11° Cali, Entidad Territorial Certificada 2014-2015 MEN-ICFES**

En la ciudad de Cali se analizaron 405 instituciones en los años 2014 y 2015, las cuales no se diferencian entre públicas y privadas, no se analiza la equidad como lo hace PISA. El promedio de la Ciudad de Cali está por debajo del promedio nacional, como se evidencia en el gráfico de barras de la figura 1, estadísticas preocupantes, ya que Cali constituye una de las ciudades principales en Colombia, ante los resultados de otras ciudades más pequeñas y con menos recursos.

El gráfico de barras presenta la distribución de los resultados de cuatro de las asignaturas de la prueba: Ciencias Naturales, Lengua Castellana, Matemáticas y Ciencias

Sociales (solo se excluye Inglés). Se revela así que en 2015 empeoraron los resultados. Cali se ubica por debajo del promedio nacional en todas las asignaturas evaluadas en estos dos años. Se puede observar que las Matemáticas están muy por debajo del promedio nacional, seguido de Ciencias Naturales. (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2016).



o: Promedio nacional

Figura 1. Comparación de resultados de la prueba Saber en Santiago de Cali, por asignaturas. Años 2014 y 2015.

Fuente: MEN-ICFES, Resultados Saber 11 Cali, 2016 (n=405).

**Análisis de documentos oficiales: Informe Siempre Día-E; Pruebas Saber 5°,9°, Aterrizando los resultados al aula, Institución Educativa Juan Pablo II, Cali**

Además de las pruebas SABER 11, el MEN realiza las mismas pruebas en 3° y 5° de básica primaria, y en 9° al final de básica secundaria. El Ministerio realiza un reporte por cada institución educativa de Colombia, al respecto se revisa y analiza el informe de la Institución Educativa Juan Pablo II, ubicada en la comuna 18 al Sur-Occidente de la ciudad de Cali. El reporte busca visibilizar el estado de las competencias y aprendizajes en matemáticas y lenguaje, de acuerdo con los resultados en las pruebas Saber 3°,5° y 9° (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2016), haciendo énfasis en aquellos aprendizajes en los que deben realizar acciones pedagógicas para el mejoramiento.

En este caso el análisis se enfoca en grado 5° por ser la evaluación antes del ingreso a básica secundaria y la de 9°, cuando el estudiante va a ingresar a la media. En esta prueba se evalúan tres asignaturas: Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Matemáticas. En este caso se analizará solamente Matemáticas, ya que es la que se relaciona con las habilidades espaciales.

En la asignatura de Matemáticas se evalúan tres competencias: la comunicativa, el razonamiento y la resolución. De cada una se analizaron los aprendizajes en los cuales las habilidades espaciales hacen presencia.

En el grado 5° se encontraron aprendizajes relacionados con las habilidades espaciales en la competencia de razonamiento y resolución; en el grado 9° se encuentran en la competencia de comunicación. Los resultados de estas se presentan en los porcentajes de los estudiantes que no contestaron correctamente los ítems. Se analiza la generalidad de la competencia en el establecimiento educativo, en la entidad territorial certificada (Cali) y a nivel nacional.

Los aprendizajes a mejorar escogidos de la sección de matemáticas se relacionan claramente con las habilidades espaciales en cuanto a la visualización, como entender y descomponer figuras tridimensionales y las relaciones entre ellas.

En la tabla 1 se observa que los resultados bajos en Matemáticas de las competencias relacionadas con las habilidades espaciales se encuentran tanto en la institución educativa como en la entidad territorial y a nivel nacional.

**Tabla 1. Comparación de resultados por competencias relacionadas con las habilidades espaciales. Institución educativa Juan Pablo II, entidad territorial y nivel nacional. Pruebas SABER 5° y 9°, 2016**

Grado/Competencia	% Institución educativa	% Cali	% Colombia
5°/RAZONAMIENTO	51%	46%	47%
5°/RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	51%	46%	47%
9°/COMUNICACIÓN	51%	46%	45%

Fuente: República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2016). Adecuada por las autoras

En la tabla 2 se evidencian los altos porcentajes de estudiantes de la entidad educativa que no han adquirido los conocimientos relacionados con las habilidades espaciales.

**Tabla 2. Resultados por competencias y aprendizajes relacionados con las habilidades espaciales. Pruebas SABER 5° y 9°. Institución Educativa Juan Pablo II. 2016 (N=420)**

Grado/Competencia	Aprendizajes relacionados con las habilidades espaciales	%
5°/Razonamiento	No comparan y clasifican objetos tridimensionales o figuras bidimensionales de acuerdo con sus componentes y propiedades	59%
	No construyen y descomponen figuras planas y sólidos a partir de condiciones dadas	41%
5°/Resolución de Problemas	No usan representaciones geométricas ni establecen relaciones entre ellas para solucionar problemas	55%
9°/Comunicación	No representan ni describen propiedades de objetos tridimensionales desde diferentes posiciones y vistas	69%
	No usan sistemas de referencia para localizar o describir posición de objetos y figuras	52%

Fuente: República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2016). Adecuada por las autoras.

***Entrevista a profesores de Educación Artística y Cultural, Matemáticas y Especialidades de Electricidad, Electrónica, Dibujo Técnico e Informática en la enseñanza media***

La entrevista, se realizó en la Institución educativa Juan Pablo II con el objetivo de conocer el criterio de los profesores de enseñanza media en esa institución acerca de la formación de habilidades espaciales en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus asignaturas.

Se seleccionó intencionalmente esa institución educativa, situada en ladera el sector urbano de Cali y siete docentes de la misma. La selección de esa institución educativa se basó en su asequibilidad a la información, presencia de todos los grados y horario extendido para la enseñanza media técnica. El criterio muestral de los docentes se basó en que fueran de la enseñanza media, y experimentados en la impartición de asignaturas relacionadas con la formación de habilidades espaciales, en este caso, además de la Educación Artística y Cultural, otras como Matemáticas y Especialidades de Electricidad y Electrónica.

Las preguntas fueron dirigidas en la primera parte a la importancia de las habilidades espaciales, estableciendo una relación con los aspectos que aparecen en los lineamientos curriculares y reconocidos en los documentos oficiales para cada asignatura (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2000, 2010). La

segunda parte se centró en las dificultades mayormente señaladas acerca de estas habilidades, y las posibles soluciones o estrategias que conocen o han implementado para la formación de las mismas. En la tercera parte, se abordan los materiales, recursos y herramientas utilizados en la práctica docente, cómo, es la preparación del docente para formar estas habilidades espaciales en el proceso de enseñanza aprendizaje de su asignatura, y en caso de no haber obtenido ninguna preparación, cómo podría prepararse al respecto

**Las conclusiones frente a los aspectos antes mencionados son las siguientes:**

- En cuanto a la Importancia de las habilidades espaciales, todos los docentes coinciden que son importantes, y necesarias en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en el desarrollo de cada asignatura, como para ayudar a comprender las demás, también porque ayudan a tener una significación práctica de la teoría convirtiendo la clase más amena, y finalmente, que estas están siendo evaluadas en las pruebas estatales.
- Refieren en entrevistas que aunque están presentes en documentos oficiales, en Matemáticas se mencionan de manera general pero no se relacionan con una situación práctica que involucre las habilidades espaciales. Las pocas actividades que se presentan van hasta noveno grado, en décimo y undécimo hacen falta acciones concretas para formar esta habilidad, en cuanto a la especialidad no aparecen claramente van más hacia la experiencia que tenga el docente, al igual que en Educación Artística que aunque se mencionan como importantes, no hay herramientas claras para alcanzar la formación de esta habilidad.
- Frente a las dificultades que se presentan mayormente están las relaciones en la poca comprensión de las figuras en el espacio, no logran pasar de dos dimensiones a tres, por tanto para dar contenidos que involucren esta habilidad es preciso devolverse a contenidos básicos. La apatía del estudiante es otra dificultad, las actividades resultan abstractas para ellos y no se relacionan con elementos de su realidad, esta interpretación les cuesta mucho trabajo.
- Entre las posibles soluciones se propone que la asignatura se enfoque en la resolución de problemas del mundo real, apoyándose en otras áreas y que los jóvenes vean en la práctica cómo implementan los conocimientos aprendidos en la teoría, además de que se planteen acciones claras que propicien la formación de la habilidad espacial.
- En cuanto a materiales, recursos y herramientas utilizados en su práctica los docentes manifiestan la limitación de los libros de texto en cuanto a la variedad de ejercicios o actividades, con las cuales puedan

formarse las habilidades espaciales, ya que solo aparecen ejercicios básicos de educación plástica, geometría y algoritmos, pero estos no están relacionados con el espacio o son desde un punto de vista intuitivo, por lo cual resultan interpretaciones o comunicaciones erróneas del objeto a representar ni con la realidad misma de los estudiantes. Tampoco se presentan acciones en correspondencia con el pensamiento espacial, interpretarlos formalmente y comunicarlo de manera adecuada. En las Instituciones Públicas para Educación Artística y Cultural no hay un libro de texto para desarrollar contenidos. El docente propone actividades de acuerdo a su experiencia.

- Los docentes coinciden que su preparación se presenta en el pregrado de manera general donde imparten teoría, pero se carece de una reflexión didáctica de cómo generar esos procesos de pensamiento, en concordancia con lo anterior, los docentes aseguran que se deben documentar y reflexionar en la práctica ya que está ausente en la formación profesional.
- Se hace en la práctica una didáctica que no está fundada en una teoría reconocida por ellos. Describen las actividades específicas como ejercicios geométricos, perspectivas, observar un objeto desde varios puntos, pero no mencionan el pensamiento espacial, la interpretación formal ni la comunicación, términos presentes en documentos oficiales, ni mucho menos mencionan conceptos, componentes o acciones relacionadas con las habilidades espaciales, como, orientación espacial, visualización, rotación mental, imágenes mentales, Aunque existe un reconocimiento de la importancia de las habilidades espaciales, es evidente que carecen de estrategias para implementar, y las acciones que realizan en clase, aunque en muchos casos idóneas no se articulan en un sistema que propicie la formación de estas habilidades.

#### *Encuesta a docentes*

- Se aplicó una encuesta a docentes de Educación Artística y Cultural, Matemáticas y especialidades como Electricidad, Electrónica, Informática y Dibujo Técnico de instituciones oficiales del municipio de Cali, con el propósito de determinar el estado de conocimiento y sus criterios acerca de la manera en que se interpretan formalmente y se representan objetos de la realidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de esas asignaturas.
- El diseño muestral respondió a una selección por conglomerados en correspondencia con las 22 comunas del municipio. La selección de los docentes en cada una de las instituciones correspondientes a los conglomerados se realizó con el criterio de que al menos un docente escogido en la institución fuera de la asignatura Educación Artística y Cultural o Matemáticas, además de otros sujetos casuales de las especialidades

mencionadas. Las comunas seleccionadas constituyen el 63,6% del total de la población. La distribución por las comunas o conglomerados se presenta en la siguiente figura 2.

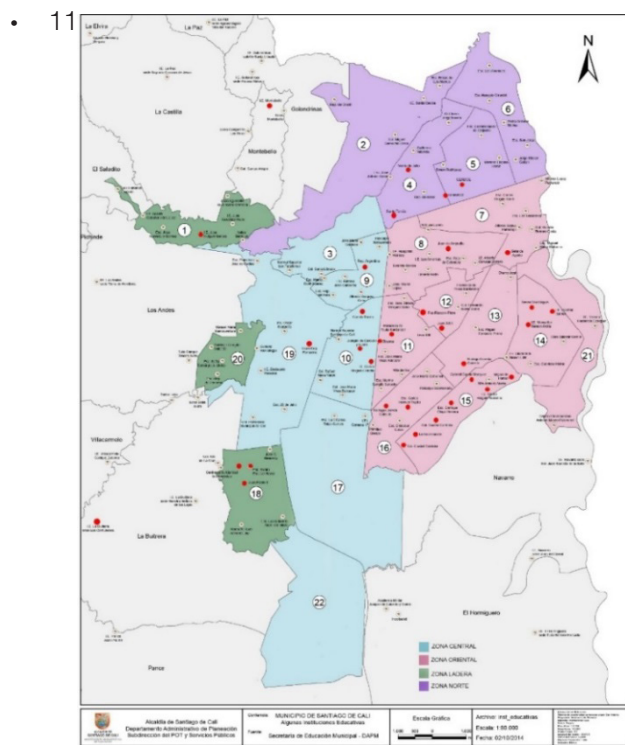


Figura 2. Conglomerados de comunas y zonas rurales (O) e instituciones educativas ( ).

Fuente: Elaborada por las autoras.

**Características generales del área de estudio y diseño muestral**

El municipio de Santiago de Cali, capital del Departamento del Valle del Cauca, situado en el Sur Occidente colombiano se seleccionó como conjunto de conglomerados, incluyendo docentes de instituciones educativas públicas. Su división política administrativa consiste en 22 comunas del sector urbano y 12 zonas del sector rural, para un total de 34.

Los conglomerados seleccionados corresponden a las comunas y zonas rurales representados en el mapa de la figura 2. Se consideraron como criterios de selección, los siguientes:

- Condiciones socioculturales, económicas y productivas de las comunidades.
- Los conglomerados responden a diferentes condiciones socioculturales, económicas y productivas dependientes de su ámbito geográfico. Hay conglomerados de comunas predominantemente indígenas y de afros

descendientes, situados en Ladera y en el Oriente de la ciudad, caracterizadas por la extrema pobreza y problemas sociales, así como otros de condiciones más favorables, en la parte central de Cali. De esa forma, se garantizó una homogeneidad de la muestra en ese sentido. De los 34 conglomerados se tuvieron en cuenta 16, que representan el 47,1% del total, 14 del sector urbano, para un 63,6% y 2 del rural, para un 16,6%.

- Instituciones educativas públicas: valores medios y extremos en las pruebas SABER 11°, tanto del sector urbano como del rural.
- En el territorio se encuentran 92 instituciones educativas públicas, distribuidas 75 en comunas del sector urbano y 17 del rural. Se aplicó el cuestionario, en al menos una institución representativa en cada conglomerado, de acuerdo con los resultados en las pruebas SABER 11°, 2016. La muestra fue de 33 instituciones, 31 del sector urbano y 2 del sector rural, para un 35,9% del total, 41,3% de las del sector urbano y un 11,8% de las del rural.
- Docentes de Educación Artística y Cultural, Matemáticas y Especialidades de Electricidad, Electrónica, Informática y Dibujo Técnico, por su relación de esas asignaturas con la formación de habilidades espaciales.
- La muestra de 56 docentes distribuidos por los conglomerados se seleccionó de forma intencional, utilizando cuotas de al menos un docente por institución preferiblemente de Educación Artística y Cultural, Matemáticas y de las especialidades Electricidad, Electrónica, Informática y Dibujo Técnico.

**Variables y criterios de validez del cuestionario**

Se consideraron variables en las escalas de medición nominal, ordinal y de razón, en preguntas cerradas y su relación con ejemplos y criterios en preguntas abiertas. Además de la información general acerca de asignatura y años de experiencia en correspondencia con el objetivo, se tuvieron en cuenta variables reconocidas en los estándares de competencias y orientaciones metodológicas de la enseñanza media, tanto de Educación Artística y Cultural, como de Matemáticas, por ser asignaturas que presentan más explícitamente aspectos relacionados con las habilidades espaciales: pensamiento espacial, interpretación formal y comunicación. Otra variable considerada fue la de los tipos de ejercicios usuales en las asignaturas: geométricos formales, para la representación de objetos reales y los que integren el contexto cultural o vivencial al contenido. Se indagó en la relación entre estas variables y el currículo, la preparación de los docentes, sus dificultades y necesidades, así como el reconocimiento de acciones didácticas.



Con la descripción anterior, se da respuesta al análisis de la validez de contenido. Así se tuvieron en cuenta además, otros requisitos de un instrumento de medición como la validez de contenido, grado en el que el instrumento refleja el dominio específico de contenido de lo que se mide; objetividad, grado en que el instrumento es permeable a los sesgos y tendencias del investigador que lo administra, califica e interpreta; y confiabilidad, grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes, mediante el cálculo de coeficientes de fiabilidad, considerados por Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2014, p. 200-209). Inicialmente se midió la objetividad al someter el cuestionario a un pilotaje del 10% de la muestra de docentes, o sea a seis docentes. Del pilotaje resultaron algunas modificaciones en la precisión de algunas preguntas. En la segunda etapa se aplicó al total de docentes.

Los datos del cuestionario se sometieron a un análisis fiabilidad mediante la determinación del coeficiente de Alfa de Cronbach. Se obtuvo el 62,8% en la preparación de los docentes; la implementación de tipos de ejercicios para formar el pensamiento espacial, la interpretación formal y la comunicación obtuvo un 56,3%, así como 68,1% la declaración de las dificultades y el conocimiento de las acciones para esos tipos de ejercicios.

El procesamiento permitió determinar frecuencias, porcentajes, estadísticos descriptivos y gráficos en las preguntas cerradas; para procesar las respuestas a las preguntas abiertas fue utilizado el análisis del contenido.

**Características generales de los docentes de la muestra**

En cuanto a los años de trabajo de los docentes en educación y años de trabajo en enseñanza media (n=56), se presentan los descriptivos de las variables.

La media de los años de trabajo en educación, así como en enseñanza media es de 18,5 y 14,8 años respectivamente. La variabilidad de los datos es alta, ya que las desviaciones típicas sobrepasan los 10 años y los coeficientes variacionales son de 68,3% y 62,2%, lo cual quiere decir que la media no es suficientemente representativa del conjunto de datos. Lo anterior se explica por la diversidad de la permanencia de los docentes en educación y particularmente en la enseñanza media.

Al analizar la estadía en educación y en enseñanza media mediante una recodificación en cinco intervalos, se distingue que el intervalo más frecuente es entre diez y veinte años en ambos casos, el porcentaje acumulado es mayor en los primeros veinte años, lo cual da lugar a medias y modas coincidentes con ese intervalo, tal y como se representa en las figura 3 referentes al diagrama

de caja, años de trabajo en la educación y años de trabajo en la enseñanza media por asignaturas de los docentes encuestados y el gráfico de barras agrupadas. Experiencia en enseñanza media por asignaturas de los docentes encuestados, en su relación con las asignaturas. Se distingue que de los encuestados, los docentes de Matemáticas y Educación Artística y Cultural tienen un rango más amplio de años de experiencia, teniendo los de Matemáticas la mayor experiencia en la profesión.

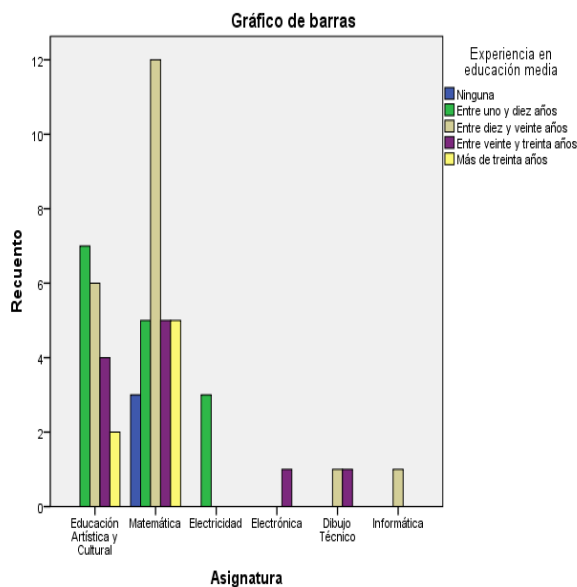


Figura 3. Gráfico de barras agrupadas. Experiencia en enseñanza media por asignaturas de los docentes encuestados (n=56).

Fuente: Elaborada por las autoras.

**Descripción de las variables estudiadas en la encuesta**

Al evaluar la evidencia en el currículo de los aspectos relacionados con las habilidades espaciales en los estándares básicos de competencias (pensamiento espacial; interpretación formal y comunicación), 23 docentes que constituyen el 41,1% señalan que los tres aspectos están presentes, 16 que representan el 28,6% señalan que únicamente se evidencia el pensamiento espacial, lo cual elementalmente lo señalan 11 docentes de Matemáticas; en el caso de todos los aspectos, de los 23 docentes 13 son de Matemáticas y 8 de Educación Artística y Cultural.

Respecto a la preparación en los tres aspectos, los docentes manifiestan sentirse preparados y muy bien preparados, el 83,9% en pensamiento espacial, el 66,1% en interpretación formal y el 73,2% en comunicación. Las medianas se sitúan en la categoría preparado y se distinguen los casos atípicos en extremos de no sentirse preparados, por las asignaturas, de Matemáticas y Educación Artística y Cultural. En cuanto a los tipos de ejercicios y la

formación de las habilidades espaciales, más del 73% de los docentes manifiestan que existe relación.

Al señalar las prioridades de los tipos de ejercicios que tienen dificultades los docentes aluden un mayor grado de dificultad (con medianas de valor 2), a las representaciones de objetos reales y a los ejercicios que integren el contenido de la asignatura al contexto cultural o vivencial, aunque señalan dificultades de máxima prioridad en el 30,4% y el 37,5% de los mencionados, lo anterior se evidencia en el diagrama de caja de la figura 4, en el cual se observa que se acumulan las respuestas en el segundo y tercer cuartil.

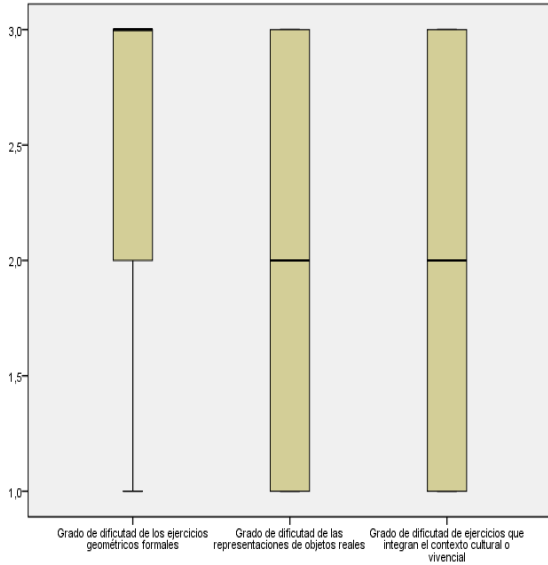


Figura 4. Diagrama de caja. Grado de dificultad que manifiestan los encuestados en los tres tipos de ejercicios (n=56).

Fuente: Elaborada por las autoras.

Lo anterior coincide con los resultados de la pregunta referida a la naturaleza de las dificultades en cada uno de los aspectos, ya que en general manifiestan tener dificultades en las cuatro consideraciones. Éstas son marcadas en primer lugar en la disponibilidad de tiempo en el programa para realizar los tres tipos de ejercicios, sobre todo para las representaciones de objetos reales con un 57,1%, y para la integración del contexto cultural o vivencial con un 51,8%. En segundo lugar, los porcentajes más elevados son los referidos al conocimiento en los tres tipos de ejercicios (35,7%, 32,1% y 39,3% respectivamente). Puede afirmarse que existen dificultades para realizar los ejercicios que pueden garantizar la formación de las habilidades espaciales.

El desconocimiento de acciones, pasos o procedimientos didácticos, en los tres tipos de ejercicios mencionados oscila entre el 28,6%, 33,9% y 39,3% para los ejercicios geométricos formales, las representaciones de objetos

reales y los que integren el contenido al contexto cultural y vivencial, respectivamente. No obstante, se evidencia que quienes más desconocen acciones o procedimientos didácticos son los docentes que tienen entre diez y veinte años de experiencia, como se representa en las gráficas de barras agrupadas de la figura 5.

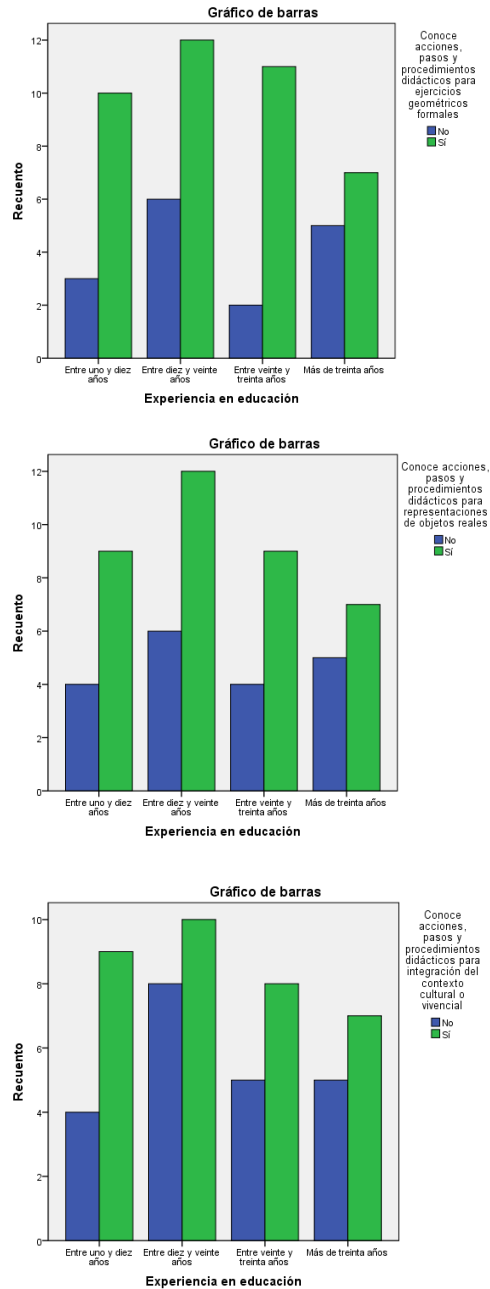


Figura 5. Gráficas de barras agrupadas que relacionan el conocimiento de las acciones de los tres tipos de ejercicios con la experiencia en educación (n=56).

Fuente: Elaborada por las autoras.

Sin embargo, al analizar las respuestas a las preguntas abiertas en las cuales se solicitaba describir acciones o procedimientos de los que aplican o conocen, la gran mayoría de los docentes encuestados, no las describen, o no tienen coherencia, en este caso se presenta la contradicción entre los que expresaron, en la primera parte respecto a su conocimiento, y las acciones planteadas. Solamente un 30% plantean acciones coherentes versus el 70% que dicen conocerlas y no expresan ese conocimiento de una forma convincente.

## CONCLUSIONES

Los resultados bajos en competencias relacionadas con las habilidades espaciales se encuentran tanto a nivel internacional como nacional y en la entidad territorial. En la entidad educativa, los aprendizajes relacionados, adquieren altos porcentajes que indican que no alcanzan estas habilidades, en consecuencia, se pueden generalizar las carencias en la formación de este tipo de habilidad, lo cual debe modificarse con la preparación y ejecución de actividades con esos objetivos por parte de los docentes.

En la entrevista a docentes esta refiere que aunque existe un reconocimiento de la importancia de las habilidades espaciales, es evidente que hacen falta estrategias para implementar. Describen las actividades específicas como ejercicios básicos, lo cual indica que en la práctica se realiza una didáctica que no está fundada en una teoría reconocida por ellos, no mencionan conceptos, componentes o acciones relacionadas con las habilidades espaciales, como, orientación espacial, visualización, relaciones espaciales. Los docentes manifiestan un interés pronunciado frente a llevar los conocimientos teóricos a una situación práctica, para conseguir que los estudiantes se sientan motivados. Las acciones que realizan en clase, aunque idóneas en muchos casos, no se articulan en un sistema que propicie la formación de estas habilidades, ni están ligadas a las necesidades y requerimientos de los estudiantes.

El cuestionario docente se realizó con el objetivo de determinar el estado de conocimiento y sus criterios acerca de la manera en que se interpretan formalmente y se representan objetos de la realidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Artística y Cultural, Matemáticas y especialidades como Electricidad, Electrónica, Informática y Dibujo Técnico.

Los docentes en su gran mayoría tienen una experiencia promedio de 18 años, los de Matemáticas son los que muestran más años en la educación, también se sienten bien preparados frente a la asignatura en la que se desempeñan. Los criterios tomados literalmente de los

estándares y lineamientos curriculares, no son reconocidos fácilmente, y frente a los tipos de ejercicios presentaron mayor comodidad frente a los ejercicios geométricos formales, mientras que el porcentaje de dificultades fue mayor para representaciones de objetos reales y los ejercicios que integran el contexto cultural o vivencial. En cuanto a la representación de objetos reales tuvo menor porcentaje, en las acciones que los docentes hacen frente a estos. Por otra parte, las preguntas abiertas del cuestionario que se procesaron por análisis de contenido se contradicen, en el sentido que las acciones que plantean no se relacionan con la formación de habilidades espaciales.

Los docentes coinciden en su gran mayoría que refieren la necesidad de apoyo didáctico para la formación de habilidades espaciales y que se necesitan capacitaciones, cursos talleres o guías para implementar este tipo de acciones relacionadas con la formación de la habilidad. Por tanto, las problemáticas señaladas con mayor frecuencia son referidas al material de apoyo didáctico metodológico y a la apatía y poca disposición de los estudiantes frente a la clase.

La triangulación de los resultados de los métodos, técnicas e instrumentos aplicados posibilitó constatar su validez, al reiterarse en ellos las carencias frente a cómo se forman las habilidades espaciales en la enseñanza media en instituciones oficiales en el municipio de Santiago de Cali; los resultados bajos en las pruebas locales, nacionales e internacionales, son el reflejo de un proceso de enseñanza aprendizaje que no responde las necesidades de su contexto y no se propone formar las habilidades necesarias para el buen desempeño de los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, R., Bermúdez, R., León, M., Pérez, L., & Menéndez, A. (2014). El sistema teórico de la pedagogía de la Educación Técnica y Profesional. En R. Bermúdez, M. León, R. Abreu, L. Pérez, M. Carnero, M. Arzuánaga & A. Meneses, *Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional*. (pp. 29-59). La Habana: Pueblo y Educación.
- Braslavsky, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de los cambios en el sistema educativo Latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, (9), 94-123. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1178>
- Chávez, J., & Pérez, L. (2015). *Fundamentos de la Pedagogía General. Parte I. Texto para la carrera Pedagogía-Psicología*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Fernández Aguerre, T., & Betancourt, N. (2008). La Enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4). Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661161/REICE\\_6\\_4\\_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661161/REICE_6_4_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.
- República de Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2010). Colombia en PISA 2009. Síntesis de Resultados. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2013). Colombia en PISA 2012. Síntesis de Resultados. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá: MEN-ICFES.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2016). Institución Educativa Juan Pablo II. Informe Siempre Día E, informe por colegio pruebas SABER 3°, 5° y 9°. Santiago de Cali Bogotá: MEN-ICFES.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2016). Resultados Saber 11 Cali. Entidad Territorial Certificada-Cali 2014-2015. Santiago de Cali Bogotá: MEN-ICFES.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2016). Resultados Saber 11 Cali. Entidad Territorial Certificada -Cali 2014-2015. Santiago de Cali Bogotá: MEN-ICFES.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2000). Área de Educación Artística. Lineamientos Curriculares. Bogotá: MEN.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2007). Área de Educación Artística. Lineamientos Curriculares. Bogotá: MEN.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). Matemática en Educación Básica y Media. Orientaciones pedagógicas. Bogotá: MEN.



# 19

## **LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN EL CONTEXTO DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO**

### PRE-PROFESSIONAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF THE BACHELOR'S DEGREE IN INITIAL EDUCATION OF THE STATE UNIVERSITY OF MILAGRO

MSc. Elvia Marlene Valencia Medina<sup>1</sup>

E-mail: [evalenciam@unemi.edu.ec](mailto:evalenciam@unemi.edu.ec)

MSc. Jéssica Macías Alvarado<sup>1</sup>

E-mail: [jmaciasa3@unemi.edu.ec](mailto:jmaciasa3@unemi.edu.ec)

Lic. Silvana Mariuxi López Valencia<sup>2</sup>

E-mail: [Silvana\\_lopez82@hotmail.com](mailto:Silvana_lopez82@hotmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Estatal de Milagro. República del Ecuador.

<sup>2</sup> Unidad Educativa Tnte. Hugo Ortiz. Milagro. República del Ecuador.

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

Valencia Medina, Macías Alvarado, J., & López Valencia, S. M. (2018). Las prácticas pre-profesionales en el contexto de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro. *Revista Conrado*, 14(63), 140-146. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El estudio se abordó desde un enfoque descriptivo-interpretativo por lo que es una investigación exploratoria cualitativa, auxiliada de entrevistas en profundidad a diez docentes tutores respecto al desempeño de los y las estudiantes durante las prácticas pre-profesionales. Se utilizó, además, el análisis documental, técnica que se complementó con una encuesta a 45 estudiantes. Su objetivo estuvo dado en determinar las dificultades más significativas que presentan los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales durante el curso 2016-2017. De manera que primeramente se hace una caracterización general de la facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal de Milagro, particularizando la carrera de Licenciatura en Educación Inicial. Se dilucidan referentes en torno a la categoría práctica pre-profesional, para luego exponer las dificultades más significativas que presentan los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales durante el curso 2016-2017. El trabajo corroboró la necesidad de diseñar talleres de capacitación en lo que respecta al proceso prácticas pre-profesionales en particular para los tutores. De igual modo reforzar la orientación de los estudiantes y trabajar en el diseño de una guía didáctico metodológica para el desarrollo de las prácticas pre-profesionales.

#### Palabras clave:

Educación Inicial, práctica pre-profesional, desempeño profesional.

#### ABSTRACT

The study was approached from a descriptive-interpretative approach then, it is a qualitative exploratory research assisted by in-depth interviews with ten teacher tutors regarding the performance of students during pre-professional practices. Documentary analysis was also used, a technique that was supplemented by a survey of 45 students. Its objective was to determine the most significant difficulties presented by the students of the Bachelor's Degree in Initial Education at the State University of Milagro during the development of pre-professional practices in the 2016-2017 academic year. First of all, a general characterization is made of the Faculty of Education Sciences of the State University of Milagro, particularizing the Bachelor's Degree in Initial Education. Referents are elucidated around the pre-professional practical category, to then expose the most significant difficulties presented by the students of the Bachelor's Degree in Initial Education of the State University of Milagro during the development of pre-professional practices in the course 2016-2017. The work corroborated the need to design training workshops in relation to the process of pre-professional practices in particular for tutors. In the same way, it reinforced the orientation of the students and worked on the design of a didactic methodological guide for the development of pre-professional practices.

#### Keywords:

Initial education, pre-professional practice, professional performance.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad la Educación Inicial se ha convertido por derecho propio en el pilar fundamental de cualquier sistema educativo, por tal razón es evidente la necesidad de perfeccionar de manera constante el proceso formativo de los profesionales que tendrán el encargo de dirigir el proceso educativo en este nivel de enseñanza.

En la base de la formación del perfil profesional de los y las estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Inicial están las prácticas pre-profesionales, que como parte del proceso formativo, se desarrollan a nivel de pregrado. Si bien, en ellas se manifiesta la vinculación con la sociedad y la integración de los componentes académico e investigativo. A la vez que se constituyen en modalidad formativa que permite a los estudiantes universitarios aplicar sus conocimientos, habilidades y aptitudes mediante el desempeño en una situación real de trabajo.

Sin embargo aunque se reconoce la trascendental importancia de las prácticas pre-profesionales en el proceso formativo de los y las estudiantes, de igual manera se advierte que no siempre se le presta la debida atención a cada uno de los componentes de estas, vistas como proceso. Dígase tanto a las habilidades profesionales pedagógicas, como a las habilidades conformadoras del desarrollo personal, así como a los principios que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje durante su ejecución.

Lo anterior justifica que las autoras de este trabajo tengan la iniciativa de realizar un estudio exploratorio donde se determina como objeto de estudio a la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro, delimitando el campo de acción a la práctica pre-profesional de los estudiantes que cursan dicha carrera.

De manera que es objetivo prioritario de este trabajo determinar las dificultades más significativas que presentan los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales durante el curso 2016-2017, en este sentido sus resultados emergen como una necesidad para el perfeccionamiento del proceso formativo de esta carrera.

## DESARROLLO

La Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), fundada el 07 de Febrero del 2001, es una Institución de Educación Superior (IES) con sede en la ciudad de Milagro, Provincia del Guayas, Ecuador; que hoy día se consolida como el principal Centro de Educación Superior de la ciudad y la región.

En 2013, dentro del proceso de Evaluación Institucional realizado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), la institución quedó ubicada en el primer grupo de desempeño de las IES de Ecuador y acreditada en la categoría B, según el informe general del CEAACES.

Desde su creación la visión de la UNEMI está en ser una universidad de docencia e investigación; mientras su misión se concreta en formar profesionales competentes con actitud proactiva y valores éticos, desarrolla investigación relevante y oferta servicios que demanda el sector externo, contribuyendo al desarrollo de la sociedad.

El encargo social de la UNEMI se materializa, de manera general, en el desempeño de cada una de las cinco facultades que la estructuran: Ciencias Administrativas y Comerciales; Ciencias de la Ingeniería; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación; y más concretamente a través de las respectivas carreras asociadas a cada una de estas facultades.

En el caso específico de la facultad Ciencias de la Educación su misión radica en contribuir al progreso científico, cultural, social y económico del país, mediante el desarrollo de programas de pregrado con modalidades semipresencial, a distancia y virtual, en un ambiente de pluralismo ideológico, de excelencia académica, para la formación de profesionales en el campo educativo con alto sentido humano y ecológico, competentes internacionalmente, comprometidos con procesos de investigación científica básica y aplicada, en interacción permanente con los sectores académicos y productivos públicos y privados del país.

En correspondencia con ello su visión se orienta, además, a promover la formación integral de sus estudiantes, en un ambiente que predomine el debate académico, se estimule la creatividad y la productividad.

Las dos carreras que se desarrollan en esta facultad son, Licenciatura en Educación Inicial y Licenciatura en Educación Básica. De modo que, al ser carreras afines están comprometidas con el encargo social de preparar profesionales para la Educación y desde esta perspectiva, implicadas en establecer cambios trascendentales en la educación de los niños, niñas y jóvenes.

De manera particular, y atendiendo a los objetivos de este trabajo, se tomará como objeto de estudio la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro, delimitando el campo de acción a la práctica pre-profesional de los estudiantes que cursan dicha carrera.

La carrera de Licenciatura en Educación Inicial debe contribuir a formar profesionales cualificados y competentes con un enfoque socio-constructivista, desde una perspectiva holística y sistémica, con capacidad para contribuir en el desarrollo integral de niños y niñas durante sus dos etapas de educación inicial (Suque, 2016).

El título que se otorga a los egresados de esta carrera es, Licenciado en Educación Inicial. En correspondencia con ello su **perfil profesional, de manera general, se orienta a:**

- Aplicar los paradigmas de la educación en la formulación y solución de modelos y problemas educativos de toma de decisiones.
- Utilizar los principios pre-profesionales de la educación inicial con el propósito de analizar al desarrollo integral en los procesos cognitivos del niño (a).
- Planear un experimento con relación a los problemas educativos.
- Transformar datos sobre planificación de actividades significativas, seguimiento y evaluación permanente con el objetivo de poder verificar y llegar a conclusiones que acepten o permitan rechazar la validez de una propuesta.
- Desarrollar una estrategia general para el diseño de propuestas educativas.
- Evaluar la factibilidad de los procesos de educación inicial propuestos.
- Producir guías para padres, módulos y talleres relacionados al cuidado, educación y formación a través de capacitaciones y actualización de conocimientos que permitan contribuir al desarrollo integral del niño-a
- Identificar, formular y evaluar los problemas que nacen como resultado de la práctica educativa.
- Manejar diferentes herramientas incluyendo Software que apoyen el trabajo de evaluar, diagnosticar y desarrollar actividades acordes a las necesidades identificadas en educación inicial.
- Aplicar los principios de las ciencias básicas de la carrera.
- Trabajar en equipo y poner en práctica las habilidades interpersonales para la comunicación efectiva.

Respecto a las esferas de actuación del profesional con esta titulación está establecido que tiene como campo ocupacional o laboral los siguientes:

- Docente de aula de establecimientos públicos y privados
- Estimuladora Temprana en Maternales y Guarderías
- Educadora informal en programas no escolarizados
- Promotora de desarrollo comunitario

Coordinador de Centros de Educación Inicial

Diseñar, dirigir, ejecutar planes, programas y proyectos educativos y culturales vinculados con la infancia

Trabajar en programas y planificaciones que requieran aportes de la educación inicial, ya sea que se desarrollen en ámbito formal y/o no formales.

Ahora bien, el Art. 87 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que es la que rige y define el Sistema de Educación Superior (SES) en Ecuador desde su entrada en vigor el 12 de octubre de 2010; plantea que como requisito previo a la obtención del título de tercer nivel Licenciado en Educación Inicial, los y las estudiantes deberán acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías pre-profesionales, debidamente monitoreadas en los campos de su especialidad, de conformidad con los lineamientos generales definidos por el Consejo de Educación Superior.

El desarrollo de las prácticas pre-profesionales de los y las estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial además de constituir una exigencia que condiciona su titulación deviene un espacio idóneo de formación a la vez que una manera concreta de prestar servicios a la comunidad.

#### Las Prácticas pre-profesionales: referentes esenciales

En un sentido básico, se entiende que las prácticas pre-profesionales permiten validar los aprendizajes que se obtienen en el proceso formativo del pregrado y adquirir nuevos conocimientos, habilidades y destrezas que se logran sólo en el contexto laboral. De manera que son uno de los aspectos que hace viable la relación universidad-sociedad pues permite comprender el sentido que tiene una carrera dentro del contexto social donde se realiza.

De conformidad con el Art. 88 del Reglamento de Régimen Académico, las prácticas pre profesionales, son actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y al desarrollo de destrezas y habilidades específicas que un estudiante debe adquirir para el adecuado desempeño en su futura profesión. Estas prácticas deberán ser de investigación-acción y se realizarán en el entorno institucional, empresarial o comunitario, público o privado, adecuado para el fortalecimiento del aprendizaje.

De manera general, las prácticas pre-profesionales les ofrecen a los y las estudiantes el máximo de posibilidades para:

- Contribuir sostenidamente al cumplimiento de los objetivos de la formación del especialista y la aplicación

integrada de los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes profesionales.

- Involucrar al futuro docente con la realidad educativa de modo que le permita analizar, reflexionar, aprender a aprehender acciones inherentes a la gestión pedagógica de forma integral.
- Despertar el interés y motivación por la profesión pedagógica;
- Formar y consolidar el modo de actuación profesional pedagógico que demanda modelo del profesional de la Licenciatura.
- Orientar a los estudiantes hacia la apropiación de nuevos conocimientos.
- Estimular la aplicación de estrategias de aprendizaje autónomas, con características desarrolladoras, que consoliden los rasgos de la actividad científica contemporánea y el empleo sistemático de los métodos de la investigación educativa, como una vía para la adquisición de los conocimientos y auto-superación constante.

Planificar, monitorear y evaluar todo el proceso de práctica pre-profesional, indudablemente es un ejercicio profesional que le permite a los docentes universitarios o actores involucrados en el proceso, convertirla en un campo de investigación e innovación tecnológica en el que la renovación resulte una constante. A partir de atender, revisar y proponer alternativas que contribuyan a elevar continuamente su calidad; así como, generando experiencias y aportes de diversos niveles de novedad y originalidad que pueden ser valiosos para el perfeccionamiento de este proceso.

Aquí interpretamos la investigación como una actividad cognoscitiva especial que se expresa como un proceso sistemático, intencionado, planificado y orientado hacia la búsqueda de nuevos conocimientos mediante el empleo del método científico en un área determinada del saber.

Sin embargo, estas prácticas parecen perder su espacio en la dinámica del trabajo de los docentes y de hecho no se privilegia como un resultado de investigación valioso. En este sentido las autoras de este trabajo iniciamos un proyecto de investigación cuyo núcleo básico es, el desempeño de los estudiantes de la carrera de Licenciatura de Educación Inicial en las prácticas pre-profesionales.

### La experiencia: Resultados

Esta investigación forma parte de un estudio más amplio que consiste en evaluar el desempeño de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Inicial y de la Carrera de Licenciatura en Educación Básica de la UNEMI, en sus prácticas pre-profesionales en

las instituciones que forman parte del convenio marco UNEMI – ZONAL 5. Sin embargo, este trabajo únicamente se concentra en el desarrollo de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Inicial.

El estudio se abordó, principalmente, desde un enfoque descriptivo-interpretativo por lo que es una investigación exploratoria cualitativa mediante la utilización de técnicas como entrevistas en profundidad a diez docentes (cinco supervisores de práctica (tutor) y cinco supervisores institucionales (tutor profesional) respecto al desempeño en las prácticas pre-profesionales de los y las estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la UNEMI en las Instituciones Educativas seleccionadas para el estudio. De igual manera se empleó el análisis documental de informes periódicos de las actividades realizadas en el proceso y desarrollo de las prácticas pre-profesionales. Lo anterior se complementó con una encuesta a 45 estudiantes de práctica pre-profesional.

Para el estudio se determinaron las siguientes dimensiones con sus respectivos indicadores tomando como actores del proceso a los estudiantes; a la figura del Supervisor de práctica (tutor) y al supervisor institucional (tutor profesional):

En el caso de los Estudiantes:

1. Dominio en la Planificación Curricular.
  - Aplicación de los estándares de calidad en la planificación de la clase.
  - Uso de “El juego “como Metodología de la Educación Inicial.
  - Preferencia en la aplicación de los fundamentos bases de la Pedagogía de la Educación Infantil
2. Satisfacción del período de práctica pre-profesional.
  - Nivel de satisfacción del acompañamiento dado por el supervisor de práctica (tutor) y por el supervisor institucional (tutor profesional).
  - Pertinencia social de las prácticas pre-profesionales.
  - Pertinencia del Programa de Prácticas Pre-profesionales.
  - Temáticas que requiere reforzar mediante capacitación.
  - Valoración de la profesión docente.

En el caso del Supervisor de práctica (tutor) y del supervisor institucional (tutor profesional):

3. Dominio en la Planificación Curricular.
  - Aplicación de los estándares de calidad en la supervisión de las clases.



- Dominio del Programa de Prácticas Pre-profesionales.
4. Organización y Gestión
- Pertinencia del Programa de Prácticas Pre-profesionales.
  - Pertinencia social de las prácticas pre-profesionales.
  - Compromiso con el desarrollo de las prácticas pre-profesionales.
  - Valoración del desempeño de los practicantes.

Como resultado del trabajo realizado se obtuvieron los siguientes datos generales.

Dimensión: 1) Dominio en la Planificación Curricular.

Tabla 1. Resultados del indicador: Aplicación de los estándares de calidad en la planificación de la clase.

CATEGORÍA	RESPUESTA	PORCENTAJE
Si cumple estándares requeridos	16	35,56%
Requirió adecuación	20	44,44%
Requirió readecuación significativa	9	20,00%

Tabla 2. Resultados del indicador: Uso de “El juego” como metodología de la Educación Inicial.

CATEGORÍAS	RESPUESTA	PORCENTAJE
Si aplica el método con dominio	19	42,22%
Dificultad en la aplicación	12	26,67%
Método distinto al juego	14	31,11%

Tabla 3. Resultados del indicador: Preferencia en la aplicación de los fundamentos bases de la Pedagogía de la Educación Infantil.

CATEGORÍA	RESPUESTA	PORCENTAJE
Montessori	24	53,33%
Piaget	12	26,67%
Montessori y Piaget	4	8,89%
Pestalozzi	1	2,22%
Froebel	2	4,44%
Decroly	1	2,22%
Hnas Agazzi	1	2,22%

Dimensión: 2) Satisfacción del período de práctica pre-profesional.

Tabla 4. Resultados del indicador: Nivel de satisfacción del acompañamiento dado por el supervisor de práctica (tutor) y por el supervisor institucional (tutor profesional).

CATEGORÍA	RESPUESTA	PORCENTAJE
Totalmente satisfecho	35	77,7
Medianamente satisfecho	10	22,2
No satisfecho	0	0

Tabla 5. Resultados del indicador: Pertinencia social de las prácticas pre-profesionales.

CATEGORÍA	RESPUESTA	PORCENTAJE
Muy pertinente	37	82,2
Medianamente pertinente	8	17,7
No pertinente	0	0

Tabla 6. Resultados del indicador: Pertinencia del Programa de Prácticas Pre-profesionales.

CATEGORÍA	RESPUESTA	PORCENTAJE
Muy pertinente	21	46,6
Medianamente pertinente	19	42,2
No pertinente	5	11,1

Tabla 7. Resultados del indicador: Temáticas que requiere reforzar mediante capacitación.

CATEGORÍA	RESPUESTA	PORCENTAJE
Planificación	18	40,00%
Actividades lúdicas	17	37,78%
Tecnologías en entorno de aprendizaje	8	17,78%
Métodos pedagógicos	2	4,44%

Tabla 8. Resultados del indicador: Valoración de la profesión docente.

CATEGORÍA	RESPUESTA	PORCENTAJE
Positiva	39	86,6
Negativa	6	13,3
Falta criterio	0	0

En el caso del Supervisor de práctica (tutor) (SP) y del supervisor institucional (tutor profesional) (SI):

Dimensión: 3) Dominio en la Planificación Curricular.

Tabla 9. Resultados del indicador: Aplicación de los estándares de calidad en la supervisión de las clases.

CATEGORÌA	RESPUESTA		PORCENTAJE	
	SP	SI	SP	SI
Bien	3	5	60	100
Regular	5	0	40	0
Mal	0	0	0	0

Tabla 10. Resultados del indicador: Dominio del Programa de Prácticas Pre-profesionales.

CATEGORÌA	RESPUESTA		PORCENTAJE	
	SP	SI	SP	SI
Alto	4	5	80	100
Medio	1	0	20	0
Bajo	0	0	0	0

Dimensión: 4) Organización y Gestión

Tabla 11. Resultados del indicador: Pertinencia del Programa de Prácticas Pre-profesionales.

CATEGORÌA	RESPUESTA		PORCENTAJE	
	SP	SI	SP	SI
Muy pertinente	100	5	100	5
Medianamente pertinente	0	0	0	0
No pertinente	0	0	0	0

Tabla 12. Resultados del indicador: Pertinencia social de las prácticas pre-profesionales.

CATEGORÌA	RESPUESTA		PORCENTAJE	
	SP	SI	SP	SI
Muy pertinente	100	5	100	5
Medianamente pertinente	0	0	0	0
No pertinente	0	0	0	0

Tabla 13. Resultados del indicador: Compromiso con el desarrollo de las prácticas pre-profesionales.

CATEGORÌA	RESPUESTA		PORCENTAJE	
	SP	SI	SP	SI
Alto	100	5	100	5
Medio	0	0	0	0
Bajo	0	0	0	0

Tabla 14. Resultados del indicador: Valoración del desempeño de los practicantes.

CATEGORÌA	RESPUESTA		PORCENTAJE	
	SP	SI	SP	SI
Positiva	100	5	100	5
Negativa	0	0	0	0
Falta criterio	0	0	0	0

### Análisis y discusión

En el caso de los Estudiantes:

La investigación evidencia que en la aplicación de los estándares de calidad en la planificación de la clase, la mayor cantidad de los planes de clases requirió readecuación, a estos le siguieron la cantidad de planes de clase cumplieron los estándares de calidad y la menor cantidad requirieron de readecuación significativa. Respecto al uso de “El juego “como Metodología de la Educación Inicial, el estudio revela que la mayor cantidad de estudiantes aplican en su práctica pre-profesional este recurso didáctico mientras la minoría tuvieron dificultad en aplicar esta metodología.

En relación a la preferencia en la aplicación de los fundamentos bases de la Pedagogía de la Educación Infantil, el 53,33% de practicantes manifiestan que los fundamentos pedagógicos de María Montessori son los más considerados a la hora de aplicar el proceso de enseñanza –aprendizaje; el 26% de practicantes manifiestan que consideran el aporte de Jean Piaget; el 20 % de practicantes manifiestan que los aportes pedagógicos de Montessori, Piaget, Pestalozzi, Froebel, Decroly y Hnas. Agazzi son considerados a la hora de aplicar el proceso de juego trabajo con los niños y niñas de Educación Inicial. Nivel de satisfacción del acompañamiento dado por el supervisor de práctica (tutor) y por el supervisor institucional (tutor profesional).

Se significa que ningún estudiante refiere no estar satisfecho del acompañamiento dado por el supervisor de práctica (tutor) y por el supervisor institucional (tutor profesional), por el contrario, la mayoría de los estudiantes se sienten totalmente satisfechos y solo casi la quinta parte dice estar medianamente satisfechos.

Referente a la pertinencia social de las prácticas pre-profesionales más del 80% de los estudiantes las considera muy pertinente, casi un quinto medianamente pertinente y ninguno refiere la no pertinencia.

Al valorar la pertinencia del Programa de Prácticas Pre-profesionales, casi la mitad de los practicantes lo considera muy pertinente, a estos le siguen los que refieren

que es medianamente pertinente, pero se significa que más de un 10% considera que no es pertinente.

En cuanto a las temáticas que requiere reforzar mediante capacitación casi la mitad de los estudiantes plantean que es la planificación; a estas le siguen las actividades lúdicas; después las tecnologías en entorno de aprendizaje y por último la relacionada con los métodos pedagógicos.

Al cuestionar a los estudiantes respecto a la valoración que tienen de la profesión docente más de las cuatro quintas partes la consideran como positiva, ninguno dan unan opinión negativa y llama la atención que casi el 15 % consideran no tener criterio al respecto.

En el caso del Supervisor de práctica (tutor) (SP) y del supervisor institucional (tutor profesional) (SI):

Respecto a la aplicación de los estándares de calidad en la supervisión de las clases, la totalidad de los supervisores institucionales demuestran tener buen dominio de los mismos, sin embargo, casi la mitad de los supervisores de práctica aún tienen insuficiencias en este sentido. Así mismo, la totalidad de los supervisores institucionales tienen un alto dominio de los contenidos del Programa de prácticas pre-profesionales; mientras un quinto de los supervisores de práctica tienen un dominio medio.

Se connota que la totalidad de los docentes encuestados considera muy pertinente tanto el programa de prácticas pre-profesionales, como las prácticas pre-profesionales en el proceso formativo del futuro educador. Así mismo es alto su compromiso con el desarrollo de las prácticas pre-profesionales y positiva la valoración del desempeño de los practicantes.

## CONCLUSIONES

Las prácticas pre-profesionales constituyen un eslabón fundamental en la formación del estudiante de la carrera de Licenciatura de Educación Inicial. De modo que deben constituirse en espacios donde el alumno tenga la oportunidad no solo de aplicar lo aprendido, sino de vivir un proceso de investigación – acción entendida como un camino que hace del futuro maestro un profesional que reflexiona en la acción y sobre la acción y, en consecuencia, que mejora su práctica y elabora sus teorías pedagógicas, y es capaz de innovar (Lorenzo cit. en Sáenz, 1991).

Validar el proceso prácticas pre-profesionales mediante la investigación científica es una necesidad que contribuye a su perfeccionamiento; sin embargo es menester ubicar en el centro del proceso al estudiante y permitirles que se miren a sí mismos y se interroguen sobre sus pensamientos y acciones docentes (Tallaferro, 2006).

Se debe continuar prestando atención a la planificación curricular en particular a la estructuración didáctico metodológica de la clase así como en ahondar en la necesidad de repensar la organización tradicional del espacio y acto educativos.

Se hace necesario diseñar talleres de capacitación en lo que respecta al proceso prácticas pre-profesionales en particular para los tutores. De igual modo reforzar la orientación de los estudiantes y trabajar en el diseño de una guía didáctica metodológica para el desarrollo de las prácticas pre-profesionales de los y las estudiantes de la carrera de Licenciatura de Educación Inicial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- República del Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2013). Reglamento de Régimen Académico. RPC·SE·13·No.OS1·2013. Quito: CES.
- República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2017). Reglamento General de ejecución de prácticas pre-profesionales y pasantías de la Universidad Estatal de Milagro. Milagro: Secretaría General (E) de la Universidad Estatal de Milagro
- Saenz, O. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación –acción*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- Suque, J. (2016). UNEMI ofertará carrera de Licenciatura en Educación. Recuperado de <http://www.unemi.edu.ec/index.php/noticias-anteriores/655-unemi-ofertara-nueva-carrera-de-licenciatura-en-educacion>
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *EDUCERE*, 10(33), 269- 273. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200009&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200009&script=sci_abstract)

20

## **LAS REPRESENTACIONES MENTALES EN LA APREHENSIÓN DE CONCEPTOS MATEMÁTICOS: FORMACIÓN DEL CONCEPTO DE FRACCIÓN**

### MENTAL REPRESENTATIONS IN THE APPREHENSION OF MATHEMATICAL CONCEPTS: CONCEPT FORMATION OF FRACTION

MSc. Martha Lucrecia Angulo Vergara<sup>1</sup>

E-mail: [Lucrecia-31@hotmail.com](mailto:Lucrecia-31@hotmail.com)

Dr. C. Eloy Arteaga Valdés<sup>2</sup>

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

<sup>1</sup> Institución Educativa Politécnico Municipal. Cali. República de Colombia.

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

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

Angulo Vergara, M. L., & Arteaga Valdés, E. (2018). Las representaciones mentales en la aprehensión de conceptos matemáticos: formación del concepto de fracción. *Revista Conrado*, 14(63), 147-154. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En este trabajo se expone cómo se forma el concepto fracción con los estudiantes de grado séptimo de educación básica secundaria de la institución educativa Politécnico Municipal de la ciudad de Cali. Se parte de estudiar las representaciones mentales que tienen sobre el concepto de fracción y a partir de ahí se plantea una serie de actividades relativas a las fracciones, considerando la relación parte-todo, apoyadas en el método de aprendizaje cooperativo, utilizando estrategias como el trabajo entre pares y la construcción del conocimiento utilizando el material manipulativo de tal manera que se logren analizar algunos fenómenos cognitivos y didácticos en relación con el aprendizaje del concepto de fracción.

#### Palabras clave:

Formación de conceptos matemáticos, preconceptos, representaciones mentales, concepto de fracción, aprehensión de conceptos.

#### ABSTRACT

This work discusses how the concept of fraction is formed with the seventh grade students of basic secondary education of Municipal Polytechnic School of the city of Cali. It begins studying the mental representations that they have about the concept of fraction and then a number of activities related to fractions arises, considering the part-whole, supported by the method of cooperative learning, using strategies such as pair work and knowledge construction using manipulative material so that they achieve to analyze some cognitive and didactic phenomena in relation to learning the concept of fraction.

#### Keywords:

Formation of mathematical concepts, preconcepts, mental representations, concept of fraction, apprehension of concepts.



## INTRODUCCIÓN

La matemática se identifica como una disciplina complicada de aprender, que requiere un nivel superior de abstracción, lo que genera rechazo y hace que los niños y jóvenes la enfrenten con actitud de desagrado o derrota, dificultando en los estudiantes la aprehensión de los conocimientos matemáticos, esto posiblemente por su carácter de abstracción; dificultades que hacen reflexionar a la pedagogía y en particular a la didáctica, respecto a cómo los estudiantes se apropian del conocimiento matemático; sobre los obstáculos cognitivos presentes en el aprendizaje de las matemáticas; sobre las estrategias y recursos didácticos que favorecen la enseñanza de las matemáticas y, en general, sobre la construcción del conocimiento matemático.

Según diferentes teorías, como la fenomenología didáctica de Freudenthal (1983), citado por Gravemeijer & Teruel (2000), el aprendizaje de la Matemática, está vinculado directamente o se realiza por medio de las representaciones mentales, las cuales han sido el centro de toda reflexión que se preocupe por cuestiones que tienen que ver con la posibilidad y constitución de un conocimiento cierto. Y esto, porque no hay conocimiento que un sujeto pueda movilizar sin una actividad de representación.

Otro aspecto a resaltar como causa de la dificultad en el aprendizaje de las matemáticas, se presenta a raíz de algunos preconceptos o seudoconceptos adquiridos en básica primaria o representaciones mentales de algunos conceptos matemáticos que obstaculizan nuevos aprendizajes, ya que los conceptos matemáticos no son independientes los unos de los otros y se encuentran formando campos conceptuales, de tal modo que las bases aprendidas en la escuela primaria son el punto de partida en los primeros años de la enseñanza secundaria (Angulo, 2014).

Entre los tipos básicos de conocimiento matemático se reconocen, en primer lugar, el conceptual, que es el conocimiento que permite o da origen a la formación de los conceptos matemáticos y representa las bases conceptuales o representaciones mentales que posee el estudiante a partir del conocimiento matemático adquirido en el transcurso de su vida escolar y cotidiana, en una relación contextual entre lo que vive y lo que experimenta. En segundo lugar, el conocimiento procedimental, que está más orientado al hacer, y está más relacionado con las estrategias o formas que el estudiante utiliza para aplicar o poner en práctica la teoría adquirida. Es la habilidad de poder utilizar un concepto para ejecutar un algoritmo o aplicarlo en una situación heurística: resolución de problemas. Es decir, tener la destreza de saber cómo y

cuándo realizar un procedimiento de manera correcta y eficaz.

Es así que debe prestarse especial atención a la formación de conceptos, considerando que este es el punto de partida para su correcta fijación y asimilación, constituyendo una condición previa importante para el desarrollo de la capacidad de aplicar lo aprendido en forma segura y creadora, representa un punto esencial en el adiestramiento lógico – verbal y contribuye al desarrollo de importantes cualidades de la personalidad del alumno, convicciones ideológicas y filosóficas.

El presente trabajo hace referencia a la formación de conceptos matemáticos en estudiantes del séptimo grado de la educación básica secundaria en Colombia, en particular el concepto *fracción*, tomando como base el rol de las representaciones mentales en la formación de conceptos matemáticos.

## DESARROLLO

La formación de conceptos es uno de los componentes esenciales tanto del proceso de creación y desarrollo del conocimiento, como de instrucción y aprendizaje en el contexto educacional. Algunos autores como, Nava, López & Morales (2012), reconocen que, se forman conceptos de manera natural, a la que le denominan formación de conceptos espontáneos o en ocasiones a esta parte le llaman integrante de la lógica natural, los procesos o procedimientos que nos conducen a la formación de dichos conceptos están presentes como es la comparación, la abstracción y la generalización, aunque no se hagan de forma consciente (Nava, López & Morales, 2012).

Desde la antigüedad los griegos se preocuparon sobre cómo se formaban dichos conceptos, quienes los identificaban con imágenes en la mente o en el pensamiento de los hombres. Era un reflejo, es decir, como una representación, una imagen de algo, pero lo que si queda claro es que la tarea de la escuela es formar conceptos científicos y que estos se forman en estrecha relación con esas representaciones mentales o imágenes previas que tienen los estudiantes sobre un objeto.

Se entiende por formación de concepto, al proceso que conduce desde la creación del nivel de partida, la motivación y la orientación hacia el objetivo, y que pasa por la separación de las características comunes y no comunes, hasta llegar a la definición o explicación del concepto (Jungk, 1981; Ballester, et al., 1992).

La formación de conceptos se realiza en el proceso de la actividad y sobre la base de esta, que revela las propiedades y nexos de los elementos de la realidad. A la vez el

papel de los diversos tipos de actividad en la formación de los conceptos es diferente. Por ejemplo: la actividad objetual (manipulación y traslado) es necesaria para que las cosas y fenómenos demuestren sus propiedades; la perceptiva (percepción y observación), para que estas propiedades se reflejen en las percepciones y representaciones; la mental (análisis y síntesis) para comparar estas propiedades y destacar las que son comunes; la verbal (designar y nombrar) para fijar estas propiedades comunes haciendo abstracción de los objetos y generalizándolas como rasgos de las clases (Arteaga, Díaz & Fonseca, 2014).

En la formación de concepto desempeñan un rol importante las representaciones mentales que tienen los alumnos sobre los objetos o fenómenos que pertenecen a un determinado concepto, formándose así los llamados pseudoconceptos o conceptos espontáneos. El pseudoconcepto es una imagen del concepto teórico, pero el conocimiento detrás del mismo es incompleto. Esto se debe a que las conexiones entre los diferentes elementos del pseudoconcepto son asociativas y experimentales en lugar de lógicas y abstractas, no obstante, el aprendiz es capaz de usar el pseudoconcepto en actividades comunicativas como si fuera un concepto teórico (Bueno, Mora, Álvarez & Nardín, 2012).

Esta afirmación permite comprender el rol de las representaciones mentales en la formación de los conceptos.

Según, Valle (2000), *“la representación es una imagen sensorial y completa de los objetos con sus propiedades y relaciones. En contraposición a la percepción es una imagen de un objeto que fue percibido con anterioridad y que se reproduce posteriormente al momento de ser percibido, o sea, ella es en sus inicios, la imagen reproducida de un objeto que se basa en nuestra experiencia pasada, mientras que el conocimiento perceptual tiene como resultado una imagen del objeto cuando estamos en presencia del mismo”*. (p. 111)

Por su parte, Calzadilla (2002), define este concepto como una *“compleja formación psíquica en forma de imagen, constituida sobre la base de sensaciones y percepciones anteriores, conservada en la conciencia y que abarca en toda su diversidad tanto, los aspectos externos de los objetos y fenómenos de la realidad -con sus propiedades y relaciones-, como otros rasgos suyos no revelados por sí mismos”*. (p.33)

Ciertamente, no existe una sola representación que en algunas de sus partes no haya sido antes percepción; pero además, como las percepciones, las representaciones tienen un carácter de evidencia y reflejan lo externo de todo lo ya conocido mediante una experiencia

precedente. Esto implica que para saber qué representaciones tienen los estudiantes de algo, hay que tomar en cuenta su experiencia individual.

Los autores de este trabajo coinciden con Calzadilla (2002), al aceptar que las imágenes obtenidas por las representaciones son por lo general menos fieles que las resultantes por las percepciones por cuanto no siempre contienen algunas porciones o aspectos del objeto representado.

Esas representaciones mentales son a lo que Freudenthal (1983), citado por Gravemeijer & Teruel (2000); y Puig (1997), denominan objeto mental, es decir, lo que está en la cabeza de las personas, el concepto que una persona tiene de algo, de una cosa o clase de cosas, el objeto mental es el reflejo del concepto en la mente de las personas. Existe una estrecha relación entre los objetos mentales y los conceptos, los segundos no solo se forman sobre la base de los primeros, sino que sobre la base de los segundos se forman nuevos objetos mentales en los cuales están contenidos los conceptos asimilados.

Debido a lo anterior cuando se pretenda elaborar un concepto en la enseñanza de la Matemática se debe partir de un diagnóstico lo más certero posible, acerca de las representaciones mentales que poseen los alumnos sobre dicho objeto o sea del concepto que tienen de ese objeto. Decía Puig (1997):

Por ello, hemos de tener presente, por un lado, los conocimientos que los alumnos elaboran —los objetos mentales— y, por otro, los contenidos social y culturalmente establecidos que son los conocimientos a los que queremos que los alumnos accedan —los conceptos. (p. 81)

La lógica del proceso de formación de conceptos tomando en consideración el rol de las representaciones mentales, se puede expresar como sigue: objetos mentales (representaciones mentales) – conceptos científicos - representaciones mentales nuevas.

### **La formación de conceptos matemáticos**

Los conceptos matemáticos se representan por sistemas de signos con soporte material, que forman parte del mundo real, por tanto la representación mental de estos signos matemáticos se puede considerar como una representación mental de los objetos del mundo real, estableciendo por una parte, que existe un mundo exterior predefinido, que nuestra cognición aprehende de este mundo, así sea parcialmente y que para conocerlo debemos representarnos los rasgos más característicos y luego actuar sobre la base de dichas representaciones. Teniendo en cuenta que se establecen dos mundos diferentes: el mundo real de los objetos exteriores al sujeto y

el mundo real del sujeto. Es decir, la mente de la persona en la que se producen los procesos mentales y los objetos externos a las personas que generan representaciones mentales internas.

Una de las tareas que debe desarrollar un profesor en la actualidad es propiciar diferentes niveles de comprensión matemática en los alumnos. Dicha comprensión está relacionada, con el uso de referentes concretos y la generación de imágenes mentales por parte de los estudiantes. Consecuencia de ello, una de las competencias del profesor es el uso de diferentes modos de representación que le ayuden a los alumnos a comprender los conceptos y procedimientos matemáticos en discusión. Entendiéndose por modos de representación, los referentes concretos, gráficos, situaciones, etc. que sirvan para potenciar la comprensión matemática de un concepto o un procedimiento.

El conjunto de razones expuestas, hace reflexionar y dirigir la mirada hacia la necesidad de generar un cambio que permita al estudiante lograr un aprendizaje significativo con su participación activa en el proceso de formación de los conceptos matemáticos, cuya relación vertical tradicional docente-estudiante, pase a ser una relación bidireccional, donde el docente sea mediador del proceso de enseñanza, estimulando y fortaleciendo las potencialidades del desarrollo intelectual del estudiante teniendo en cuenta tanto sus preconcepciones como los obstáculos didácticos y epistemológicos que estas generan, los intereses y el contexto en el que ellos se desenvuelven.

De especial interés para la formación de conceptos matemáticos es la teoría de la fenomenología didáctica de Freudenthal (1983), citado por Gravemeijer & Teruel (2000), así como sus concepciones sobre la reinención guiada que responde a una de las normas o reglas que propone Puig Adam, en su decálogo de Didáctica de las Matemáticas, enseñar matemática guiando la actividad creadora o descubridora del alumno.

De acuerdo a la fenomenología didáctica de Freudenthal, habría que aceptar que para la organización de la enseñanza es necesario ver los conceptos matemáticos como medios de organización de fenómenos, sin mantener que las cosas sean realmente así.

Si se parte de la idea de que los conceptos matemáticos son medios de organización de fenómenos del mundo. Es necesario precisar de qué se habla cuando se dice fenómenos del mundo y establecer qué fenómenos organizan los conceptos matemáticos. Una de las tareas de la fenomenología es precisamente indagar, analizando los conceptos matemáticos, cuáles son los fenómenos que organizan, algo que no se puede saber de antemano.

Señala Puig:

En efecto, si nos situamos en el origen, o en el nivel más bajo, podríamos decir que los fenómenos que van a ser organizados por los conceptos matemáticos son fenómenos de ese mundo real, físico, cotidiano. Nuestras experiencias con ese mundo físico tienen que ver con los objetos del mundo, sus propiedades, las acciones que realizamos sobre ellos y las propiedades que tienen esas acciones. De modo que los fenómenos que va a organizar las matemáticas son los objetos del mundo, sus propiedades, las acciones que hacemos sobre ellos o las propiedades de esas acciones, cuando objetos, propiedades, acciones o propiedades de acciones son vistos como lo que organizan esos medios de organización y se consideran en su relación con ellos (Puig, 1997).

En consecuencia, los objetos matemáticos se incorporan al mundo de la experiencia, en el que entran como fenómenos en una nueva relación fenómenos / medios de organización en la que se crean nuevos conceptos matemáticos, y este proceso se reitera una y otra vez. Las matemáticas están por tanto en el mismo mundo de los fenómenos que organizan. Estos fenómenos que organizan los conceptos matemáticos son los fenómenos de ese mundo que contiene los productos de la cognición humana y en particular los productos de la propia actividad matemática; los fenómenos que organizan los conceptos matemáticos son los objetos de ese mundo, sus propiedades, las acciones que realizamos sobre ellos y las propiedades de esas acciones, en tanto se encuentran en el primer término de un par fenómenos /medios de organización (Puig, 1997).

Para el logro de tales objetivos es necesario utilizar lo que Freudenthal (1983), citado por Gravemeijer & Teruel (2000), denominó *situaciones fenomenológicamente ricas*. Las situaciones deben ser seleccionadas de tal modo que puedan ser organizadas por los objetos matemáticos que se supone que los alumnos deben construir. Por ejemplo, para la construcción del concepto fracción, como un objeto matemático, los estudiantes deben confrontarse con situaciones en las que el fenómeno sea organizado por las fracciones.

Freudenthal (1991), citado por Gravemeijer & Teruel (2000), habla de *reinención guiada* con énfasis en el carácter de proceso del aprendizaje más que en invención. La idea es hacer que los aprendices lleguen a ver al conocimiento que adquieren como suyo propio, conocimiento personal, conocimiento del cual ellos son responsables.

En cuanto a la enseñanza, se debe dar a los alumnos la oportunidad de construir su propio bagaje de conocimientos matemáticos desde las bases de tal proceso

de aprendizaje. Los conceptos matemáticos deben ser contruados, elaborados por los propios alumnos, le corresponde al docente proporcionar las pistas para que ellos puedan encontrar su esencia (Freire, 2010; Arteaga, Armada & Del Sol, 2016ab).

Cuando se hace referencia al papel de las representaciones mentales, se pretende interpretar, encontrar, determinar, hallar cual es la relevancia, cómo interviene, qué modifica, en fin, qué relación se establece entre las representaciones y el conocimiento matemático.

Así, surgen estudios respecto a cómo los estudiantes se apropian de los conocimientos matemáticos, como realizan su proceso de selección, organización y transformación de la información que reciben de su contexto social, esta construcción de conceptos se establece mediante la interrelación entre la información del exterior y sus propias ideas o conocimientos previos, dando lugar a la representación mental del concepto, en otras palabras construye esta representación al interiorizar la imagen o proposición verbal que le llega del exterior, interpretando esta información y generando una transformación o adquisición del conocimiento, la cual será exteriorizada mediante el lenguaje o simbolismo de la representación semiótica.

La construcción de los conceptos está directamente relacionada con las imágenes y modelos mentales. El conjunto de imágenes mentales elaboradas más o menos conscientemente, relativas a un concepto, constituyen el modelo mental del concepto mismo, el sujeto que hace la aprehensión de un concepto en este caso el estudiante, es quien logra abstraer o dar significado a la información que se le presenta obteniendo un cambio mental duradero respecto al preconcepto.

De esta forma, se debe tener claridad en que el objeto matemático viene a ser la idea, imagen o representación mental que se tiene del objeto y que ésta tiene diferentes formas de ser expresada o representada. Por ejemplo, en el caso de las fracciones, éstas pueden expresarse mediante las representaciones semióticas, o sea, simbolizarse como: cociente, razón, número decimal, mediante la recta numérica, representación gráfica, etc.

A partir de estos razonamientos, el interés de este estudio entra a considerar la necesidad de implementar una estrategia didáctica experimental que tenga en cuenta las representaciones mentales del estudiante y el uso de la heurística, del material manipulativo como situación de aprendizaje, seleccionando la formación del concepto de fracción como medida.

### **Formación del concepto fracción**

Para estudiar el concepto de fracción, es importante en primer lugar, analizar las representaciones mentales que tienen los alumnos sobre este concepto, es decir, los pre-conceptos, y, en segundo lugar, considerar los contextos en los que se utilizan las fracciones para un propósito específico. Un contexto numérico, según, Rico (1995), "es un marco estructural en el que el número satisface una determinada función como instrumento de conocimiento". (p.41)

Son varios los contextos numéricos del sistema de los números fraccionarios. El contexto más sencillo es el de partir o dividir una unidad o un conjunto en partes iguales, por ejemplo, repartir una manzana entre varios compañeros de modo que a cada uno le toque la misma cantidad, etc., el contexto de medida que permite conocer la cantidad de unidades de alguna magnitud. En este caso los números fraccionarios responden a la pregunta ¿cuánto mide?

La fracción aparece cuando se desea medir una determinada magnitud, en la cual la unidad no está contenida un número entero de veces en la magnitud que se quiere medir. Para obtener la medida exacta se deben:

- Medir utilizando múltiplos y submúltiplos de la unidad.
- Realizar comparaciones con la unidad.

La conceptualización de fracción como medida permite al estudiante ser capaz de identificar que una fracción es  $a$  veces , es decir, que si repite 3 veces obtendrá , y si lo repite 4 veces, obtendrá . (Hincapié, 2011, p. 24)

La comprensión de este significado les permitirá a los estudiantes resolver con mayor habilidad sumas y restas de fracciones y relacionarlos con otras representaciones como lo son los números decimales y estos nos llevan a los porcentajes.

Una fracción, es la representación numérica de una situación en la cual cada unidad se ha dividido en un número de partes iguales y de estas partes se ha tomado cierta cantidad. Una fracción expresa un valor numérico. Se sabe que los números naturales expresan cantidades referidas a objetos enteros, la fracción **parte todo**, expresa cantidades en las que los objetos están divididos en partes iguales.

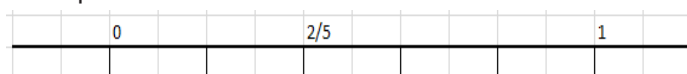
Para el desarrollo de esta investigación se utilizó la metodología de investigación cualitativa. El estudio de casos que, son experimentos desarrollados en ambientes naturales, donde se pretende explorar toda la riqueza y la diversidad que normalmente exige la escuela y los procesos que en ella se desarrollan.



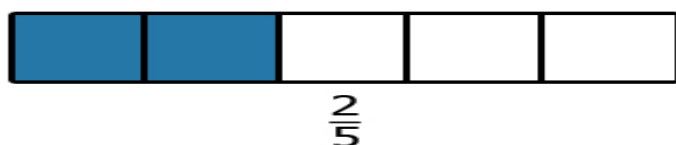
Se utilizó el estudio de caso instrumental puesto que se quiere conocer de manera más general cual es el papel de las representaciones mentales en la aprehensión del concepto de fracción, por tanto, el estudio de caso es un instrumento para la comprensión de estas situaciones en jóvenes adolescentes.

Ejemplo:

- Objeto matemático:  
La fracción
- Representaciones:  
Representación como cociente de dos números naturales o razón numérica:  
Representación decimal: 0,4  
Representación en la recta numérica



- Representación gráfica



Los números fraccionarios se presentan a los estudiantes del grupo 3 del grado 7mo, de la institución **Politécnico Municipal de Cali**, mediante la actividad experiencial de la tarea sobre el hombre de Vitrubio (figura 1), la cual hace referencia a la medición de espacios cuya longitud está representada por unidades no enteras, lo que les obliga a hacer mediciones con unidades fraccionarias o decimales, visualizando su utilidad en el contexto de medida.

Para lograr la comprensión conceptual de las fracciones y sus diferentes significados se propone las situaciones problema como estrategia para la conceptualización matemática y para desarrollar procesos de aprendizaje más significativos, ya que un concepto está vinculado a una variedad de situaciones. Una situación problema se puede entender, como un espacio para generar y movilizar procesos de pensamiento que permitan la construcción sistemática de conceptos matemáticos (Hincapié, 2011).

Tarea Nro. 1

Objetivo:

Identificar mediciones inferiores a la unidad de medida, que le permitan entender la necesidad de los números fraccionarios.

Tiempo sugerido:

Construcción del material: 2 horas

Uso del material, análisis de la experiencia: 1 hora

Descripción del problema:

A través de la experiencia docente, se evidencia la dificultad de los estudiantes en la aprehensión del concepto de fracción, en particular aspectos como:

- Identificar mediciones inferiores a la unidad de medida. Es por ello que el docente necesita conocer qué y cómo se ha tratado este contenido en los grados precedentes y qué dificultades han presentado los alumnos, para poder garantizar que el conjunto de problemas que se proponga se adecue a las condiciones previas y posibilidades de los educandos y aproveche las oportunidades del contexto sociocultural en que estos se desarrollan (Álvarez, Almeida & Villegas, 2014).

Luego es necesario preguntarse:

- ¿Qué actividades humanas dieron origen a las fracciones?
- ¿Con cuáles significados de las fracciones se corresponden?
- ¿Cuáles significados de las fracciones conocen los alumnos y cuáles se han trabajado con ellos en clases?
- ¿Qué dificultades se han presentado en la enseñanza y el aprendizaje?

Sabiendo que las fracciones tienen el significado de medida, cociente, razón, operador y parte-todo, es preciso que los alumnos identifiquen y dominen sus distintos significados, pues el predominio en el aprendizaje de unos puede llegar a interferir u obstaculizar el uso y la comprensión del resto. Por tanto, las tareas deben abarcar la mayor diversidad posible de situaciones diferentes en las que se requiera o tenga sentido el uso de todos los significados de la fracción, atendiendo también al entorno donde se desenvuelven los alumnos.

Acciones a realizar:

- Realizar una búsqueda en Internet, para informarse sobre el Hombre de Vitrubio, dibujo famoso realizado por Leonardo da Vinci acompañado de notas anatómicas.
- Observar el dibujo que aparece en la figura 1, realizado con medidas similares a las descritas en el dibujo original, donde aparece representada la silueta del cuerpo con los brazos abiertos.
- Medir la altura y el ancho del pecho ancho, estableciendo su propia unidad de medida.



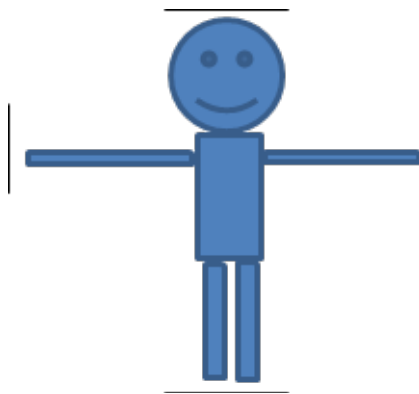


Figura 1: Variación del hombre de Vitrubio de Leonardo Da Vinci.

- ¿Cuántas veces está contenida la longitud del pecho en el cuerpo?

Como se aclara, la figura 1, se construye sobre la base de las medidas o proporciones del cuerpo humano, realizado a partir de los textos de arquitectura de Vitrubio, arquitecto de la antigua Roma, del cual el dibujo toma su nombre. Esta tarea permitió a los estudiantes de manera lúdica, enfrentarse a la medición de longitudes inferiores a la unidad, tardaron en alcanzar la interpretación la cual surge a partir de ensayos y discusiones entre ellos, inicialmente surge la idea de dividir en dos la unidad de medida, pero se dan cuenta que no corresponde a la longitud que desean medir, luego de socializar ideas, de muchas mediciones, particiones y diálogos logran entender que el conjunto de los naturales no cubría esta necesidad y por tal motivo se requería de los números fraccionarios.

## CONCLUSIONES

Se puede concluir, mediante el análisis, en la observación y registro del trabajo de campo, que existe una relación directa entre representación mental interna y aprehensión de conceptos matemáticos, dado que aproximadamente el 70% de los estudiantes aclaró dudas y logró definir mejor el concepto de fracción.

La experiencia de este trabajo permitió evidenciar que las representaciones mentales o internas que los estudiantes tenían inicialmente sobre el concepto de fracción, pudieron ampliarse, estableciendo en ellos mayor claridad en la interpretación de los números fraccionarios, en especial de la fracción como medida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M., Almeida, B., & Villegas, E. (2014). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática*. La Habana: Pueblo y Educación.

Angulo, M. L. (2014). *El papel de las representaciones mentales en la aprehensión de conceptos matemáticos: el caso de la fracción*. (Tesis de Maestría en Educación). Santiago de Cali: Universidad de Caldas

Armada L., Arteaga, E., & Del Sol Martínez, J.L. (2016b). El desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la Matemática. El reto de la educación Matemática en el siglo XXI. *Revista Conrado*, 12(54), 91-99. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

Arteaga, E., Armada, L., & Del Sol Martínez, J. L. (2016a). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Arteaga, E., Díaz, A., & Fonseca, Y. (2014). Alternativas didácticas para la formación y asimilación de conceptos geométricos en la geometría plana. VIII Congreso Internacional de Didácticas de las Ciencias. La Habana.

Ballester, S., et al. (1992). *Metodología de la Enseñanza de la Matemática. Parte I*. La Habana: Pueblo y Educación.

Bueno, S., Mora, J., Álvarez, A., & Nardín, A. (2012). El aprendizaje de conceptos matemáticos desde una perspectiva desarrolladora. *Revista Pedagogía Universitaria*, 17(1), 76 – 86.

Calzadilla, A. (2002). Estudio diagnóstico sobre las representaciones de los docentes de Secundaria de Cienfuegos acerca de su actividad pedagógica profesional. (Tesis de Maestría en Educación). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros temas*. La Habana: Caminos.

Gravemeijer, K., & Teruel, J. (2000). *Hans Freudenthal: a mathematician on didactics and curriculum theory. Curriculum Studies*, 2000, 32(6), 777- 796. Recuperado de <https://research.vu.nl/ws/files/1742515/JCSGravemeijer&Terwel2000.pdf>

Hincapié, C. P. (2011). Construyendo el concepto de fracción y sus diferentes significados, con los docentes de primaria de la institución educativa San Andrés de Girardota. (Tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales). Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Jungk, W. (1981). Tratamiento de conceptos y definiciones matemáticos. En Rojas, V (ed.), *Metodología de la Enseñanza de la Matemática 2*. La Habana: Pueblo y Educación

- Nava, A., López, A., & Morales, A. (2012). Lógica, procedimientos lógicos y la formación de conceptos científicos. *Revista Vínculos*, 9(1), 96 – 101. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/vinculos/article/view/4209/5866>
- Puig, L. (1997). Análisis fenomenológico. En L. Rico (ed.), *La educación matemática en la enseñanza secundaria*. (61 – 94). Barcelona: Horsori / ICE
- Rico, L. (1995). *Conocimiento numérico y formación del profesorado*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Valle, A. D. (2000). *Maestro: Perspectivas y retos*. México DF: Editorial Benito Juárez.

# 21

## FEATURES OF MODERN TEXTBOOKS AND THEIR IMPORTANCE IN THE FORMATION OF A NEW EDUCATION SYSTEM

### CARACTERÍSTICAS DE LOS LIBROS DE TEXTO MODERNOS Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN DE UN NUEVO SISTEMA EDUCATIVO

Ph. D. Kseniya E. Kovalenko<sup>1</sup>

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

MSc. Natalia E. Kovalenko<sup>1</sup>

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

<sup>1</sup> Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

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

Kovalenko, K. E., & Kovalenko, N. E. (2017). Features of modern textbooks and their importance in the formation of a new education system. *Conrado*, 14(63), 155-158. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### ABSTRACT

The possibilities of electronic textbooks are revealed when students work independently. In most cases, students use the Internet, where there are many thematic sites and portals for various purposes and you can find almost any information. However, with this system of information retrieval, certain difficulties are possible. In such situations, the electronic textbook demonstrates its advantages, as all the necessary information for mastering the discipline is collected in one place and students do not have to spend time searching in various sources. In addition, the student can test how he or she learned the material, since the textbook, as a rule, contains test tasks for testing knowledge. In cases where the audit showed poor results, as a result of the analysis, it is possible to identify gaps in knowledge and to study poorly mastered material.

#### Keywords:

Education, textbook, quality of education, computer technologies.

#### RESUMEN

Las posibilidades de los libros de texto electrónicos se revelan cuando los estudiantes trabajan de forma independiente. En la mayoría de los casos, los estudiantes usan Internet, donde hay muchos sitios temáticos y portales para diversos propósitos y usted puede encontrar casi cualquier información. Sin embargo, con este sistema de recuperación de información, ciertas dificultades son posibles. En tales situaciones, el libro de texto electrónico demuestra sus ventajas, ya que toda la información necesaria para dominar la disciplina se recopila en un solo lugar y los estudiantes no tienen que perder tiempo buscando en varias fuentes. Además, el estudiante puede probar cómo aprendió el material, ya que el libro de texto, por regla general, contiene tareas de prueba para probar el conocimiento. En los casos en que la auditoría arrojó resultados deficientes, como resultado del análisis, es posible identificar lagunas en el conocimiento y estudiar el material mal dominado.

#### Palabras clave:

Educación, libros de texto, calidad de la educación, tecnologías informáticas.

## INTRODUCTION

The impact of new technologies on education is inevitably and little dependent on the desires and efforts of educators. For example, with the spread of calculators, the skills of schoolchildren in the oral account deteriorated. However, history has something to teach, so the use of computers should be recognized as inevitable. It remains to determine the most effective way of using computer technologies. Implementing new technologies in education will be expedient if one succeeds in retaining the advantages of established forms of training, while eliminating their shortcomings.

The publication of textbooks significantly expanded the audience of students, but could not provide verbal information and feedback, not to mention the emotional impact. It is these reasons that make self-education second-rate.

The use of computer technology will be a significant step in education, but only on condition that it can not provide a printed textbook.

Electronic textbooks and electronic manuals refer to teaching software, oriented to the organization and conduct of the learning process.

The electronic textbook is a program-methodical complex, providing the possibility of self-mastering a training course or a large section. The textbook is an integrated tool that includes theory, reference books, problem books, laboratory practice, a diagnostic system and other similar components. In the textbooks, the trainee is offered both video sequences illustrating various processes, and a traditional textual presentation with static pictures and diagrams.

The electronic manual is an integrated tool that acts as a component of the educational process support, including theoretical material, designed as a reference book, presented in the form of text, graphics, or in a multimedia format. The presence of a laboratory workshop is acceptable. The manual is an additional tool for the electronic textbook.

The electronic manual differs from the textbook:

- No printed source
- Oriented to study a small section of the academic discipline.

The electronic textbooks are accompanied by simulators and control packages, which relate to training and controlling software.

Simulators are designed to develop and consolidate skills, provide information on the theory and methods of training activities, training at various levels of independence, control and self-control.

Control packages are designed to evaluate the results of training, a program for monitoring and testing.

In electronic publications, information is presented in such a way that the trainee himself, following graphic and text links, can use various schemes of working with the material.

The use of various information technologies in electronic editions gives significant didactic advantages to the electronic textbook in comparison with the traditional:

- In multimedia technology, a learning environment with a bright and visual presentation of information is created, which is especially attractive for schoolchildren.
- The integration of significant amounts of information on a single medium.
- It is possible to select an individual scheme for studying the material.
- Allows you to track and direct the trajectory of the study of the material, thus providing feedback.
- Text contains links to other material without restriction.

But, along with the advantage, electronic media and work with them have a number of problems:

- Do not provide active participation of the student during the whole lesson.
- Control on the part of the computer is not always objective in the maximum degree (possible forms of answers are quite diverse, creating complexity of input).
- Test check does not contribute to the deep assimilation of the material.
- Does not have self-sufficiency and completeness; the educational material is not fully contained in the volume that is necessary for the user.
- Not accompanied by a printed publication.

Does not provide the individuality of the student's training program depending on his requests, so that he can declare his level of preparation and work with assignments selected according to him.

It should be noted that in the modern conditions the role of the school in society is changing, and, consequently, the pupil's attitude toward school education. Many students show a desire to reduce the time of instruction, the tendency towards the professionalization of education is growing, so the electronic textbook, in such cases, is the best option for self-study of the subject and readiness for the future profession.

## DEVELOPMENT

In recent years, teachers are actively using information technology in the learning process. To improve the quality of training future educators, there is a need to improve teaching methods. One of the popular teaching methods is the use of information and communication technologies. The rapid process of informing schools on the basis of modern computer technologies opens the way to electronic textbooks. A textbook is a book for students, which systematically outlines the material in a certain field of knowledge at the modern level of the achievements of science and culture.

In any textbook (electronic and printed), there are two main parts: substantive and procedural. The content of the textbook includes the following components: cognitive, demonstration. The cognitive component is aimed at transferring knowledge to the student, that is, textual information. The demonstration component supports the cognitive in the transfer of knowledge. The procedural part consists of: modeling, control-fixing stages. The modeling stage makes it possible to apply knowledge to the solution of practical problems, to simulate the phenomena and processes studied, and the control-fixing stage determines the degree of mastering by the students of the studied material. In the electronic textbook there are two more parts: control and diagnostic. The control part is a software shell of an electronic textbook, capable of providing a link between its parts and components. The diagnostic part stores statistical information about working with specific programs.

When creating an electronic textbook, the following steps are distinguished:

1. Defining the goals and objectives of the development.
2. Development of the structure of an electronic textbook.
3. Development of content by sections and topics of the textbook.
4. Preparation of scenarios of separate structures of the electronic textbook.
5. Programming.
6. Approbation.
7. Correction of the content of the electronic textbook based on the results of approbation.
8. Preparation of a methodical manual for the user.

At the first stage, the starting point in the creation of electronic textbooks are didactic goals, for the achievement and solution of which information technology is used. Depending on these goals, we can distinguish the

following types of electronic textbooks: subject-oriented textbooks for studying individual subjects of the general education cycle in a particular class; subject-oriented electronic textbooks for studying separate sections of subjects of the general educational cycle in the through study of educational material; subject-oriented electronic simulators with the availability of reference training material; electronic automated systems of abilities development. When developing an electronic textbook, it is necessary to initially develop its structure, that is, the order of the educational material, the type of navigation within the sections, and make the choice of the main reference point of the future textbook.

At the third stage, remember that the concept of the content of the electronic textbook is part of the concept of the content of education, which refers to the system of knowledge, skills, skills, the mastery of which ensures the development of the student's mental abilities. The contents of an electronic textbook can be developed by an experienced teacher. When developing the content of individual topics, it is necessary to rank the educational material: by the degree of complexity of perception; by the degree of complexity of the filing.

In the course of this work it is necessary:

1. Highlight the main content of the training material.
2. To identify secondary issues in the study of educational material.
3. Highlight links with other topics of the training course.
4. To select practical multilevel multivariate tasks for each topic.
5. to select illustrations, graphics, demonstrations, animated video fragments for concepts, wording, events, etc.

At the stage of preparation of scenarios of separate structures it is necessary to know that the scenario of the electronic textbook is a frame-by-stage distribution of the contents of the training course and its procedural part within the framework of program structures of different levels and purposes. Program structures of different levels are components of multimedia technologies: hypertext, animation, sound, graphics, etc. The use of these tools is purposeful: for the development of cognitive interest, increase the motivation for learning.

The electronic manual should be tested in conditions of a real educational process. During the approbation, certain errors unnoticed by the developers are revealed: incorrectness, inconvenience in operation, and so on.



## CONCLUSIONS

Despite all the advantages that the use of electronic teaching aids bring to the educational process, it should be borne in mind that electronic manuals are only an auxiliary tool for the teacher. However, the problem arises that the electronic textbook is a new vision of the educational process, which must be learned, not only in terms of design, but also in proper use. The point is that as a result of the change in value orientations in the domestic education, a situation has arisen where teachers not only can not but also do not want to strive for innovations. This, in turn, causes conflict situations between the student and the teacher, since the teacher does not act in his traditional role of the main source of information, but sends the student for the information that is in the global Internet. In other words, the teacher often directs the student to study independently, although often he himself is not familiar with these sources, which causes negative moments in the learning process. For the production of highly qualified specialists, it is necessary that the teachers also have the desire to improve their knowledge, then the students' preparation will be as close as possible to the real conditions of their future activity. It is the use of information technologies that will allow teachers not only to maintain their level of qualification, but also to constantly improve the effectiveness of the educational process.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Piskunova, A.I. (2007). History of pedagogy and education. From the birth of education in the primitive society to the end of the twentieth century: a textbook for pedagogical educational institutions. Moscow.
- Kuzyuk, I. G., Tuch, V.V., & Borisenko, I.G. (2013). Electronic teaching aids in the modern educational process. Scientific community of students of the XXI century. Novosibirsk.
- 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>
- Gribanov, D. V., Kovalenko, K. E., & Kovalenko, N. E. (2017). Educational business games in the educational process. *Conrado*, 14(61), 191-194. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

# 22

## LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DESARROLLO EMOCIONAL: UNA PROPUESTA A CONSIDERAR EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

### PHYSICAL ACTIVITY AND EMOTIONAL DEVELOPMENT: A PROPOSAL TO CONSIDER IN EDUCATIONAL PRACTICE

MSc. Kelly Deysi Hernández Mite<sup>1</sup>  
E-mail: [Kelly.hernandezm@ug.edu.ec](mailto:Kelly.hernandezm@ug.edu.ec)

MSc. Martha Raquel Morán Franco<sup>2</sup>  
E-mail: [mmoranf@usm.edu.ec](mailto:mmoranf@usm.edu.ec)

MSc. Brenda Angélica Bucheli Bermúdez<sup>3</sup>  
E-mail: [bbucheli@cedapecuador.com](mailto:bbucheli@cedapecuador.com)

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

<sup>2</sup> Universidad Santa María. República del Ecuador.

<sup>3</sup> Centro Ecuatoriano para el Desarrollo del Alto Potencial. República del Ecuador.

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

Hernández Mite, K. D., Morán Franco, M. R., & Bucheli Bermúdez, B. A. (2018). La actividad física y el desarrollo emocional: una propuesta a considerar en la práctica educativa. *Revista Conrado*, 14(63), 159-163. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Hoy en día la educación emocional es un tema de completa actualidad como podemos observar a diario en revistas, programas de televisión y demás medios informativos. Sin embargo, falta aún por concretar cómo puede incluirse efectivamente este tema en nuestras escuelas. En relación con esto surge el siguiente trabajo, que pretende mediante el análisis de las teorías emocionales anteriores y el estudio de las competencias emocionales básicas, el desarrollo de una propuesta didáctica a través de la actividad física, relacionando los objetivos y contenidos propios de esta área con los contenidos emocionales necesarios para alcanzar el desarrollo íntegro de la personalidad y la mejora de la calidad de nuestras relaciones sociales.

#### Palabras clave:

Emociones, sentimientos, educación emocional, inteligencia emocional, competencias emocionales, tipos de emociones, educación física, expresión corporal, acción motriz, corporalidad.

#### ABSTRACT

Nowadays, emotional education is a topic of complete actuality as we can observe daily in magazines, television programs and other informative media. However, there is still a need to specify how this issue can be effectively included in our schools. In relation to this arises the following work, which aims through the analysis of previous emotional theories and the study of basic emotional competencies, the development of a didactic proposal through physical activity, relating the objectives and contents of this area with the emotional contents, necessary to achieve the full development of the personality and the improvement of the quality of our social relations.

#### Keywords:

Emotions, feelings, emotional education, emotional intelligence, emotional competences, types of emotions, physical education, body language, motion action, corporality.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de la educación es potenciar el desarrollo integral de la persona, integrando no sólo el desarrollo de la mente y las habilidades cognitivas, sino también el desarrollo de nuestra faceta más emocional, el gran aspecto de nuestra personalidad olvidado por nuestra sociedad y muchas veces por nuestro sistema educativo.

Actualmente en el mundo y, en América Latina, de manera particular se atraviesa una crisis económica y de valores, que se aprecia cotidianamente en los medios de comunicación, ante la cual la educación y los agentes encargados de promover el cambio no podemos permanecer indiferentes.

Hoy se vive en una sociedad donde se ha multiplicado el conocimiento y la información, sin embargo, no se ha potenciado el conocimiento y el control del "mundo interno". Se vive en una sociedad repleta de datos que nos ahogan y de estímulos que nos asfixian y en este sentido se coincide con Toro (2005), cuando refiere que es una sociedad desbordada ante la escasez de recursos para controlar las múltiples emociones presentes y controlar las respuestas emocionales.

En esta vorágine de estímulos producida por la reciente sociedad de la información se coincide con lo señalado por Cury (2007), que se está perdiendo la capacidad de parar, observar, de admirar lo que nos rodea y conocernos a nosotros mismos idea con la que también coincide Laguna (2010).

Ante este imperativo se está potenciando una emocionalidad cambiante y dependiente del exterior y no se está fomentando el equilibrio psicológico producto del reconocimiento y la gestión eficiente de nuestras emociones. Tal situación impone un reto a los educadores y al sistema educativo en general, así como a padres, políticos y demás agentes del cambio social, como posible respuesta a las necesidades y dificultades por las que se atraviesa.

En tal sentido la escuela, el sistema educativo y la educación en general tiene ante sus manos la tarea de responder a estos problemas. La escuela generalmente ha estado encaminada a crear ciudadanos enseñándoles contenidos y preparándolos para saber y saber hacer, sin embargo, no siempre tiene en cuenta que para convertirnos en personas completas también debemos saber ser. De ahí la necesidad de potenciar el desarrollo de las motivaciones mediante la actividad física.

## DESARROLLO

En tales condiciones se comparte el criterio que expresa Bisquerra (2000), cuando señala que tradicionalmente se

ha dado mucha más importancia al desarrollo cognitivo en detrimento del desarrollo emocional que ha quedado casi olvidado en la práctica educativa. Asimismo los actuales movimientos pedagógicos hacen referencia a la educación integral y a la formación de la persona en todas sus dimensiones, pero en cambio esta reflexión pedagógica ha ido más encaminada a profundizar en los aspectos racionales que los emocionales.

En relación a esta aparente contradicción sería interesante preguntarse ¿De qué vale enseñar a nuestros estudiantes a que resuelvan problemas de matemáticas si no los enseñamos a que puedan resolver los problemas de nuestra vida cotidiana? Ante esta interrogante es ineludible la necesidad de que la escuela actual pueda dar respuesta a los conflictos existenciales y emocionales por los que atraviesa el estudiantado.

Por ello, se considera que para que un ser humano se desarrolle a plenitud y pueda tener las herramientas necesarias para desenvolverse con garantía en la sociedad no basta solamente con ser inteligente cognitivamente, sino que es necesario que este desarrolle y potencie su inteligencia emocional.

En la actualidad mediante programas emocionales científicamente probados es posible desarrollar una serie de habilidades para la vida, es decir, un conjunto de destrezas en el ámbito social, emocional y ético que complementan y optimizan las habilidades cognitivas e intelectuales (Diekstra, 2013).

Sin embargo, hasta la década de los 90, no se le concede realmente a la educación emocional la importancia que se merece. A este auge contribuyó notablemente Goleman (1995), con su libro "Inteligencia Emocional", el cual nos hizo recapacitar sobre la importancia de considerar el desarrollo de nuestra inteligencia emocional como algo vital para vivir de forma plena.

Según Goleman (1995), la inteligencia emocional es aquella capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos y el conocimiento necesario para gestionarlos de forma correcta para llevar una vida más feliz. De esta forma se convierte Goleman con sus estudios en el manager de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) y de los trabajos originales de Mayer & Salovey (1990), citado por Bisquerra & Pérez (2007).

Bisquerra (2000, 2003) retomando los estudios de Goleman (1995), las aportaciones de Gardner (1995); Mayer & Salovey (1990, 1997), y demás teorías, desarrolla un programa de educación emocional con plena vigencia en la actualidad e identifica una serie de competencias

emocionales, decisivas para la formación completa e integral de la personalidad de nuestros alumnos.

Por ello, es conveniente desarrollar acciones encaminadas a la educación de las emociones y el desarrollo de nuestra inteligencia emocional, de manera que promueva la autoestima positiva y nuestra capacidad para ser felices. En definitiva acciones que eduquen para la vida.

Las recientes aportaciones de la neurociencia y los trabajos de científicos y neurólogos como Damasio (2005), han contribuido también a esta continua evolución acerca de la importancia de la educación emocional en nuestras vidas, permitiendo conocer mejor cómo funciona nuestro cerebro emocional, así como las funciones y posibilidades que éste nos ofrece (Belmonte, 2007).

Justamente la **actividad física** constituye un marco propicio para desarrollar acciones concretas por las posibilidades que esta área ofrece para cultivar la afectividad, desarrollar nuestra emocionalidad y mejorar la relación positiva con los demás, así como el adecuado equilibrio emocional y los recursos necesarios para poder encontrar la mejor respuesta ante las situaciones negativas de violencia, estrés, ansiedad, apatía, irritabilidad, depresiones entre otros.

La visión de Ruano (2004), sigue la misma línea, afirmando que *“el cuerpo no funciona sólo atendiendo a la dimensión física, sino que las emociones y la mente están asociadas a su funcionamiento y es imposible separarlas”*, de manera que *“el cuerpo siempre nos pasa factura de nuestros estados emocionales (miedos, angustias o estrés)”*.

*La estrecha relación que existe entre el funcionamiento tónico muscular, las actitudes posturales, los procesos psíquicos, y las emociones son causa de ello. La musculatura refleja nuestro estado emocional, se contrae, se relaja, se mueve libremente en función de la situación a la que nos enfrentamos”*.

A través de la teoría confirmada de Damasio, así como de las aportaciones de los diversos autores queda notablemente demostrada que la relación entre el cuerpo, el movimiento y las emociones tiene la suficiente fuerza y peso, para asumir la envergadura que la actividad física puede y debe alcanzar.

Por ello, desde aquí se propone centrar la actividad física en el estudio y desarrollo del cuerpo en movimiento, entendiendo el cuerpo en su globalidad, no sólo como un conjunto de músculos, huesos, articulaciones y su biomecánica conexión, sino como un cuerpo que piensa, que siente, que escucha, que comunica, que expresa, etc. y que sólo se puede concebir a partir de la conjunción

de estas tres dimensiones: la mental a través de los pensamientos; la emocional mediante los sentimientos y las emociones y la actividad física a través de la acción motriz.

La actividad física ofrece numerosas posibilidades a la hora de desarrollarnos físicamente, mejorando nuestras capacidades físicas y perceptivas, así como nuestras capacidades de expresión y comunicación, es tremendamente beneficiosa para nuestra salud física y mental al contribuir en la creación de hábitos saludables y la mejora de nuestra calidad de vida.

Al referirnos a la calidad de vida y el adecuado equilibrio psicológico, es preciso destacar que para conseguirlo es necesario desarrollar simultáneamente nuestro cuerpo emocional y nuestra capacidad para ser felices.

En este sentido, se considera que para poder desplegar las acciones diseñadas previamente se requiere desarrollar el autoconocimiento emocional y potenciar la capacidad de gestionar nuestras propias emociones, la empatía, el control de las emociones, la automotivación y las habilidades sociales que son elementos que necesariamente van a existir dentro de la práctica de la actividad física.

Durante el desarrollo de la actividad física hay cuatro aspectos fundamentales que constituyen base para el control y desarrollo de las emociones entre los que se destacan los siguientes: **aspecto físico, motriz, afectivo y social**.

El aspecto físico se centra en el sistema anatómico y el sistema fisiológico del cuerpo, es decir, la movilización física y la organización energética, En tanto el aspecto motriz se centra en el sistema neurológico, es decir, la coordinación de los movimientos. Por su parte el aspecto afectivo abarca todo lo referente a las emociones, la adopción de actitudes, sentimientos, intereses, actuaciones, dentro de un marco de relaciones espacio/tiempo con o sin objetos. El aspecto social, engloba todo lo referente a la relación con los demás.

Es importante tener presente que tal y como expone Goleman (2004), todas estas capacidades pueden y deben enseñarse a los niños y niñas. Además, este mismo autor señala la importancia de que los centros educativos apuesten por una enseñanza integral del estudiantado, donde se desarrollen habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás.

Durante el desarrollo de la actividad física, se puede y se debe trabajar la inteligencia emocional. De manera que se puedan integrar los cuatro aspectos que constituyen

esta área, es decir el aspecto **físico, motriz, afectivo y social**.

Sin embargo, son los aspectos afectivo-sociales, los que se relacionan más íntimamente con la inteligencia emocional y son estos los que cobran mayor importancia en la propuesta de acciones que se proponen. Entre estas acciones se encuentran:

1. Adquirir conciencia y estar predispuesto a la recepción. Respetar las normas, saber escuchar. Apreciar diferencias en el gesto y en las interpretaciones.
2. Aceptación y predisposición a la respuesta. Mostrar voluntariedad, comenzar a responsabilizarse de su acción. Le satisface y agrada la respuesta. Le complace y entabla una relación emotiva.
3. Aceptación de un valor. No juega mientras se explica, actúa intentando aproximarse a lo indicado por el profesor. Tienen preferencia por un valor. Busca con afán aquello que le interesa aunque le suponga un esfuerzo. Se observa, de un modo evidente, la presencia de un valor de incondicionalidad.
4. Deseo de ayudar a los compañeros en una situación determinada. Sopesa las normas teniendo en cuenta más las exigencias del bien de todos que las suyas propias.
5. Respuesta de tipo selectivo y máximo comportamiento de actitudes afectivas.

**Respecto a las actitudes sociales que podrían observarse se encuentran:**

1. Asistir y participar de forma activa.
2. Intervención individual y ofrecer a los demás con su intervención posibilidades de mejora en su actuación.
3. Ser consciente de la pertenencia a un grupo, aceptación del grupo y participa del grupo.
4. Integración y colaboración. Aportar valores y cooperar. Colaborar a la mejora y fluidez de la dinámica e intervenir dentro de la dinámica, variando la actuación. Interviene construyendo dinámicas de forma personalizada. Capacidad de actuación, respeto al grupo, no ser dependiente de la supervisión del profesor.

## ACTITUDES AFECTIVAS Y ACTITUDES SOCIALES

### Actitudes afectivas

- Conciencia.
- Predisposición.
- Aceptación de un valor.
- Deseo de ayudar a compañeros.

- Selección de respuestas.

### Actitudes sociales

- Participación activa.
- Intervención individual.
- Conciencia de grupo.
- Intervención y colaboración.
- Construcción dinámicas personalizadas.

## CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de la actividad física se deben trabajar estos aspectos que integran la inteligencia emocional. Para ello, es necesario que los docentes desarrollen sesiones dinámicas de ejercicios individuales y de grupo donde el objetivo principal sea vivenciar e interiorizar la inteligencia emocional para que los alumnos aprendan a identificar, controlar y gestionar sus emociones así como a mejorar sus habilidades sociales.

Además, para que exista un adecuado aprendizaje por parte del estudiantado es necesario que éste sea significativo a través de la solución de problemas que el profesor o la profesora va planteando con la finalidad de guiar al estudiantado en la implicación cognoscitiva y en la reflexión. Igualmente es muy importante que el profesorado cree un clima positivo de búsqueda y participación, de tal forma que los alumnos y alumnas se sientan partícipes del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por otra parte, es importante que estos aspectos se desarrollen no sólo desde la actividad física de manera general, sino también en las actividades que se desarrollan en el ámbito familiar. Para ello es necesario que todos estos agentes trabajen de forma coordinada y complementaria evitándose de esta forma que fuera del horario lectivo tanto entrenadores, profesores, padres y madres transmitan a los niños y niñas que lo más importante de la actividad física son aspectos como la victoria y los resultados, dificultando el trabajo de los aspectos afectivo-sociales.

La educación emocional y las relaciones entre los alumnos son decisivas para el desarrollo de aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el rendimiento académico y en definitiva el bienestar personal y social y en ello la actividad física desempeña un rol esencial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belmonte, C. (2007). Emociones y cerebro. *Revista de los Progresos de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 101 (1), 59-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2522279>



- Bettoni, R. (2006). *Armonía emocional*. Barcelona: Robinbook.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.
- Damásio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Delgado, M. A. (2001). El papel del entrenador en el deporte durante la edad escolar. Deporte y actividad física para todos, 2, 63-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2710918>
- Diekstra, R. (2013). El aprendizaje social y emocional: las habilidades para la vida. *Redes*.
- Espada, M., & Calero, J.C. (2011). La educación en valores en el área de educación física y en el deporte escolar. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 6, 51- 55. Recuperado de <http://www.lapeonza-ne.unlugar.com/peonza-ne6.pdf>
- Espada, M., González, M. D., & Campos, A. (2009). Familia y actividades físico-deportivas extraescolares. *Padres y Maestros*, 323, 5-7.
- Fernández, G., & Navarro, V. (1989). *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Shapiro, L. (2002). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta.

# 23

## LA ARTICULACIÓN ESCUELA FAMILIA COMUNIDAD: ESCENARIOS ESTRATÉGICOS PARA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

### THE RELATION SCHOOL-FAMILY-COMMUNITY: STRATEGIC SCENARIOS FOR EDUCATION FOR PEACE

Dra. C. Elizabeth Díaz Vera<sup>1</sup>

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

Dra. C. Bárbara Bermúdez Monteagudo<sup>1</sup>

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

Dr. C. Mariano A. Isla Guerra<sup>2</sup>

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

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

<sup>2</sup> Asociación de Pedagogos de Cuba. La Habana. Cuba.

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

Díaz Vera, E., Bermúdez Monteagudo, B., & Isla Guerra, M. A. (2018). La articulación escuela familia comunidad: escenarios estratégicos para la Educación para la Paz. *Revista Conrado*, 14(63), 164-170. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La participación es un elemento indispensable que hace posible poner a prueba y desarrollar las capacidades humanas y estructuras, para desde la comunidad producir cultura, paz y conocimiento; así se convierte en elemento que posibilita un verdadero desarrollo endógeno, desde esta perspectiva se propone en el artículo fortalecer el proceso educativo a partir de la tríada escuela familia comunidad, mediante la participación comprometida -de carácter didáctico e intersectorial- de los actores sociales. La concreción de esta idea se fundamenta en la articulación entre las necesidades socioeducativas de la comunidad, la naturaleza del trabajo comunitario que debe realizar la escuela, sus necesidades/potencialidades personales y profesionales para el desempeño de sus funciones y tareas; se significa el valor de la escuela como elemento dinamizador, así como la responsabilidad de la familia en la educación de sus hijos.

#### Palabras clave:

Participación, escenarios estratégicos, escuela, familia, comunidad.

#### ABSTRACT

Participation is an indispensable element that makes possible to test and to develop human capacities and structures from the community to produce culture, peace and knowledge. This way it becomes an element that allows a real endogenous development, from this perspective it is proposed in the article to strengthen the educational process from the triad family-school-community, through the committed participation of a didactic and intersectoral character of the social actors. The realization of this idea is based on the articulation between the socio-educational needs of the community, the nature of the community work that the school must carry out, its personal and professional needs / potentialities for the performance of its functions and tasks. It means the value of the school as a driving force as well as the responsibility of the family in the education of their children.

#### Keywords:

Participation, strategic scenarios, school, family, community.

## INTRODUCCIÓN

Las transformaciones y cambios en lo político, social y económico acontecidos a escala mundial determinan la necesidad de enfocar la atención por parte de los educadores en una educación y formación ciudadana que permitan a las nuevas generaciones hacer frente al momento histórico que les ha correspondido vivir y desarrollar una Cultura de Paz, encaminada a defender la sostenibilidad de la humanidad y del planeta.

Por tanto la tarea del maestro crece en importancia, se multiplica en esa batalla por educar en los valores a las nuevas generaciones, porque es el medio fundamental para contrarrestar los efectos negativos de los conflictos y la violencia.

A partir de entonces, el trabajo de la escuela se enfoca en esa dirección, no obstante, ella por sí sola no puede enfrentar esa tarea, es por eso que la época actual reclama que la organización de todo el sistema de influencias educativas se centre en la dirección del proceso educativo integral en el que la familia y la comunidad ocupan un lugar fundamental, y trabajen de manera cohesionada.

La familia es una institución que influye con valores y pautas de conducta en todos sus miembros de una u otra forma. Constituye la primera y eterna escuela de cada ser humano. Va conformando un modelo de vida para sus pequeños integrantes, enseñándoles normas, costumbres, valores que contribuyen a su madurez y autonomía. Por otra parte la comunidad constituye el entorno social más concreto de existencia, actividad y desarrollo del hombre. Ante esta realidad es indiscutible la articulación de la tríada escuela-familia-comunidad.

La escuela como institución abierta a la comunidad, gana cada vez más seguidores. Su propósito no es sólo transmitir conocimientos en un ámbito cerrado, sino por el contrario, representa un agente principal de educación a su interior y hacia el exterior de sus muros, convirtiéndose en un agente socializador de la educación.

La educación como núcleo del proceso socializador es vital en este propósito, toda vez que ejerce una influencia decisiva sobre el desarrollo del ser humano a lo largo de toda su vida; para lo cual debe prepararlos, tanto en el logro de una incorporación personal y social activa, como en el disfrute y plenitud familiar y personal.

El presente trabajo realiza un análisis desde las perspectivas teórico práctica de las ventajas de un proceder integrado de las influencias pedagógicas de estos escenarios estratégicos para la formación ciudadana integral.

## DESARROLLO

Para la sociedad en general y para la escuela en particular resulta imprescindible que los padres y familiares en general reconozcan el rol tan importante que desempeñan en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes. Como señalara el eminente pedagogo cubano Enrique J. Varona *“en la sociedad todo educa y todos educamos...”* Para hacer realidad esta idea es necesario acudir a la persuasión y la orientación del maestro sobre la familia, y otros agentes sociales educativos, que logre atraerla y vertebrarla con el proyecto educativo de la escuela.

Para ofrecer un concepto de escuela reflexionaremos primero sobre lo expresado por el maestro José Martí<sup>1</sup>, donde se constata su vigencia en el siglo XXI, cuando tantos problemas educativos persisten y por el acercamiento de sus ideas a la escuela que queremos tener: “Una escuela es como una fragua de espíritus; ¡Ay de los pueblos sin escuelas! ¡Ay de los espíritus sin templo!”. “En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar. Escuela no debiera decirse sino talleres”. Deberían ser “... casas de razón donde con guía juiciosa se habituase al niño a desenvolver su propio pensamiento”. “Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, eso han de hacer las escuelas que ahora no hacen eso”. “El mundo nuevo requiere la escuela nueva”, destaca: “Hombres recogerá quien siembra escuelas”. Hermosa manera la del maestro de plantear una escuela que logre preparar al hombre para la vida que desarrolle un ser humano y humanizador, creativo y transformador.

En Cuba se reconoce como principio pedagógico el carácter activador que corresponde a la escuela en sus relaciones con la familia y agentes educativos comunitarios, para estimular las potencialidades de los padres y otros agentes sociales en el proceso educativo intrafamiliar y comunitario así como lograr su participación activa en la educación escolar, de tal manera que converjan las influencias sobre el alumno.

La familia y los agentes sociales deben estar presentes en las decisiones de la escuela desde que comienza el análisis de los problemas educativos de los alumnos, asimismo en la valoración de los resultados de las acciones educativas que se acuerden. Hoy se requiere democratizar la vida de la escuela y desarrollar un nuevo sistema

---

<sup>1</sup> José Martí: (1853-1895) Principal líder de la guerra de independencia de Cuba contra la metrópolis de España. Destacado escritor, poeta, pedagogo y filósofo y el más grande político del siglo XIX cubano de talla universal. Su ideario antiimperialista, independentista, antirracista y latinoamericanistas se encuentra recogido en sus obras completas (1975), referente obligado de investigadores.

de relaciones que asegure lo participativo de cada familia y de la comunidad, entendida la participación, según el Dr. C. Mariano Isla Guerra como:

*La participación es un medio, no el fin de nuestra labor educativa. Constituye un proceso desarrollador, no sólo porque los que participan logran nuevos saberes, sino porque también desarrollan capacidades para la auto-superación, para la independencia cognoscitiva, la convivencia y la comunicación, para el trabajo colectivo y la evaluación de sus espacios, pero sobre todo porque aprenden una nueva manera de actuar y de conducirse más democráticamente en un colectivo. Porque aprenden a apreciar el saber de los demás, porque desarrollan habilidades de reflexión, interpretación, comparación y de estimación. Fomenta valores de humildad, solidaridad, tolerancia, firmeza, patriotismo, en fin valores éticos que son indispensables en un ciudadano que pretendemos cambie el mundo hacia un estadio superior. Implica una profunda transformación de los sujetos y su entorno.*

En las diversas prácticas educativas es necesario tener en cuenta estas ideas sobre la participación para ayudar a la democratización del proceso docente educativo y con ello ir desterrando la tendencia de la escuela tradicional que aún se aferra en la conciencia y praxis pedagógica cotidiana.

Es importante para la comprensión de las funciones educativas que se pretenden consolidar, desde la escuela, la familia y la comunidad, como instituciones sociales educativas, conceptualizar y precisar las funciones de la familia y la comunidad como escenarios estratégicos en la formación ciudadana global, concepto construido por los participantes en la reunión de la UNESCO en Santiago de Chile en septiembre del 2015 que expresa que este milenio requiere de ciudadanos formados integralmente.

Son muchas las definiciones que hay de familia, pero la mayoría plantea que es la estructura social básica donde padres e hijos/as se relacionan. Esta relación se basa en fuertes lazos afectivos, pudiendo de esta manera sus miembros formar una comunidad de vida y amor. Cada familia es exclusiva, única, implica una permanente entrega entre todos sus miembros sin perder la propia identidad.

Se entiende desde esta perspectiva que lo que afecta a un miembro, afecta directa o indirectamente a toda la familia; por ello entonces se habla de sistema familiar, de una comunidad que es organizada, ordenada y relacionada con su entorno (generalmente). Aquí el individuo se forma desde su niñez para que en su edad adulta se conduzca como un ciudadano socialmente transformador.

La familia es un hecho social universal, ha existido siempre. Es el primer núcleo social en el cual todo ser humano participa. Para su constitución requiere del encuentro y relación de dos seres humanos que quieren unirse, en un proyecto de vida común, mediante el afecto entre ellos o hacia los hijos que surgirán de su relación.

Sus funciones básicas están relacionadas con la reproducción y el cuidado físico y espiritual de sus miembros y está a cargo su bienestar y desarrollo educacional, psicológico y social. Está orgánicamente unida a la sociedad, en este sentido, transforma la sociedad, es revolucionaria al provocar cambios sustanciales. En la familia se hacen los ciudadanos, y éstos encuentran en ella la primera escuela de virtudes, constituyendo el lugar natural y el instrumento más eficaz de humanización de la sociedad; colabora de manera original y profunda en la construcción de un nuevo mundo, pero la familia y la escuela solos no pueden lograr la formación ciudadana que se espera, es necesario la participación de otros agentes sociales que también contribuyen a la educación y formación ciudadana.

En cuanto a sus miembros la familia es responsable no sólo de alimentarlos y protegerlos, sino también de brindarles la educación inicial y permanente, de acuerdo a los patrones y normas morales aceptadas, a la vez que asegura las condiciones para la continuidad de la educación por otras vías. Tales obligaciones aparecen recogidas y reguladas en los Códigos Legales de la mayoría de los países, en el caso concreto de Cuba en la Constitución de la República, en el Código de Familia y en el Código de la Niñez y la Juventud.

Sin embargo, el cumplimiento de estas obligaciones no está determinado exclusivamente porque aparezca regulado por la ley. Así, por ejemplo, en muchos países de Latinoamérica se establece la enseñanza obligatoria hasta determinada edad o grado escolar, pero la realidad económica obliga a miles de niños a abandonar la escuela para contribuir al sustento familiar mediante su trabajo.

La influencia (positiva o negativa) que ejerce la familia en la educación de sus miembros está condicionada entonces al cumplimiento de una serie de funciones básicas, que abarcan los procesos materiales y espirituales que ocurren en su interior. Estas funciones se definen como las actividades diferenciadas realizadas por los miembros de la familia, que transcurren dentro de ella y que se relacionan con:

- la procreación, cuidado y educación de sus miembros.
- el desarrollo de la personalidad de sus integrantes.

- las acciones indispensables para el mantenimiento de la familia y la reproducción de la fuerza de trabajo.

En la literatura sociológica especializada es común la identificación de tres funciones básicas, se exponen a continuación por ser considerada la más cercana a la idea que tienen las autoras del concepto familia:

1. Función Biosocial: comprende la realización de la necesidad de procrear hijos y vivir con ellos en familia. Desde el punto de vista social la conducta reproductiva es considerada como reproducción de la población. Incluye las relaciones maritales de pareja que constituyen elemento de estabilidad para ella y para toda la familia.
2. Función Económica: Comprende las actividades de abastecimiento y consumo tendientes a la satisfacción de las necesidades individuales y familiares, y las actividades de mantenimiento que incluyen el trabajo realizado por los miembros en el marco del hogar (tareas domésticas), así como las relaciones intra-familiares que se establecen con tal fin. Esta función determina sobre el nivel de vida familiar.
3. Función Cultural - Espiritual: comprende todas las actividades y relaciones familiares a través de las cuales la familia participa en la reproducción de la vida cultural-espiritual de la sociedad y de sus miembros.

Empleando sus medios y posibilidades, la familia realiza aspectos específicos del desarrollo de la personalidad de sus miembros, especialmente en la educación y socialización de los más jóvenes.

Sin embargo, el cumplimiento exitoso del papel educativo de la familia no puede verse mediante la realización de una u otra de las funciones, sino de la combinación efectiva del cumplimiento de todas. Así, por ejemplo, es posible encontrar con relativa frecuencia familias donde todas las necesidades de tipo económico están resueltas de manera muy satisfactoria y, sin embargo, existen graves carencias en el plano espiritual y afectivo que dificultan la adecuada formación del niño o el adolescente.

El maestro investigador no puede pasar por alto los fenómenos sociales que perjudican el desarrollo de la labor educativa de la familia, algunos de los cuales ya han sido mencionados. Es evidente que el medio social y familiar adverso, regido por la incultura y las carencias materiales de todo tipo, dominado por la agresividad y la violencia, obliga a una feroz competencia por la sobrevivencia e incluso impulsa al niño a abandonar la escuela para contribuir al sustento de sus hermanos y aún de sus propios padres, no es buen terreno para desarrollar esa preocupación por la enseñanza. Obsérvese un dato impresionante de este fenómeno *en América Latina sólo el 83% de los alumnos ingresa oportunamente a la escuela*. En

los grupos de menores ingresos prevalece la deserción temporal o definitiva, el alumno permanece muchos años en la escuela y su aprendizaje es mínimo.

En algunos casos el esfuerzo de los maestros y la buena intención de la escuela tropiezan contra la lógica feroz de los padres que preguntan al maestro ¿para qué debe ir el niño a la escuela? si después no tendrá oportunidades reales de continuar sus estudios o de encontrar un trabajo correspondiente con la instrucción recibida. Estas realidades, particularmente dolorosas en el medio rural y donde escasean los recursos, obligan a los niños a trabajar desde muy temprana edad para ayudar a la alimentación de la familia. Semejante fenómeno se extiende cada vez más hacia las ciudades, deteriorando no sólo el papel de la escuela, sino también los fundamentos de la institución familiar y social.

La lucha por la supervivencia que obliga a ambos padres a dedicarse al trabajo (incluso a trabajar horas extraordinarias) perjudica el cumplimiento de las funciones afectivas y culturales de la familia, y deja el asunto de la educación de los niños en manos de otros parientes (hermanos, abuelos) al de guarderías (profesionales o no) o, en el peor de los casos a la influencia de la calle. La incorporación masiva de la mujer al trabajo y la vida social, en sí misma un incuestionable logro en la lucha por su emancipación, se hace discutible cuando trae aparejada la drástica reducción de sus posibilidades de actuación en la educación de sus hijos, cuestión en la que los hombres ya estaban relegados por la generalización de un modelo de sociedad patriarcal que impone consustancialmente una familia de ese mismo carácter. Como vemos son muchos y muy diversos los factores que conspiran actualmente contra el ejercicio del papel educativo de la familia y es tarea ardua del educador encontrar las vías para atenuarlos, se piensa que articular los agentes sociales de la comunidad es una acción obligatoria en este propósito.

En este sentido es oportuno analizar las consideraciones de la sociología de la educación al reconocer el extraordinario papel que desempeña la comunidad en el proceso de socialización de los niños, adolescentes y jóvenes, 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.



¿Qué es para nosotros una comunidad?

Una definición muy conocida es la propuesta en la Conferencia Mundial de Desarrollo Comunitario (Ginebra, 1989): “*Sentimiento de bien común, que los ciudadanos pueden llegar a alcanzar*”.

Aquí se ponen en primer plano factores de carácter subjetivo, entendidos incluso de manera hipotética, que implica que la residencia en un lugar no expresa, por sí misma la existencia de una entidad comunitaria.

La formulación de un concepto de comunidad que facilite la identificación de esos agrupamientos humanos requiere de una serie de consideraciones iniciales que se exponen a continuación.

En primer lugar debe tomarse en consideración que la vida del sujeto se desarrolla en dos contextos diferentes, aunque relacionados entre sí:

- a. El entorno comunitario propiamente dicho: que comprende las condiciones de la infraestructura social donde los individuos satisfacen sus necesidades vitales; por ejemplo, edificaciones, vías de comunicación, servicios de agua potable y electricidad, comercios, lugares de recreo, etc.
- b. El entorno familiar: entendido como substrato del entorno comunitario, incluye las condiciones que permiten al sujeto resguardarse del medio social para proteger su individualidad; por ejemplo, la vivienda propia, los artículos y bienes personales, las relaciones filiales, etc.

Entre estas dos esferas de la vida del sujeto existe una indisoluble relación, no exenta de contradicciones. Cuanto mayor es la articulación entre ambos contextos se establece de manera más sólida y estable el sentimiento de pertenencia del sujeto al contexto comunitario, la identificación con los intereses comunes y la participación en las actividades de beneficio colectivo. Así, por ejemplo, es común la existencia de sólidos sentimientos de identidad en las comunidades vecinales constituidas alrededor de centros fabriles, como los centrales azucareros, en que la mayoría de los residentes están también unidos por relaciones de trabajo. Como ejemplo contrapuesto nos sirve el de las *ciudades dormitorio*, aglomeraciones de edificios de viviendas donde los vecinos no tienen otra relación que no sea la de residencia.

En segundo lugar debe tenerse en cuenta que la vida del sujeto se desarrolla en dos planos diferentes de socialización, en que se establece su pertenencia a diversos grupos, cada uno de ellos distinto en cuanto a su composición, objetivos y forma de organización.

En sentido general, se entiende como comunidad 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.

La pertenencia a una colectividad definida como comunidad (en este caso vecinal) 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. Esta diversidad de pertenencias implica un serio problema para la función de la escuela, 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.

La conceptualización del término comunidad, ha sido planteada por diferentes autores, nosotros consideramos, entre ellas, la descrita por A. Sánchez cuando dice:

Teóricamente planteamos que se está en presencia de una comunidad cuando es posible identificar en un grupo las características que se detallan a continuación:

1. Los miembros del grupo comparten un espacio geográfico y este tiene un significado para los miembros del grupo.
2. La existencia del grupo es consistente y tiene una perdurabilidad en el tiempo, una estabilidad temporal que garantiza un mínimo de convivencia y duración asociativa ya sea formal e informal.
3. La existencia de instituciones y servicios que identifiquen al grupo, así como la base material que posibilita el desarrollo, distribución y prestación de servicios sociales a los miembros del grupo.
4. Se crea una estructura y sistema social (formales o informales) de carácter político, económico, cultural, profesional, entre otros, que posibilitan la integración de sus miembros.
5. Se verifica la presencia de un fuerte componente psicológico de carácter identificativo y relacional en dos dimensiones:

Vertical (personal): identificación y sentido de pertenencia a la comunidad que tienen sus miembros.

Horizontal (interpersonal): que sería el conjunto de logros y relaciones que desarrollen los miembros del grupo entre sí.

Pero es además importante tener en cuenta la definición del Grupo para el Trabajo Comunitario Integrado en Cuba, ya que responde de modo más específico a la comunidad cubana actual y donde se establece que: “la comunidad

puede ser definida como el espacio físico-ambiental, geográficamente delimitado, donde tienen lugar un sistema de interacciones sociopolíticas y económicas que producen un conjunto de relaciones interpersonales sobre la base de necesidades. Este sistema resulta portador de tradiciones, historia e identidad propias que se expresan en identificación de intereses y sentido de pertenencia que diferencian al grupo que integra dicho espacio ambiental de los restantes.”

La interrelación óptima entre la escuela y la comunidad tomaría como punto de arranque un esquema básico en el que la comunidad actúa como contexto social, entorno físico y factor participante del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje, en tanto la escuela actúa como agente de transformación y desarrollo de la comunidad.

Cabe preguntar ¿qué puede ofrecer la comunidad a la escuela? Un breve listado nos llevaría a enumerar entre otras potencialidades: la historia, tradiciones y costumbres, el apoyo material, humano y financiero, el trabajo de las instituciones comunitarias en las investigaciones y proyectos educativos de la escuela, las instalaciones sociales, los servicios que se prestan a la comunidad.

A cambio ¿qué puede ofrecer la escuela a la comunidad? Veamos a continuación:

- servicios de formación y reciclaje del personal (mediante vías escolarizadas o no escolarizadas)
- orientación para la transformación de valores y conductas (mediante los servicios de escuelas de padres, orientación vocacional de adolescentes y jóvenes, etc.)
- condiciones para el enriquecimiento cultural de los vecinos (mediante círculos de interés y grupos culturales atendidos por el personal de la escuela)
- servicios educativos (mediante la utilización de las instalaciones de la escuela: biblioteca, teatro, salas deportivas, etc.)

Una solución mutuamente ventajosa llevada a cabo en Cuba consiste en la conversión de la escuela en el centro cultural más importante de la comunidad, a los maestros en promotores, a los estudiantes, sus familias y otros agentes sociales en participantes de los proyectos de desarrollo comunitario.

### ***Cómo se articula la escuela familia y comunidad. Experiencia cubana***

En Cuba se trabaja mediante proyectos institucionales la integración de estos tres pilares, en el que se significa el Proyecto “Transformar para Educar”, impulsado desde la Asociación de Pedagogos de Cuba y coordinado por el

Dr. C Mariano Isla Guerra, afanado estudioso del trabajo comunitario, que propone pistas metodológicas encaminadas al logro de un Consejo de Escuela y de Círculo Infantil<sup>2</sup> integrado por familias y miembros de la comunidad, protagónico en el proceso educativo, se facilita su ejecución por lo establecido en el sistema de trabajo metodológico que se proyecta desde la escuela; su planificación permite diseñar acciones para la preparación de los docentes, familia y otros agentes educativos, en el caso particular cubano dirigido por el Consejo de Escuela de cada institución educativa, se produce la identificación de las necesidades de superación a partir del diagnóstico de cada centro, se ejecuta en la implementación las actividades de superación presencial y semipresencial para el personal docente, dos modalidades que se complementan para poder tener resultados, efectos productivos, e impactos sociales, la preparación dirigidas a familias y otros agentes educativos se conciben como actividades de capacitación planificadas según intereses particulares y de los grupos o grados, se realizan acciones de control durante todo el proceso de preparación y/o capacitación como momento esencial del sistema lo que permite ir evaluando y reorientando las acciones que lo necesiten y luego se materializan en la aplicación de acciones transformadoras en los proyectos. Está normado por resolución emitida por el Ministerio de Educación

La experiencia de las autoras se presentan en proyectos comunitarios y proyectos institucionales lo que permite argumentar su actualidad ante los reclamos de un perfeccionamiento educacional que produzca mejoras dirigidas a lograr un ciudadano capaz participativo protagónico creativo que tenga su mirada puesta en un mundo mejor, globalizado y desarrollador, que entienda y defienda su planeta, la paz y el amor como herramienta esencial en su lucha.

## CONCLUSIONES

La escuela contemporánea, está obligada a la más estrecha vinculación con la familia y la comunidad en que se asienta, que constituye su entorno social concreto.

El trabajo con la familia y la comunidad debe ir encaminado a ofrecer la información que esta requiere para apoyar y participar activamente junto a la escuela, en la

---

<sup>2</sup> Consejo de Escuela y de Círculo Infantil: Organización popular compuesta por la familia, representantes de los organismos y organizaciones de la comunidad que tiene el encargo de promover la participación de todos en la formación de los educandos. Instituidos oficialmente por la resolución 216/2008 del Ministerio de Educación (MINED). Tiene sus antecedentes en las Asociaciones de Padres y Maestros, existentes en Cuba desde el siglo XIX.

consolidación de la formación de estilos de vida sanos y preventivos, necesarios para garantizar la elección de opciones de formas de vida donde el auto cuidado, la responsabilidad en las relaciones con los demás, y una convivencia armoniosa con el medio ambiente, factores esenciales en la formación de un ciudadano integral creativo y participativo, integren la escala de valores que cristaliza en su actuar en la cotidianidad de su vida.

Suárez, N. (2010). *Metodología para la dirección del desarrollo profesional del profesor de Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias de la educación*. Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arés, P. (2004). *Familia y convivencia*. La Habana: Científico Técnica.
- Arés, P. (2007). *La familia en la educación de los hijos*. Congreso Internacional Pedagogía 2007. La Habana: Educación cubana.
- Arias, G. (2005). *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural*. São Paulo: Linear B.
- Aróstica, Y M. (2011) *La orientación familiar en los marcos de la Ciencia y la Tecnología*. Revista: Contribuciones a las Ciencias Sociales. Universidad de Málaga.
- Benítez, M.E. (2003). *La familia cubana en la segunda mitad del siglo XX*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Burke, M. T. (1989). *¿Cómo continuar en el hogar el trabajo que realiza la escuela?* La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, O. (2003). *Fundamentos teóricos y metodológicos del Sistema de Superación del personal docente del MINED*. Tesis en opción del título de Master en Educación de Avanzada. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Cruz, C. (2008). *Sistematización histórica de las transformaciones en el desarrollo de La Educación Preescolar después del triunfo de la Revolución en la provincia Villa Clara. Tesis de doctorado. Santa Clara*: Universidad Central de Las Villas.
- Ginoris, O. (2009). *Fundamentos Didácticos de la Educación Superior Cubana. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Leyva, L. (2009). *Estrategia metodológica interdisciplinaria en la formación intensiva de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica*. Congreso Internacional Pedagogía 2009. La Habana: Educación cubana.

# 24

## EL ARTE, EL DEPORTE Y LA LÚDICA: ELEMENTOS CLAVES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

### THE ART, SPORT AND THE LUDIC: KEY ELEMENTS OF THE EDUCATION FOR PEACE

Dra. C. Bárbara Bermúdez Monteagudo<sup>1</sup>

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

Dra. C. Elizabeth Díaz Vera<sup>1</sup>

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

Dra. C. Adianez Fernández Bermúdez<sup>1</sup>

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

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

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

Bermúdez Monteagudo, B., Díaz Vera, E., & Fernández Bermúdez, A. (2018). El arte, el deporte y la lúdica: elementos claves de la educación para la paz. *Revista Conrado*, 14(63), 171-176. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El artículo tiene como objetivo general esclarecer los conceptos cultura de paz y educación para la paz, desde la construcción colectiva del conocimiento, en este sentido se precisa como elementos claves el empleo del arte, el deporte y la lúdica, con el reconocimiento de la educación para la paz como un proceso que necesita continuidad, dinamismo y creatividad permanente; esta debe ser placentera, divertida, vivencial, afectiva, transformadora y dialógica, donde el arte, el deporte y la lúdica son un espacio enriquecedor de estos componentes. Otros elementos importantes en el proceso tienen que ver con la capacidad de admirarse y de establecer relaciones de confianza y respeto, también con la posibilidad del reconocimiento mutuo y el poder del diálogo como posibilidad de aprender juntos, convirtiéndose en una educación transformadora; en este aspecto se incluyen los aportes de la educación popular. Los escenarios estratégicos para su ejecución desde la tríada escuela, familia, comunidad.

#### Palabras clave:

Cultura de paz, educación para la paz, arte, deporte, lúdica.

#### ABSTRACT

The article aims to clarify the concepts culture of peace and education for peace, from the collective construction of knowledge, in this sense the key elements are the use of art, sport and ludic, with the recognition of education for peace as a process that needs continuity, dynamism and permanent creativity. This must be pleasant, fun, experiential, affective, transformative and dialogic, where art, sport and ludic are spaces enriching these components. Other important elements in the process is related to the ability of admiring and establishing relationships of trust and respect, also with the possibility of mutual recognition and power as a possibility to learn together, becoming a transformative education; in this aspect include the contributions of popular education. The strategic scenarios for its execution from the school-family-community triad.

#### Keywords:

Culture of peace, education for peace, art, sport, ludic.

## INTRODUCCIÓN

El siglo XXI desde que abrió sus puertas ha generado movimientos en el pensamiento humano, se esperan en todas las esferas sociales transformaciones que desarrollen las sociedades y que perfeccionen la humanidad hacia un mundo mejor, defendiendo como principio fundamental la Paz y el cuidado del medio ambiente para la sostenibilidad del planeta.

Freire, legó en sus estudios que *“uno de esos sueños por los que luchar... es el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, de sexo, de clase sean señales de vergüenza... es posible la vida sin sueño, pero no la existencia humana y la historia sin sueño.”* En tal sentido el sueño de cada uno de los educadores es educar para alcanzar la cultura de Paz en nuestros educandos, futuros constructores de la sociedad humana. El sistema educativo en cualquier país, debe neutralizar los flagelos que amenazan la sostenibilidad de la humanidad.

En el Tema 31 Declaración y Programa para la Cultura de Paz en su Artículo 1: plantea *“Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:*

- a. El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.
- b. El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional.
- c. El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- d. El compromiso al arreglo pacífico de los conflictos.
- e. Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de generaciones presentes y futuras.
- f. El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.
- g. El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
- h. El respeto y el fomento del derecho de cada individuo a la libertad de expresión, opinión e información.
- i. La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz.

Cada apartado de este artículo conduce a desarrollar una cultura encaminada a disfrutar y defender la Paz como la esperanza del futuro de la humanidad. Los países de Latinoamérica han sido países atravesados por largos períodos de guerra, ello presupone una actitud permanente de fomento de la paz como parte de la cultura de nuestros pueblos. En tal sentido se propone reflexionar sobre cómo mejorar nuestras prácticas educativas en la edificación de la Cultura de Paz y qué vías utilizar en la formación ciudadana.

## DESARROLLO

Sobre el término cultura de la paz<sup>1</sup>, han escrito diversos teóricos y filósofos, las autoras asumen por su contextualización a los fenómenos sociales actuales en Latinoamérica y su concreción en el artículo presentado y facilitado por la fundación Escuelas de Paz en Bogotá en el 2009 entendido como *“un gran ideal de la humanidad, que significa la transformación de los sujetos sociales en unos y unas más ligados al respeto a la vida. Implica para los individuos y para los colectivos a que pertenecen, la aceptación de la convivencia, la aplicación de todos los Derechos Humanos, nuevas formas de manejo y transformación del conflicto, el desarme, la práctica de la no violencia, la equidad en asuntos de género, el respeto a la diversidad y la multiculturalidad, el acceso al desarrollo, la sostenibilidad y participación ciudadana en los decisores de poder”*.

Como se puede apreciar aquí se es coherente con la idea de que alcanzar la paz no significa solamente acabar con la guerra o con otras formas de violencia directa; implica también el conocimiento, reconocimiento y eliminación de otras diferentes formas de violencias, tanto estructurales como simbólicas (que legitiman el machismo, el abuso a niños y niñas, el daño a los recursos naturales, etc.)

Para esto se debe tener en cuenta la significación y resignificación que cada cultura tiene del concepto de paz, por ello se insiste en este espacio en la construcción del concepto por cada uno y por el grupo en general. Por ejemplo, para el contexto cubano, es muy importante retomar elementos de las tradiciones que existen

---

<sup>1</sup> Las definiciones aquí contenidas son producto de una construcción colectiva en el Taller: “Acompañamiento de la adaptación metodológica de la fase final del proyecto Jóvenes Constructores de Paz-Plan Internacional” facilitado por la Fundación Escuelas de Paz en Bogotá los días 9-13 de febrero de 2009, a las que se han sumado elementos teóricos del estado del arte en el tema.



en las comunidades asentadas por consejos populares<sup>2</sup>, qué las identifica y diferencia, tener presente su caracterización geográfica y de la población, esta tiene incorporada una cultura de paz desde el triunfo revolucionario en 1959, que se puede encontrar vigente en el progreso diferente de sus grupos sociales, pero cada comunidad responde a sus posibilidades y necesidades en la atención educativa, y cultural, en la comprensión del concepto y en la solución de sus problemas. Por ello, en el contexto comunitario se prefiere hablar de Cultura de Paz.

La cultura de paz necesita ser tratada para que tenga un verdadero impacto transformativo: desde las esferas, volitivas, afectivas, y del conocimiento, de las habilidades personales para tener actitudes positivas en la transformación de conflictos, en la toma de decisiones para la solución de problemas desde una actitud reflexiva, democrática y participativa, lo que requiere cumplir los niveles de la participación; asistir, opinar y hacer, comprometerse y decidir. Fig. 1

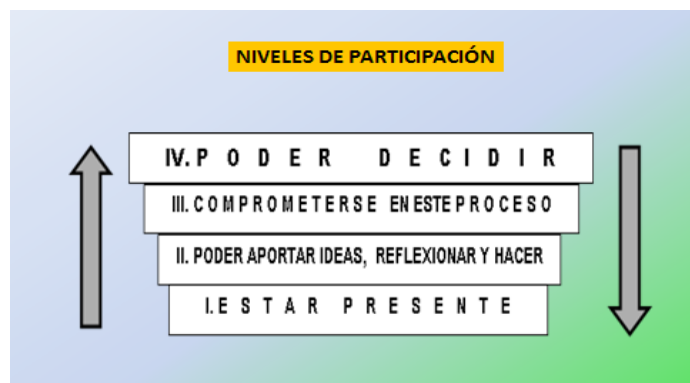


Figura 1. Niveles de participación.

Según Orlando Fals Borda, educador popular colombiano, que ayudó mucho en la preparación de educadores populares en Cuba, afirmaba:

*Así participar significa romper voluntariamente, y a través de la experiencia, la relación asimétrica de sumisión y dependencia integrada en el binomio sujeto- objeto. Esta es la esencia de la participación.*

El concepto general de participación, tal como se define aquí está enraizado en las tradiciones culturales de la gente común y de su historia real (no la versión elitista),

2 Consejo Popular: Demarcación político administrativa de base en el sistema de gobierno cubano. Está compuesto por varias circunscripciones electorales, lo integran los Delegados de estas circunscripciones y representantes de instituciones estatales y sociales a ese nivel. Está presidido por un Presidente y un Vicepresidente, electos entre los Delegados de Circunscripción que lo conforman. Tiene funciones administrativas y de atención a las necesidades de los electores de esa demarcación territorial. Una municipalidad está formada por varios Consejos Populares.

las que resplandecen con sentimientos y actitudes de naturaleza altruista y comunal que son genuinamente democráticas.

Toda cultura para ser alcanzada debe transitar por un proceso de educación. En el caso que nos ocupa, el grupo de trabajo del Plan Internacional, identificó la educación para la paz como: *la educación para la posibilidad, para la esperanza y para el futuro; no como una herramienta sino como un eje transversal en todas las acciones de construcción de culturas de paz.*

Se reconoce aquí y ahora que el individuo está influenciado y permeado por su contexto más cercano que incluye su realidad próxima, intermedia y distante, por el pasado y la tradición, y sus acciones presentes repercuten en su futuro, una mirada a este contexto conduce a tener como escenarios estratégicos: la escuela, la familia y la comunidad, este trinomio articulado, es indisoluble en los procesos educativos.

Esta conexión es lo que le da inicio a las preguntas:

- ¿Cómo abordar la educación para la paz en los procesos educativos?
- ¿Qué vías utilizar para la educación para la paz?
- Sobre cómo abordar la educación para la paz

Esta idea de relación entre el pasado, el presente y las tradiciones de un determinado contexto, se manifiesta en el comportamiento de los ciudadanos, es muy importante entonces el crecimiento, producto de los procesos sociales que se crea en las generaciones humanas. Al respecto recordamos de nuevo a Freire cuando respondió a una pregunta periodística sobre su persona: *“Yo creo que el Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer... pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia”*. Muy a tono esta idea de Freire con el proceso que promueve hoy Cuba, en la defensa de sus principios: no olvidar la historia.

El sujeto de la educación es un ser humano que se construye permanentemente en la dialéctica del diálogo y de la interacción humana para reforzar la solidaridad, la convivencia, la tolerancia, el respeto a la diferencia y los valores de la democracia. En la educación para la paz hay que transformar las prácticas educativas tradicionales, convertirlas en espacios de participación, diálogo, interacción y cambio de los sujetos en un proceso de auto-transformación. Es necesario partir de la práctica de los educandos, no transferir la práctica de los educadores a estos de forma interventiva, se impone la educación dialógica, promovida por los educadores populares, dejar pensar, opinar, criticar, dejar buscar las soluciones a los problemas que enfrentan los educandos, teorizar sobre la práctica y regresar a la praxis enriquecida.

Hay que tener en cuenta los contextos, no se puede emprender un proceso de educación para la paz, sin soportar las condiciones contextuales, en el caso de los contextos educativos de la familia y la comunidad, respetar la integridad de los ciudadanos, no se puede ser irrespetuosos e invadir sus espacios privados sin su consentimiento y negociación de las acciones a implementar.

Si no se producen transformaciones en la forma de hacer, pensar y sentir de los individuos, entonces no se ha desarrollado un proceso de Educación para la Paz porque ella desarrolla nuevas formas de pensar y de comprender el mundo, que necesita estar impregnado de sentimientos, frescura y creatividad cognoscitiva sobre una sólida base de justicia y transparencia ética.

Lo afectivo es muy importante porque no se puede transmitir lo que no se siente en los contextos donde interactúan los educandos y educadores. La coherencia entre lo que pensamos y decimos con lo que hacemos es básica. No puedes enseñar a nadie a ser humilde desde la opulencia. Es necesario en el logro de este propósito repensar el sistema democrático como forma de gobierno y como forma de vida.

No se puede lograr hombres activos, inquisitivos, productivos, responsables, con capacidad para decidir, crear, transformar y revolucionar, mediante métodos y procedimientos pasivos, verticalistas, manipuladores, reproductivos, memorísticos, domesticadores, depositarios, bancarios y autoritarios.

La educación para la Paz es la vía que nutre la cultura de Paz por lo que necesita ser dinámica y creativa; debe ser placentera, divertida, vivencial, afectiva, transformadora y dialógica. Lograr establecer relaciones de confianza y respeto, también con la posibilidad del reconocimiento mutuo y el poder como posibilidad de aprender juntos y juntas, convirtiéndose en una educación transformadora; que incluye los aportes de la educación popular desde la cual se plantea que existe violencia por la exclusión de algunos sectores sociales, punto neurálgico para la transformación real y defiende la educación humana y humanizadora que concuerde con el modo de ser, de vivir, de pensar, de entender, de conocer, de aprender, de relacionarse, de comunicarse y de obrar, propios del ser humano en general y de cada persona humana en particular.

El trabajo de educar para la paz apunta hacia los cambios sociales, cuando somos capaces de crear esos vínculos entre sociedad y estado, para que los y las personas reclamen sus derechos, los y las jóvenes tengan proyectos de vida distintos.

La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz: ¿qué vías utilizar?

La respuesta precisa explicarlo desde elementos claves en su implementación: el arte, el deporte y la lúdica, teniendo la educación para la paz como el eje *transversal* que atraviesa cada uno de los contenidos que se trabaja en la escuela, en el hogar y contexto comunitario lo que complementa el desarrollo de una cultura integral permeada de una formación ciudadana consciente, creativa y participativa.

La educación artística es un derecho universal que exige promover el conocimiento de los problemas socioculturales y ambientales en los programas de *Educación Artística*, para que el alumno desarrolle valores sobre su entorno, sentido de pertenencia a su realidad cultural y se comprometa con la búsqueda del desarrollo sostenible. Es el espacio donde se afianza el *derecho a la diferencia cultural*, en tanto se entienda la cultura como ámbito de construcción de sentido atravesado por diferencias que precisan expresión y diálogo.

Potencia la sensibilidad, la experiencia estética y el pensamiento de naturaleza artística a partir de la apropiación y movilización de facultades -perceptivas, emocionales, imaginativas, racionales, de lenguajes, prácticas y oficios relacionados con lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, hacerlo desde esta perspectiva, provoca el disfrute de lo bello y contribuye a amar la naturaleza, el entorno cultural, la Patria, bonita forma de enseñar a sentir.

El deporte desde su perspectiva condiciona la relación hombre-mundo, mediante la cual no solo influye en el entorno social sino también en el autoconocimiento y perfeccionamiento personal, constituye pues una dimensión de la actividad humana. *La actividad deportiva* se dirige a obtener la excelencia deportiva asociada a la preparación física, técnico táctica y lograr un hombre ejecutivamente capaz, indestructible moralmente, psíquicamente equilibrado e ideológicamente definido, desde lo educativo formativo, contribuye al trabajo en grupo, a la participación espontánea y solidaria, a la belleza de las relaciones sociales, cuando se logra la ayuda en el equipo de jugadores, o cuando se le enseña a respetar al ganador y reconocer sus posibilidades en una competencia leal. Es una actividad generadora de valores, pues estos surgen y se desarrollan como resultado de la interacción del hombre con el hombre, eslabón esencial en la educación para la paz.

En este sentido *la actividad lúdica* también es un procedimiento muy útil, ha estado y estará presente en toda la evolución de la civilización. Atraviesa toda la cultura

humana mediante la utilización de diversos tipos de juegos, incluso el juego de rol se manifestó en las actividades de la comunidad primitiva, al crear los aborígenes instrumentos de pesca, y de recolección agrícola, en tamaños pequeños, para que los niños jugaran imitando a sus padres en las labores de trabajo, considerados los primeros juguetes. Históricamente la lúdica ha logrado la incorporación de los seres humanos a los procesos sociales de forma amena, agradable y asumir roles en la vida cotidiana con un aprendizaje desarrollador.

Se reconoce por las autoras que los procedimientos lúdicos pueden utilizarse en la dirección de las relaciones colectivas y personales del grupo con que se realizan acciones educativas, sin distinción de edad, los educadores populares emplean como herramientas las técnicas participativas que en su esencia son procedimientos lúdicos, muy efectivos en la formación del ciudadano creativo y participativo que reclama el siglo XXI. A través de estos procedimientos las actividades resultan más interesantes, asequibles y atrayentes, se superan las dificultades y se crean condiciones más favorables para desarrollar la independencia, el interés por lo que les rodea y el espíritu de observación.

El colombiano Bolívar (1997), expresa que *“la lúdica es una necesidad del ser humano de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias, reír, gritar, llorar, gozar... la lúdica posee una ilimitada cantidad de formas y medios de los cuales el juego es tan solo uno de ellos”*. Desde esta perspectiva se hace necesario tomar en consideración la dirección de los procesos sustantivos en cualquier nivel educativo con el empleo de procedimientos lúdicos, adecuado a los intereses de la edad en la que se interviene, y a las posibilidades que presupone considerar lo individual de cada educando, al dar a cada cual lo que en realidad necesita para transitar a un período de desarrollo superior, sin forzar ni acelerar innecesariamente lo que no resulta significativo. Los educadores populares provocan en su quehacer buscar las herramientas que brinden la oportunidad de participar a todos y de desarrollar capacidades comunes por diferentes vías.

Lo anteriormente planteado reafirma la necesidad de que, en la conducción de procesos encaminados a potenciar el desarrollo humano, se privilegie la utilización de los procedimientos lúdicos en todas las formas de organización, y aunque se combinen con preguntas, indicaciones, explicaciones, aclaraciones, demostración u otros, ha de ser el que predomine para alcanzar los logros del desarrollo cognitivo, afectivo y modos de actuación planificados.

Por ejemplo: la relación teatro-niño o teatro- joven se ocupó por sí misma de exponer lo eminentemente lúdico del teatro porque en lo que todos coinciden es que el juego es fuente generadora y clave para trabajar con el educando. Así el participante tiene una posición activa obligada ante el juego al descubrir lo que sucede en ellos y con ellos, sobre todo porque pasa por sus cuerpos y emociones. Cualquier cuestión que haya sido observada antes no importa porque para el participante es como si fuera nueva. Los encuentros de talleres o montajes con los participantes tienen como base ese sentido lúdico donde lo creativo tenga una co-creación entre ellos y el instructor y donde los alumnos sean los protagonistas, aun cuando el guía pedagogo lleve el dominio de la estructura didáctica y pedagógica de los encuentros.

Las actividades lúdicas, deportivas-recreativas o festivas han sido una constante humana; aparecen reflejadas en sus primeras manifestaciones culturales. Hacer arte, deporte es como jugar con las reglas, las leyes y la disciplina de una lúdica que implica goce individual y colectivo, experiencias extraordinarias, protagonismos, osadías, atrevimientos interesantes, sociabilidad, el probar las posibilidades de dar y recibir con esfuerzo y la increíble sensación de que estimen lo que haces dentro de la familia, amigos, conocidos y sin embargo es insuficiente el reconocimiento de los procedimientos lúdicos en la dirección de las relaciones colectivas y personales de los educandos en el proceso educativo. A través de ellos las actividades resultan más interesantes, asequibles y atrayentes, se superan las dificultades y se crean condiciones más favorables para desarrollar la independencia, el interés por lo que les rodea y el espíritu de observación.

## CONCLUSIONES

Se reafirma que es imprescindible para el desarrollo de una cultura de Paz:

- La educación como vía para su edificación.
- La función en la promoción de una cultura de paz de todas las personas que se encuentran en el entorno cercano al educando, como agentes sociales.
- Los elementos claves favorecedores en su implementación son el arte, el deporte y la lúdica.
- Se precisa para esta tarea, no solo de la institución educativa sino de otros escenarios estratégicos para edificar la cultura de paz, ellos son: la familia y la comunidad.

El pensamiento de Frei Betto expresado en el Congreso Universidad 2016. Concretan las ideas de las autoras sobre el tema:

*“Una verdadera formación humanista supone encarnar valores como la solidaridad, la cooperación, la lucha por la justicia, la defensa de la dignidad de todos los seres humanos y la preservación ambiental”.*

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Benavides de Pérez, A. (2004). *En Cátedra Guillermo Gaviria Correa para la promoción de la Cultura de Paz y la Noviolencia*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.

Paz, F. E. (2009). Acompañamiento de la adaptación metodológica de la fase final del proyecto Jóvenes Constructores de Paz-Plan Internacional . Bogotá.

Fals Bordas, O. (1991). *Acción y Conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación - acción participativa*. Santa Fé de Bogotá: CINEP.

Fernando, P. E. (2008). Diálogo con Paulo Freire. Entrevista a Paulo Freire . *Caminos*, 148.

# 25

## LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL PARA EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DE LA ESPECIALIDAD CONTABILIDAD

### THE PROFESSIONAL OVERCOMING OF THE TEACHERS IN THE TECHNICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE TREATMENT OF THE CONTENTS OF ACCOUNTING SPECIALTY

MSc. Caridad Reina Herrera Lobo<sup>1</sup>

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

MSc. Benita Caridad Díaz Ercia<sup>1</sup>

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

MSc. Silvia Higinia Stable Chacón<sup>1</sup>

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

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

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

Herrera Lobo, C. R., Díaz Ercia, B. C., & Stable Chacón, S. H. (2018). La superación profesional de los docentes en la educación técnica y profesional para el tratamiento de los contenidos de la Especialidad Contabilidad. *Revista Conrado*, 14(63), 177-183. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente artículo responde a la necesidad de elevar la preparación de los docentes que imparten las asignaturas técnicas de la especialidad Contabilidad en los Centros de la Educación Técnica y Profesional (ETP) en Cienfuegos. En el mismo se exponen consideraciones teóricas acerca del proceso de superación profesional técnica de estos profesionales, desde el estudio y valoración de bibliografía relacionada con el tema, que pueden contribuir al diseño de nuevas estrategias de superación, a partir de las tendencias existentes en el ámbito nacional. Tiene en cuenta la necesidad existente de superación de los docentes. El impacto es esencialmente de tipo social por la importancia del papel que cumple la Universidad Cubana en la formación permanente del profesor de la ETP. Su aplicación práctica se concibe mediante acciones de superación que llegan a los docentes mediante cursos de superación, entrenamientos y asesorías. Se validó su efectividad mediante la aplicación del criterio de expertos y usuarios lo que evidencia la validez de la propuesta.

#### Palabras clave:

Formación permanente, superación, docentes.

#### ABSTRACT

The present article responds to the need of increasing the preparation of the teachers who teach the technical subjects of the Accounting specialty in the Technical and Professional Education Centers (ETP) in Cienfuegos. This work presents theoretical considerations about the process of professional improvement of these professionals, from the study and evaluation of literature related to the subject, which can contribute to the design of new strategies for overcoming, based on existing trends in the national scope. It takes into account the existing need to overcome teachers. The impact is essentially of a social nature because of the importance of the role played by the Cuban University in the ongoing training of the ETP teacher. Its practical application is conceived through actions of improvement that reach the teachers through courses of improvement, training and counseling. Its effectiveness was validated through the application of the criterion of experts and users which evidences the validity of the proposal.

#### Keywords:

Permanent training, overcoming, teachers.



## INTRODUCCIÓN

Un desafío de estos tiempos es la búsqueda de vías que permitan en la Educación Superior perfeccionar el proceso de superación profesional, de manera que se propicien las condiciones para la formación permanente de los graduados universitarios, lo cual conduce a numerosos especialistas a la búsqueda de formas novedosas de superación de los docentes para lograr la enseñanza que se aspira.

*“El desarrollo social, así como los avances en el desarrollo científico y tecnológico condicionan y exigen un cambio en el enfoque, así como en la forma de dirigir, organizar y ejecutar este proceso en las Carreras Técnicas. Este gran reto permite asumir que los pilares fundamentales sobre los que se sostiene la superación deben estar encaminados al desarrollo científico, tecnológico y humanista”.* (Santos, 2005)

La Educación Técnica y Profesional (ETP) es el subsistema de Educación que tiene la misión de *“dirigir científicamente la formación técnica y profesional de nivel medio para la preparación integral de un trabajador competente y comprometido con el socialismo, que le posibilite su incorporación al mundo laboral”.* (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2003)

En las actuales condiciones sociales se requiere, como en otros tiempos, de la formación permanente de los docentes de la ETP. En este subsistema de Educación el proceso de formación permanente de los docentes rebasa el entorno escolar, dado el rol de las entidades laborales en la formación profesional de los estudiantes como futuros trabajadores aptos para continuar su desarrollo en el ámbito laboral, lo que forma parte de las transformaciones establecidas en este subsistema educacional. Es por ello que la superación del profesor como componente indispensable de la formación permanente adquiere cada vez mayor significación social en un mundo globalizado, que exige de profesionales competentes para enfrentar un proceso pedagógico profesional de calidad, con el propósito de satisfacer las necesidades de los estudiantes y potenciar su desarrollo.

Al respecto el Ministerio de Educación ha emitido la RM 254 (2013), referida a las regulaciones para el cumplimiento de las diferentes modalidades del principio de la vinculación estudio-trabajo establece en su decimotercer acuerdo: *“el MINED formará los docentes para los institutos politécnicos y garantizará la recalificación de los que están en ejercicio, priorizando la modalidad de reciclaje en la producción y los servicios”.*

En virtud de lo anterior, las universidades tienen una gran responsabilidad y deberán resolver algunos problemas tales como diseñar políticas preferenciales de superación y recalificación de los docentes, donde participen no solo las propias universidades, también las entidades laborales de la producción y los servicios.

La superación profesional de los docentes de la ETP constituye una de las recomendaciones de las tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas de León (2003); Abreu (2004); y Santos (2005). Por otro lado es un elemento clave en el desempeño del docente para la formación de la fuerza de trabajo calificada unido a la necesidad de tener preparado al ser humano como agente de cambio; su esencia y su educación como factores principales de las transformaciones económicas y sociales.

El tema que ocupa es también revelado en tres de los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución: (138, 145 y 146), los cuales están dirigidos a prestar mayor atención en la superación del profesional de la educación... en este sentido la superación profesional de los docentes de la ETP, con independencia de las transformaciones que se sucedan, es vital para dar respuesta a las necesidades en la formación del técnico de nivel medio, cobrando especial significación la actualización en el orden científico-técnico.

Referente importante lo constituye Santos (2005), cuando plantea:

*“Las Universidades Pedagógicas en las Carreras Técnicas enfrentan en la actualidad la problemática de desarrollar el proceso de mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesionales de la Educación, partiendo de las condiciones y exigencias sociales que garantizan la calidad de dicho proceso, considerando la naturaleza social del mismo y la relación que se establece entre la tríada Ciencia, Tecnología y Sociedad”.*

Al respecto, diversos autores en el ámbito nacional, tales como Patiño (1993); Estrada (1996); León (1997); Abreu (2004); Aragón (2003); Mena (2003, 2011), y otros, comparten el criterio que el desarrollo efectivo del proceso de la ETP depende de la superación y actualización científico-técnica constante del docente, pues la escuela politécnica y la entidad laboral, constituyen espacios donde se potencia el aprendizaje, a partir del desarrollo de las capacidades que los docentes poseen para enseñar.

En la Educación Superior Cubana, a través de los estudios realizados por especialistas como Lazo (1990, 2005); Addine (2005); Bernaza (2013), también se reconoce la importancia de la vinculación de las universidades con

los organismos de la producción y los servicios y su accionar conjunto, pues constituyen premisas para la formación de los profesionales que la sociedad demanda.

Constituyen fuentes para el estudio de los antecedentes históricos del proceso de formación permanente: el informe Delors (1996), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1982, 2005) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Desde el punto de vista de la superación profesional han sido importantes los estudios realizados por diversos autores, entre los que se destacan, Añorga (1996); Valcárcel (1998); Castillo (2004); Nieto (2005); Santos (2005); Castro (2007); y Gato (2012).

Estos autores ofrecen concepciones, definiciones esenciales y principios que norman el proceso de superación profesional. Sin embargo, a pesar de las experiencias y aportes de las diversas investigaciones, en la práctica pedagógica de los docentes de la ETP, la situación actual no revela una mejoría sustancial y aún es insuficiente la instrumentación del proceso de superación profesional.

Todo lo cual limita el cumplimiento del encargo social dirigido a la formación de los técnicos de nivel medio del país o lo que es lo mismo la formación científica y tecnológica de la fuerza productiva, por lo que, resulta imprescindible el vínculo con la actividad práctica ya que en ella es donde los docentes de la ETP alcanzan la preparación que requieren para ser un profesional de esta educación, el vínculo de la teoría con la práctica son elementos decisivos en la superación. No basta con la teoría más actualizada, en la interacción con la actividad práctica es donde alcanzan la formación que requieren, por sus vínculos con la sociedad.

Desde el nivel empírico, la observación y el análisis de los informes de visitas realizadas por docentes de la Universidad de Cienfuegos y Metodólogos de la ETP de la Dirección Provincial de Educación, así como la experiencia personal de los autores en esta educación, se aprecian los siguientes resultados:

- Las nuevas tendencias de la superación profesional abordan los problemas de la educación desde una perspectiva más integradora, sin embargo aún no satisfacen las demandas de la ETP, en la adquisición de conocimientos actualizados sobre los procesos productivos y una constante vinculación con el desarrollo científico-tecnológico contemporáneo.
- La descontextualización de la superación profesional en función de las necesidades individuales de actualización continua en el orden científico-técnico, a partir del reciclaje periódico por la entidad laboral.

- Limitada organización de alianzas estratégicas interinstitucionales entre la Universidad, las Direcciones Municipales y Provinciales de Educación, la Institución Politécnica y las entidades laborales de tal forma que responda a la necesidad permanente de desarrollar la innovación científica y tecnológica, a través de la superación en estas instituciones.

El análisis realizado permite revelar una contradicción entre la práctica educativa y las reflexiones teóricas derivadas de la misma, por una parte, la necesidad de articular el proceso de superación profesional de los docentes de la ETP estimulando la formación técnica o tecnológica que le permita actuar según las exigencias de esta educación y la sociedad y por la otra, las insuficiencias que se manifiestan en relación con la estructuración del proceso referido.

## DESARROLLO

Un factor importante para el desarrollo exitoso del proceso pedagógico de la Educación Técnica y Profesional lo constituye la preparación integral de los docentes que en ella trabajan, cobrando especial significación la actualización en el orden científico técnico y tecnológico relacionado particularmente con la especialidad Contabilidad.

El desarrollo vertiginoso del conocimiento científico contemporáneo y su influencia en todos los aspectos de la vida material y espiritual de los hombres, constituye uno de los rasgos característicos del mundo actual, donde la actividad pedagógica profesional, se presenta como uno de los factores más influyentes en el contexto social.

La formación profesional como hecho educativo que articula con el mundo laboral debe sustentarse en un sistema educativo orientado al desarrollo integral del individuo, para poder enfrentar la revolución científico-técnica y tecnológica, social-cultural, económica y productiva.

En tales circunstancias, el incremento de la calidad de la ETP, como consecuencia de los resultados alcanzados en nuestro país, presupone el perfeccionamiento continuo de la formación inicial de docentes, así como el desarrollo del proceso de superación profesional técnica de los docentes en ejercicio, en aras de mejorar su desempeño profesional, acorde con las exigencias educativas y sociales actuales.

La necesidad de profundizar en la formación permanente de estos profesionales de la educación, conllevó a crear espacios reflexivos y críticos relacionados con las definiciones aportadas por varios autores, acerca del término superación y sus acepciones.

Según Castro (2001), la superación se define como "*educación perenne que debe permitir al docente formar parte*

*de la dinámica del cambio, tanto en la orientación como en el proceso educativo, para enfrentar los problemas planteados por el adelanto científico y tecnológico; y los imperativos del desarrollo económico, social y político*". (p. 4)

Se coincide con Castillo (2004), quien plantea que *"la superación debe ser un proceso que se caracterice por su papel transformador sobre el docente, y que a la vez permita que éste se convierta en un agente de cambio de la realidad educativa de su radio de acción, apoyándose para ello en la experiencia profesional acumulada por cada docente y por la influencia de los demás colegas y deberá considerar la búsqueda de soluciones a los problemas más apremiantes del proceso docente-educativo de los que en ella participan"*. (p. 51)

Por otra parte, la superación profesional tiene como objetivo *"la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural"* (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2004, p. 3). La misma en su concepción de proceso de formación permanente dirigida al mejoramiento profesional y humano, debe responder a las transformaciones graduales que se deben producir en los modos de actuación, los contenidos básicos y del perfil de la profesión, hábitos, actitudes y valores de los docentes.

Igualmente la superación profesional del personal docente se ha definido como un *"conjunto de procesos de formación, que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético-profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docentes con vista a su desarrollo general e integral"*. (García & Addine, 2005, p. 17). Se trata de una superación continua, que responda más a la necesidad de actualizar y profundizar los contenidos profesionales, acorde con el desarrollo científico-técnico y tecnológico.

Otros estudios teóricos plantean elementos a considerar en el caso específico de la ETP. En este sentido, Fernández (2014) define superación profesional técnica del profesor agropecuario de la ETP como *"proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite a los graduados universitarios, la adquisición, ampliación y actualización continua del contenido técnico-profesional de la producción agropecuaria, a fin de generar cambios y transformaciones en la formación de la competencia técnico-profesional requerida para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional"*. (p. 46)

El análisis suscitado conduce a considerar la superación profesional técnica para los docentes de la especialidad Contabilidad en la ETP como: Proceso formativo permanente y sistémico que le posibilita al docente de la ETP la adquisición, actualización y/o profundización continua del contenido técnico-profesional de la asignatura, así como, de los métodos y medios para su impartición y evaluación, requeridos para un mejor desempeño profesional, acorde con las exigencias educativas y sociales de esta educación.

Por tanto, la superación deberá proporcionar información y recursos a los docentes para facilitar la renovación e innovación del proceso de enseñanza aprendizaje de sus asignaturas, al optimizar la utilización de los métodos de la enseñanza problémica en la comprensión y responsabilidad de la formación profesional del profesor de la especialidad Contabilidad.

Para alcanzar este propósito se deberá atender a las siguientes condiciones:

- La determinación de las necesidades constituye un elemento básico para la proyección de la superación profesional.
- Asumir una perspectiva configuracional flexible en el diseño de la superación.
- La reflexión desde la práctica pedagógica como referente para facilitar la superación de los docentes.

Pero concebir una propuesta de superación con estas exigencias, presupone la articulación de las posiciones teóricas aquí planteadas y la práctica, condición para elaborar e implementar una propuesta preliminar.

#### *El diseño e implementación de las formas de superación profesional de los docentes de la ETP en la Especialidad Contabilidad*

A partir de septiembre de 2013 se planificaron las formas de superación para los colaboradores de la especialidad Contabilidad, sobre todo por la responsabilidad que poseen en este sentido, tanto en sus asignaturas como a nivel de provincia; así como para que luego pudieran convertirse en facilitadores de la superación del resto de los docentes de la especialidad Contabilidad. En este caso, se procedió a fundamentar y estructurar una propuesta basada en conferencias especializadas, curso de postgrado y talleres metodológicos.

Para ejecutar las formas de superación se otorgó prioridad a los espacios del sistema de trabajo metodológico, en particular el colectivo de asignatura. A partir del 2014 se diseñaron las formas de superación con este objetivo, pero con la participación de docentes de las diferentes asignaturas y disciplinas y se centraron en asesorías,

talleres metodológicos, cursos de postgrados, el encuentro de experiencias y la autopreparación.

El diseño de los programas de cada una de las formas de superación asumidas se caracterizó por ser un proceso teórico metodológico en el que participaron los docentes especialistas de la Universidad de Cienfuegos.

Este proceso y más tarde su implementación fue compartida entre cuatro especialistas del centro, los cuales conformaron el grupo responsable de su ejecución. En el caso de los docentes de la especialidad Contabilidad, se inició el proceso de superación con el desarrollo de las conferencias especializadas, orientadas a la actualización y profundización de los contenidos que se abordan en el currículo y que constituyen ejes esenciales de este saber en la formación del Técnico en Contabilidad.

- Se logró superar por esta vía a 12 docentes.
- Para reforzar los contenidos de las conferencias especializadas se utilizó la autopreparación como otra forma organizativa que desarrollaron los docentes durante la superación profesional efectuada. En este caso la estructuración de las guías sustentó el valor epistemológico del contenido disciplinar, la identificación y análisis bibliográfico, la elaboración de síntesis y esquemas analíticos del contenido a impartir.

Para facilitar el proceso se elaboró un folleto el cual condensa conocimientos acerca de temas que se encuentran dispersos en la literatura. Mediante este folleto los docentes no solo profundizaron desde el punto de vista teórico, sino también resultó un material de consulta recurrente durante otras de las formas de superación que se implementaron

Los resultados del desempeño de los docentes en valoraciones periódicas develó la necesidad y oportunidad de implementar, además, un curso de postgrado de Didáctica de la Contabilidad en sesiones presenciales en el que participaron los docentes que formaban parte del claustro de la especialidad en ese momento.

El objetivo se orientó no solo a actualizar y profundizar en los aspectos técnicos de Contabilidad, sino también a modelar sus funciones en los diferentes espacios metodológicos de manera que se promoviera el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de las diferentes asignaturas.

Se incluyó además, un sistema de talleres metodológicos en el que se priorizó el aprendizaje del diseño e implementación de situaciones problemáticas, identificado como un aspecto en el que los docentes de Contabilidad demostraron insuficiencias a partir del análisis de los diferentes instrumentos aplicados.

Al valorar las implicaciones de las actividades de superación desarrolladas, y teniendo en cuenta la necesidad de priorizar los contenidos disciplinares y científicos en la superación de todos los docentes de la especialidad Contabilidad, a partir del diagnóstico realizado y con el objetivo de propiciar la preparación de estos para el tratamiento del contenido, se consideró la posibilidad de iniciar, en el curso 2015-2016, un Postgrado: La clase de la asignatura Contabilidad I, con énfasis en la formación de habilidades profesionales. Por su objetivo promovió el estudio de especialización en función de propiciar conocimientos y habilidades para el desempeño docente de los participantes. En él participaron 18 docentes de los diferentes politécnicos de la provincia y docentes de la Universidad de Cienfuegos.

De manera complementaria y hasta fines de 2016 se ejecutó el sistema de talleres metodológicos para preparar a los docentes en función del diseño e implementación en las clases de situaciones problemáticas que garanticen el tratamiento de los problemas profesionales de la especialidad. En ellos participaron 15 docentes. Para ello se elaboró un material de apoyo que facilitó la ejecución de la superación.

De forma simultánea desde el curso 2013-2014 se han realizado las asesorías, las cuales constituyeron una vía de superación en el puesto de trabajo. Debido a dificultades observadas en algunos docentes durante las formas de superación ejecutadas, y en otros casos por solicitud de los interesados, esta forma organizativa se orientó a facilitar y agilizar la superación de los docentes.

Los encuentros de experiencia entre los docentes se realizaron a partir del curso 2013-2014 al finalizar cada semestre y participaron 15 docentes. En todos los casos se dirigieron a constatar el alcance de las formas de superación recibidas en su actividad pedagógica y profesional.

## CONCLUSIONES

Los aspectos teórico metodológicos que justifican la superación profesional como componente indispensable de la formación permanente de los docentes de la ETP en la especialidad Contabilidad como proceso, que promueve los cambios de concepciones teóricas y prácticas de los docentes precisan la necesidad de ajustar la superación profesional a las exigencias de la Educación Superior. El sistema de superación que se propone supone un cambio al modificar la manera de concebir la superación de los docentes de la especialidad Contabilidad para el tratamiento del contenido. En este sentido: se amplía la participación de los docentes en su propia formación y se aprovechan las potencialidades que él posee como



especialista y docente para abordar estos contenidos en sus clases y utilizar otros espacios del currículo; se reconoce así el papel de la superación para preparar a los docentes. Este particular revela el valor económico y social del resultado que se presenta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abreus, R. (2004). Modelo de la pedagogía de la Educación Técnica y Profesional en Cuba. Tesis en opción por el grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar".
- Addine, F., & García Batista, G. (2005). Didáctica: teoría y práctica. El trabajo metodológico en la escuela cubana: Una perspectiva actual. La Habana: Pueblo y Educación.
- Añorga, J. (1996). Proyecto de mejoramiento Profesional y Humano I Taller de Educación Avanzada, Ciencia y Técnica. La Habana: CENESEDA.
- Añorga, J., & Valcárcel, N. (2004): La teoría de los sistemas de superación y el capacitador como gestor del progreso. La Habana: ISP Enrique José Varona.
- Aragón A. (2003). Metodología Para la Caracterización de la Superación de los Docentes de la Educación Técnica y Profesional. La Habana: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar".
- Bernaza, F. (2013) El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. Revista Iberoamericana de Educación, 37(3), 2-17. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1123Bernaza.pdf>
- Castillo, T. (2004). Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. Tesis de Doctorado. La Habana: ICCP.
- Castro, O. (2001). La investigación y la superación post-graduada en los centros de formación de maestros y profesores. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Castro, O. (2007). La dirección de la superación de maestros y profesores en la escuela. En la dirección, organización e higiene escolar. La Habana: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar".
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la educación para el siglo XXI. París: Ediciones UNESCO.
- Díaz, J. C. (2015). Estrategia pedagógica para la superación de la competencia tecnológica para los docentes de Informática aplicada a la Contabilidad en los centros politécnicos de Pinar del Río. La Habana: ISP Enrique José Varona.
- Estrada, J.M. (1996). Vinculación escuela politécnica – comunidad como parte del proceso pedagógico profesional. Tesis en opción al título de Master en Pedagogía Profesional. La Habana: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar".
- Fernández, M. (2014). La superación profesional técnica de los profesores agropecuarios de la Educación Técnica y Profesional en los centros politécnicos de Pinar del Río. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- García, G., & Addine, F. (2001). Formación Permanente de profesores. Retos del siglo XXI. (Curso 18). Congreso Internacional Pedagogía 2001. La Habana: Educación cubana.
- Gato, C. A. (2012): Concepción pedagógica del proceso de capacitación para los docentes de la rama industrial de la Educación Técnica y profesional en Pinar del Río. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ICCP.
- González, J. C. (2006): La superación profesional continua del docente de la rama industrial en la Educación Técnica y Profesional de Santiago de Cuba. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: ISP Frank País García.
- Lazo M, J. (1994). Epistemología del desarrollo de la combinación del estudio y el trabajo en la escuela superior cubana. Educación Superior, 3, 97-106.
- León, M. (2003). La integración escuela politécnica-entidad productiva comunidad: antecedentes históricos y tendencias de desarrollo. Pedagogía Profesional, 1(1).
- Mena, J.A. (2003). La integración Escuela Politécnica-Empresa: una Propuesta Metodológica para su desarrollo adecuado. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Pedagogía Profesional. La Habana: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar".



- Mena, J.A. (2011). Modelo para la integración Escuela Politécnica-Empresa. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar".
- Ministerio de Educación (2003). Plan de estudio de la especialidad Contabilidad. La Habana. Cuba.
- Nieto, J. M. (2005). La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente. Madrid: Escuela Española.
- Patiño, M. R. (1993). Informe de investigación sobre la aplicación del principio de integración del estudio con el trabajo. La Habana: MINED.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2004): Resolución No. 132/2004. Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba: La Habana: MES.
- Resolución Ministerial 254 (2013). Reglamento para la planificación, organización, desarrollo y control de la enseñanza práctica en los centros docentes de la Educación Técnica y Profesional. La Habana: MINED.
- Santos, J. (2005): Modelo Pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar".
- Valcárcel, N. (1998). Estrategia Interdisciplinaria de Superación para Profesores de Ciencias de la Enseñanza Media. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISP Enrique José Varona.

# 26

## EL MALTRATO INFANTIL EN EL ENTORNO FAMILIAR Y SUS IMPLICACIONES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. ESTUDIO DESDE ECUADOR

### CHILD ABUSE IN THE FAMILY ENVIRONMENT AND ITS IMPLICATIONS IN ACADEMIC PERFORMANCE. STUDY FROM ECUADOR

MSc. Carmita Yisela Ramírez Calixto<sup>1</sup>

E-mail: [carmita.ramirez@ug.edu.ec](mailto:carmita.ramirez@ug.edu.ec)

Lic. Adrián Cedeño Sandoya<sup>2</sup>

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

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

<sup>2</sup> Unidad Educativa "Economista Abdón Calderon Muñoz" Milagro. República del Ecuador.

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

Ramírez Calixto, C. Y., & Cedeño Sandoya, A. (2018). El maltrato infantil en el entorno familiar y sus implicaciones en el rendimiento académico. Estudio desde Ecuador. *Revista Conrado*, 14(63), 184-190. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Las reflexiones acerca del rendimiento académico poseen diferentes niveles de análisis, pero existe consenso en cuanto a la relevancia e implicaciones que tiene en él factores asociados a las condiciones que ofrece la familia para asegurar el proceso de formación como estudiante. Esta posición, explica la prioridad que se le concede en este trabajo a las implicaciones que llega a tener el maltrato infantil en el entorno familiar en el rendimiento académico, al develar las causas, tipología y secuelas que estas prácticas tienen en el desarrollo cognitivo y emocional del niño y sus implicaciones en los resultados del aprendizaje. Desde esta posición se presentan los resultados de una investigación que se asumen como base para la reflexión y toma de decisiones para corregir, compensar y evitar la propagación de actuaciones como estas en Ecuador.

#### Palabras clave:

Maltrato infantil, entorno familiar, rendimiento académico.

#### ABSTRACT

Reflections on academic performance have different levels of analysis, but there is consensus regarding the relevance and implications of factors associated with the conditions offered by the family to ensure the training process as a student. This position explains the priority that is given in this work to the implications of child abuse in the family environment in academic performance, by revealing the causes, typology and sequelae that these practices have in the cognitive and emotional development of the child and its implications for learning outcomes. From this position, we present the results of an investigation that is assumed as a basis for reflection and decision making to correct, to compensate and to prevent the propagation of actions like these in Ecuador.

#### Keywords:

Child abuse, family environment, academic performance.

## INTRODUCCIÓN

El maltrato infantil es un problema mundial y cultural, que promueve el interés y el debate en organizaciones sociales (gobiernos, grandes organizaciones o iglesias), junto con los individuos pues aun cuando los índices de relevancia difieren de un lugar a otro, dependiendo de las normas y estándares locales, es un hecho que su utilización ha llevado promover investigaciones acerca de cómo reducir los factores de riesgo y aumentar el conocimiento de las víctimas para ayudar, apoyar y prevenir este tipo de actos.

Existe consenso en afirmar que el maltrato infantil es una situación social que genera la estigmatización por discriminación, ostracismo y persecución, y puede causar sentimientos de vergüenza y humillación en el niño o niña afectada.

En particular, los estudios acerca del maltrato infantil reconoce una amplia gama de áreas de influencias asociadas sobre todo al desarrollo cognitivo, emocional y afectivo, sobretodo relacionadas con los resultados del aprendizaje. En particular se han dedicado esfuerzos a presentar evidencias acerca de cómo se comporta estos dos problemas pero, aun es necesario reflexionar y socializar los análisis que revele las implicaciones mutuas y sobre todo, promueva el compromiso de actuar para disminuir o eliminar las probabilidad contar en nuestras aulas con niños y niñas diagnosticados como maltratados.

Discutir y tomar posición acerca del tema precisa primero declarar los referentes conceptuales y metodológicos del estudio, para después presentar los resultados que una investigación empírica desarrollada por los autores de las que se infieren la necesidad de abrir nuevo espacios de reflexión para trazar las rutas de un proceso que no debe tener vuelta atrás. Siguiendo esta lógica se organizan los apartados siguientes.

## DESARROLLO

Los propósitos que animan este trabajo presupone poner atención en el término maltrato y rendimiento académico, para develar las relaciones que justifican la relevancia de uno de los problemas que está marcando la sociedad actual: el maltrato a niños y niñas en el seno familiar

- ¿De qué estamos hablando?: aproximación conceptual y filosofía de análisis?

Cierto es que el maltrato a niños y niñas es una práctica milenaria que asociada al ejercicio del poder y la educación que es responsabilidad del adulto; pero, con el progreso de la sociedad contemporánea se crearon las bases para comprender las implicaciones que tienen este tipo de acto en el desarrollo humano a lo largo de la vida.

Durante años, golpear a un niño o someterlo a tirones, insultos o gritos en el interior de la familia, se consideraban prácticas aceptables bajo la concepción de ser entendidas como expresiones asociadas a método educativos efectivos. Sin embargo, desde mediados del siglo XX, el maltrato de los niños y niñas comenzó a ser considerado como un problema social y masivo que merecía atención desde diferentes perspectivas, (biológica, psicológica, pedagógica, social y jurídica. Fue así, que durante los años 60, los debates y aportes teóricos respecto al tema enfatizaron en la necesidad de describir las formas de maltrato, las causas y consecuencias que producen la negligencia, el abandono y el abuso sexual, como tipos de maltrato.

Con el tiempo se llegó a concebir una denominación más amplia del maltrato, al asumir bajo la denominación de "Síndrome del Niño Maltratado", no solo la identificación del acto sino sus consecuencias, pues estas pueden trascender a lo largo de la vida.

En este marco el *maltrato infantil* se definió como toda acción u omisión intencional o no, que ocasiona un perjuicio en el desarrollo bio-psico-social del niño o niña. Esta puede ser producida por personas con lazos sanguíneos o no pero en cualquier caso, supone, un descuido o falta de consideración de los derechos de niños, pero, puede ser definido de múltiples maneras.

Garbarino & Eckenrode (2001), reconoce que existen al menos cuatro criterios involucrados en la definición de maltrato: la intencionalidad del acto u omisión, su efecto sobre el niño, el juicio valorativo que hace la comunidad respecto de la acción y los patrones socioculturales empleados para construir este juicio.

Las publicaciones en los últimos años reconocen que el interés se ha situado en clasificar el tipo de maltrato según el carácter intencional, nunca accidental, del daño; el propósito de lastimarlo o injurarlo, el contexto (intrafamiliar o extrafamiliar) y definición del agresor (padres, madres, docentes, tutores o adulto implicados).

En general, el predominio del maltrato intrafamiliar se valora como un derecho fundamental el ejercicio parental de orientar y establecer límites claros y de disciplinar a los hijos, aun cuando se reconoce que el castigo corporal es una forma errada de educar y conlleva riesgo de daño emocional. Sin embargo, se identifica que dentro de la familia, se puede encontrar estilos de comunicación y de disciplina que reflejan otras formas de maltrato (Caballero, Gómez, Betancourt, Laffitte & Fernández, 2016).

Los estudios en varios países latinoamericanos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2009) advierten el

predominio del maltrato físico como hematomas, quemaduras, fracturas, u otras lesiones, resultados de pinchazos, mordeduras, nalgadas, patadas, empujones, bofetadas, golpes, tirones de pelo, torceduras, quemaduras, puntapiés u otras formas de lastimar al niño o niños y niñas.

También, se incluye el maltrato psicológico como forma más extendida de maltrato infantil., sobre todo si se tiene en cuenta que estos son niños(as) habitualmente ridiculizados, insultados, regañados o menospreciados. Se los somete en forma permanente a presenciar actos de violencia física o verbal.

Lo cierto es que el maltrato constituye la manifestación y resultado de un conjunto de problemas que afectan la salud física y/o psíquica del niño(a) y cuyos efectos negativos, aumentan en intensidad en la medida que la situación se hace crónica o más severa.

La sistematización de las investigaciones referentes al tema, confirman que los malos tratos a niños y niñas es una práctica intrafamiliar más frecuente de lo que pudiera admitirse y ha llegado a transformarse en uno de los problemas psicosociales de mayor incidencia pues; se ha comprobado que el maltrato infantil tienen consecuencias negativas en el desarrollo emocional o psicológico; daña la autoestima, genera sentimientos de inferioridad e inadecuación; confusión en el mundo afectivo; interfiere en el desarrollo adecuado de la personalidad; trae consigo dificultades en el aprendizaje y promueve conductas perturbadas de inhibición, timidez, agresión y violencia.

Pero, el estudio acerca de la naturaleza del maltrato infantil, como fenómeno, resulta fundamental para la comprensión de sus implicaciones en otros procesos como puede ser el aprendizaje y su expresión en el rendimiento académico.

En este caso, la referencia al término "rendimiento académico, se interpreta de manera compleja y diversa; pero, existe consenso en que está ligado al producto del aprendizaje generado por el estudiante y por tanto, expresa el aprovechamiento de las influencias empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En general, el rendimiento académico se ha estudiado en relación con otros constructos, como el desarrollo motivacional y cognitivo del estudiante que influyen, directa o indirectamente, en los resultados académicos de los estudiantes pero en la actualidad, Jiménez (2001); y Holgado, Maya, Ramos & Palacio (2014), consideran que el rendimiento académico incluye el análisis la impronta de una serie de factores sociales, económicos, educativos, que intervienen en el proceso.

Así, en términos generales el rendimiento expresa los logros tangibles que pueden alcanzar los estudiantes, pero también dejan explícita la manera en que se involucra factores extrínsecos e intrínsecos que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje del individuo, pues el producto que se deriva de él, expresa tanto los valores predeterminados por el contexto sociocultural, como en las decisiones y acciones que este realice en relación con el conocimiento que obtiene de dicho proceso.

Desde esta posición se considera que el buen rendimiento académico, debe valorarse atendiendo a diversos factores: los factores personales, ambientales como la familia, la sociedad, las actividades extracurriculares y el ambiente estudiantil, los cuales están íntimamente relacionados, sin embargo se precisa enfrentar el análisis de las relaciones entre rendimiento y cada uno de estos factores.

Un análisis de los factores que intervienen en el rendimiento académico obliga a detenerse en los factores endógenos como biológicos y psicológicos y exógenos como ambientales, pedagógicas y, los factores sociales; en este último, interesa aquí abordar las implicaciones del entorno familiar.

En este marco se reconoce que la influencia de los padres y del entorno familiar es esencial en la estimulación del proceso de aprendizaje. La familia asume la responsabilidad de asegurar las condiciones organizativas y afectivas para que el estudiante pueda implicarse en aprendizaje con motivaciones y se pueda dar continuidad en el hogar al proceso de enseñanza- aprendizaje que se lleva a cabo en la institución educativa.

Desde este marco se identifican aspectos claves de la familia asociados a los resultados del rendimiento académico del estudiante: asegurar un buen estado de salud de los niños y niñas, ampliar las posibilidades para estimular motivaciones, hábitos de estudio, el conocimiento de sí mismo y la autorregulación académica, junto a la influencia que ejerce el entorno familiar en la percepción que poseen los estudiantes acerca de los deberes escolares, resultan solo algunas de las principales condiciones que favorecen los progresos académicos.

Se comprende que la familia estimula la participación y compromiso con el cumplimiento de tareas escolares, el establecimiento de metas personales y desarrollo de actitudes de logro, las cuales quedaran expresadas en la proyección social futura, resultan condiciones básicas para que niños y niñas, se impliquen en el proceso y alcancen un desempeño académico favorable.

Por tanto, la influencia educativa del entorno familiar, sobre todo las disfunciones o trastornos que se presenten en él, dejarán su impronta en el rendimiento académico del estudiante.

- ¿Cómo influye el maltrato en el rendimiento académico?: razones para prevenir este acto

Las exigencias psicopedagógicas para llevar a cabo una adecuada educación de los niños y niñas e insiste en evitar el maltrato de cualquier naturaleza. Así el discurso pedagógico más actual no aprueba el castigo físico o psicológico como métodos educativos, tanto en la familia como en la escuela, pues, hoy se dispone de varios estudios acerca de los efectos que tiene el maltrato y su influencia en los bajos rendimientos académicos.

Es un hecho que el maltrato a niños y niñas, identifica como problemas asociados las dificultades en el aprendizaje, comportamientos inadecuados y sobre todo manifestaciones de agresividad. En efecto, se comparte la certeza de que, como consecuencia de los maltratos, no sólo se afecta la integridad física y la dignidad humana, sino que además se identifican secuelas tales como alteraciones en los procesamientos cognitivos; el déficit en el desarrollo de las habilidades necesarias para un adecuado enfrentamiento y resolución de problemas, el manejo del malestar psicológico, frustración y dificultades de comunicación, entre otros (Morelato, Giménez, Vitaliti, Casari & Soria, 2015).

Se advierte también que los problemas emocionales, cognitivos y conductuales que presentan los niños y niñas maltratados pueden ser el resultado de las anomalías cerebrales provocadas por los golpes y el estrés crónico en que viven como consecuencia de los malos tratos y que pueden ocasionar un daño permanente en la estructura neural y en el funcionamiento de un cerebro y sobre todo en desarrollo.

En particular los daños emocionales causados a temprana edad pueden significar “marcas imborrables” para toda la vida y dejan su impronta en los resultados que se alcanzan durante el tránsito por la vida escolar lo cual queda legitimado en rendimiento académico. Así, puede acabar desarrollando inseguridad, angustia o una clara propensión a presentar problemas para relacionarse en su entorno y rechazar las actividades escolares o de estudio.

Con frecuencia los niños y niñas sometidos a cualquier tipo de maltrato, carecen de creencias positivas acerca de sí mismos y de su mundo. Además, muestran menos habilidades para reconocer o reaccionar ante el malestar de los demás se interpretan todo tipo de relación como hostil por lo que viven en un mundo de extremos y de

continuas contradicciones emocionales, que les lleva a presentar dificultades para entender, graduar y regular sus estados internos.

De acuerdo con lo anterior se entiende entonces que los niños y niñas maltratados pueden presentar problemas a escala psicológica, intelectual y lingüística, que afecta su aprendizaje y en consecuencia se refleja en el rendimiento académico. Conocer como se manifiesta esta situación en la práctica ecuatoriana promovió este estudio.

- ¿Cómo se comporta el rendimiento de los estudiantes sometidos al maltrato familiar en Ecuador? Un estudio de caso

En Ecuador el maltrato a niños y niñas es un problema social que se ha incrementado en los últimos años, sus causas y consecuencias registran igual situación que en otros países de América Latina y del mundo. Se destaca la implicación de la familia y los docentes en estos comportamientos asociados a la utilización del castigo como método educativo. En este marco, las políticas de control y prevención con un marcado propósito de salvaguardar la integridad física, psicológica de este sector de la población (Sánchez, 2011).

Interesados en develar el comportamiento que tiene el tema en la realidad ecuatoriana se organizó una investigación en la Unidad Educativa “Economista Abdón Calderón Muñoz” del Cantón Milagro, Provincia del Guayas en Ecuador, con el objetivo de identificar las implicaciones del maltrato familiar en el rendimiento académico. En el estudio incluyó una muestra intencional de 45 niños diagnosticados con maltratados, al presentar evidencias y por poseer bajo rendimiento escolar. También se incluyó a los 12 docentes responsables de la formación escolarizada de los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico se utilizó el cuestionario tipo encuesta para conocer en profundidad las características de la familia, y sobre todo, de sus concepciones acerca del maltrato a sus hijos. Se incluyó también un cuestionario a los estudiantes que permitió confirmar y ampliar la información que se obtuvo de los padres. El estudio se completó con una discusión grupal con los docentes en interés de ampliar la concepción que se maneja acerca del maltrato familiar y el rendimiento académico.

El análisis de los resultados de los técnicas aplicadas reveló que en cuanto a la estructura familiar; el 53.85% de los niños y niñas viven con ambos padres aun cuando uno de los dos puede ausentarse por largos tiempos por problemas de trabajo. El 35.90% vive sólo con la madre, que han decidido criar a sus hijos sin apoyarse en una pareja, por lo que se encuentran recargadas de las responsabilidades económicas y de educación muchos de



ellas alejan haber puesto fin relaciones disfuncionales plagadas de agresiones y violencia a que incluso fueron objetos sus propio hijos.

Asimismo, un 2.56% que vive con el padre manifiestan haber sido abandonado y asumieron el rol a partir de su esfuerzo y el apoyo de otros miembros de la familia que ofrecen apoyo para el cuidado y educación de los hijos.

El 73 % de los padres/madres de familia que participaron en esta investigación confirmaron que las prácticas de los maltratos están asociadas a la educación que deben propiciarles a sus hijos y sobre todo, los padres aseguran que así consiguen el respeto. Asimismo, el 26 % de padres y madres encierran a sus hijos/as en su cuarto por portarse mal provocando pánico, temor y traumas que se convierten en un ataque violento contra la integridad de los niños.

De este modo, la utilización del castigo físico como método educativo se sustenta en una idea errónea ampliamente fundamentada en relación a la utilización del castigo físico como método para educar a sus hijos, aun cuando el 36% considera que lo rechaza en la práctica y el 22% reconoce que lo han utilizado en ocasiones.

El 42% de los padres advierten que acuden al castigo físico y las palabras fuertes porque no saben cómo corregir a sus hijos de otra forma. Se evidencia así la combinación del maltrato físico y psicológico y el estudio de las biografías personales de los estudiantes, reveló que el 63% ha sido sometido a maltrato físico y un 32 % advierte que también se les grita, zarandea o le han causado daños físicos con objetos.

En este caso el 29% responden que entre las causas que generan ese comportamiento violento en ellos están las malas notas de sus hijos, el incumplimiento de sus deberes escolares y en el cenofamiliar (22%), por desobediencia (20%,) peleas con sus hermanos el 18% y el 11% por las travesuras que ellos provocan. Solo un 21% de padres/madres consuelan a sus hijos después de haberlos golpeados; pero, no identifican esta como resentimiento sino como un tipo de educación que deben propiciar.

. Sin embargo, un 44 % se sienten tristes y arrepentidos cuando maltraten a sus hijos y un 15, 00% se sienten frustrados.

Solo un 21% de los padres/madres en algún momento después de maltratar a su hijo o hija se sienten frustrados, tristes y arrepentidos, pero, ocasionalmente, lo dicen o lo hacen saber a sus hijos; reconocen que los niños y niñas necesitan ser guiados y tener restricciones bien definidas. Para ellos, proporcionándoles reglas claras y

consistentes es lo que asegura un estado de seguridad y bienestar que deben asegurar a los hijos

Sin embargo, los efectos de maltrato permanecen en la víctima para siempre y se convierten en una parte imborrable de su vida la cual estará cargada de una enorme frustración que resulta en hostilidad que se expresará más adelante en la vida con actos violentos en contra de otros.

Un 13.51% son maltratados por hacer travesuras algunas veces las travesuras son causa de nuestra risa por su ingenio u originalidad, otras veces se enfadan, pero hay que tener en cuenta que muchos de los accidentes infantiles, son debido a las travesuras y por esta razón, se debe poner freno ya que algún día la travesura podría estar fuera de límites y podría tener unas consecuencias nefastas. Aunque sea normal que un niño/a haga travesuras, debemos tener la responsabilidad de transmitir a los hijos normas de conducta, pero también se debe discernir entre las travesuras peligrosas de las que no lo son.

Un 15, 56% son maltratados por peleas entre hermanos o primos; las peleas entre hermanos o primos son muy frecuentes y normales durante la infancia. La relación entre hermanos trae consigo sentimientos que van del amor al odio; y se manifiestan con besos, mordiscos, caricias, empujones, caricias, gritos, abrazos o insultos.

Un 2,70% les propugnan castigo por no querer comer en muchas ocasiones pues los padres y madres, poseen un gran deseo de que el niño esté bien nutrido, hacen de la hora de la comida el momento de más tensión en el hogar, con angustia, ansiedades y reproches a la conducta del niño frente al alimento. Los niños tienen la sabiduría natural frente a sus necesidades fisiológicas.

Los padres/madres de la muestra son personas que tienen distintos grados de educación y no tiene ningún tipo de patología mental asociada, además, no se reconocen como maltratadores aunque aseguran que utilizan golpes, gritos e insultos a sus hijos para que puedan aprender a comportarse. En el 83 % de ellos, refieren que estos fueron los métodos utilizados por sus padres y que aprendieron en *a veces únicas para educar y aprender*.

Se constató además que los estudiantes presentan un desarrollo intelectual comunicativo y emocional insuficiente. Los propios padres advierten que sus hijos se muestran desmotivados para aprender, son ansiosos, agresivos y en ocasiones, se muestran triste, con miedo tienen problemas para establecer relaciones con otras personas.

Los docentes, al ser interrogados acerca de los resultados y comportamiento de los estudiantes, coinciden en que con frecuencia estos niños y niñas llegan con muestras

de golpes sobre todo en la cabeza, brazos y piernas y aun cuando no se identifican heridas es evidente que sufren maltrato. También reconocen que el ciclo de maltrato, puede incluso ser cada vez más corto, lo que se muestra después en su desinterés, la depresión y el pensamiento

El 36 % de los padres, aseguran que el comportamiento de sus hijos en la institución educativa no tiene que ver con sus actos. Declararon que aun cuando muchas veces ellos han castigado injustamente, estos les ayudara a ser mejores personas. Lamentablemente todavía siguen empleando los términos grotescos cuando se dirigen a los hijos pues advierten que *"gritos, golpes y jalones, es el lenguaje de los niños cuando están aprendiendo"*, señalaron de manera coincidente.

En efecto al profundizar en las causas del bajo rendimiento académico se identificó que al 100% de los padres, les interesa que sus hijos alcancen buenos resultados en su aprendizaje; pero, se pudo comprobar que el 78% descuidan las revisiones de tarea, no revisan el cumplimiento con estas, tienen poco control con las calificaciones y declaran que sus hijos: ***no son responsables, no tienen talento, no les entra el conocimiento,*** lo cual les han dicho a sus hijos, reconociéndose como un tipo de maltrato psicológico que baja la autoestima y denigra.

Los docentes son consciente que el problema de rendimiento académico de los niños viene de los problemas del hogar y que son los padres de familias los responsables de la formación de los niños. Sin embargo, no han ofrecido a los padres ningún tipo de ayuda para que reflexionen acerca de esta situación, advierten que cualquier cosa que digan a los padres ***"es probable que estallen de manera violenta y asuman un comportamiento difícil de controlar; aseguran que" estos padres no consiguen darse cuenta de cómo influye el trato que le dan a sus hijos en su vida, tiene fuerte creencia de que el castigo es la vía para aprender "pero , los niños y niñas se muestran tímidos, tristes, inseguros y llegan actitudes agresivas hasta con los maestros pues se sienten siempre en peligro de ser maltratados."***

Al indagar acerca de cómo resolver esta situación la perplejidad aumentó, se mostraron silenciosos y cautelosos pero en tema merecía un debate más amplio y se le solicitó que listaran las posibles soluciones y entregaran al retirarse del local.

La sistematización de las respuestas advierte, la poca claridad en la búsqueda de soluciones; optan por asumir enfoque jurídico del tema, aun cuando debió ser asumida como principal forma de intervención el trabajo de orientación educativa que deben realizarse desde las instituciones educativas tanto a los niños como a los padres

de familia. Las observaciones acerca de esta posición quedaron en manos de los directivos académicos que tendrían a su cargo abordar el tema con otros propósitos.

Padres, docentes y los propios estudiantes dicen rechazar el castigo físico y cada vez más intentan detener estas prácticas, sin embargo, viejos prejuicios, una fuerte tendencia educar por todos los medios, se vuelve insensibles. Los niños incluidos en la muestra, no refieren lesiones graves pero se han formado con temores, desconfianzas y, sobre todo, un sentimiento de culpa que llega interpretarse como merecido, bloqueando así sus posibilidades para aprender. Al mismo tiempo hay poco o ninguna atención pedagógica que pueda generar una posibilidad nueva para ser mejor persona, mejor estudiante.

## CONCLUSIONES

En correspondencia con lo planteado hasta aquí se advierte como conclusión del estudio que la problemática que se aborda en este trabajo es común en muchas partes del mundo; pero que cada vez más se debe profundizar en las relaciones causales de variables asociadas a la educación integral de los niños y niñas y al aprendizaje. El estudio de caso, que aquí se presenta permite señalar el predominio de creencias que justifican el maltrato como método educativo, al utilizar como referente las experiencias vividas por qué optan por reproducir estos comportamientos acentuando las estereotipos de violencia y maltrato sin calcular en su justa medida las consecuencias del mismo sobre todo para el aprendizaje.

Es evidente que la relación entre maltrato infantil y rendimiento académico es notable. El niño o niña maltratado de manera continua pierden motivaciones, tiende a deprimirse, no posee autoestima y se niega a si mismo la posibilidad de éxito incluso se propone destacar por su conducta disruptivas, reproduciendo un ciclo de maltratos en el entorno familiar.

Los padres, no reconocen su condición de maltratado y tiene muy poco juicio crítico acerca de su actitud; pero, los docentes tampoco se han proyectado a propiciar influencias orientadoras que contribuya a que los padres puedan identificar, caracterizar y valorar las implicaciones que tiene el maltrato en el rendimiento académico de sus hijos.

Por tanto, los padres deberán prepararse para que puedan autocontrolar sus impulso y utilizar método educativos persuasivos y orientadores y para ello deberán aprender a escuchar a sus hijos; enseñarles a ser responsables de sus actos y a no sentirse culpables de sus equivocaciones, pero, sobre todo, deberán aprender a mantener una buena comunicación y dar muestras de amor, pues

solo así podrán evitar las secuelas del maltrato y prevenir que se siga reproduciendo este comportamiento una vez que los niños de hoy, se conviertan en padres.

Al asumir estas ideas se considera necesario unirnos al llamado a ser tratados y tratar a los demás con dignidad humana, pues en ello se basa la construcción de un mundo de paz y asegurar mejores resultados académicos en los niños y niñas que se forman hoy cualquier institución educativa en el mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Tamayo, I., Salvador Álvarez, S., Cobián Mena, A., & Bello Sánchez, A. (2000). Maltrato Infantil Intra-familiar, en un área de salud de Santiago De Cuba. *Medisan*, 4(3), 30-37. Recuperado de [http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol4\\_3\\_00/san07300.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol4_3_00/san07300.htm)
- Caballero, R. G., Gómez, C. M., Betancourt, Y. R., Laffitte, M. A. P., & Fernández, D. V. (2016). Manifestaciones del maltrato infantil, repercusión social y vías para su prevención. *MediCiego*, 23(1), 63-71.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro. *Revista Desafíos*, (9). Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/Boletin-Desafios9-CEPAL-UNICEF\(2\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Boletin-Desafios9-CEPAL-UNICEF(2).pdf)
- Garbarino, J., & Eckenrode, J. (2001). Por qué las familias abusan de sus hijos: enfoque ecológico sobre el maltrato de niños y de adolescentes. Barcelona: Granica SA.
- Garcés Palacios, P. A. (2013). Maltrato físico infantil en el Ecuador campaña dame la mano. Tesis de grado presentada como requisito *para* la obtención del título de Licenciada en Comunicación Organizacional. Quito: Universidad San Francisco de Quito.
- Holgado, D., Maya, I., Ramos, I., & Palacio, J. (2014). El papel de los facilitadores en la implementación de los "Espacios para Crecer": evaluación formativa del programa con menores trabajadores "Edúcame Primero, Colombia". *Universitas Psychologica*, 13(4), 1441-1460. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n4/v13n4a18.pdf>
- Hurtado, M. C. (2006). Marco legislativo. Entre lo punitivo y lo preventivo. Congreso internacional de violencia intrafamiliar. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Jiménez, C. (2001). Espacios para la transformación. Vínculo familiar y ciudadanía. Especialización en Prevención del Maltrato Infantil. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, R. (2007). Desafíos estratégicos en la implementación de programas sociales. En J, Cortazar, Entre el diseño y la evaluación. El papel crucial de la implementación de los programas sociales. (pp. 63-116). Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Morelato, G., Giménez, S., Vitaliti, J. M., Casari, L., & Soria, G. (2015). Análisis de factores protectores en el abordaje del maltrato infantil desde la mirada clínica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 88-95. Recuperado de <https://www.aacademica.org/jose.maria.vitaliti/23.pdf>
- Rey, C. (2002). Rasgos sociodemográficos e historias de maltrato en la familia de origen de un grupo de hombres que han ejercido violencia hacia su pareja y de un grupo de mujeres víctimas de este tipo de violencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 81-90. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1199>

# 27

## ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS MEDIO AMBIENTALES

### STRATEGY FOR THE LEARNING OF ENVIRONMENTAL CONTENTS

Lic. Assunção Sofia Simões Cacuassa<sup>1</sup>

E-mail: [sofiacacuassa14@gmail.com](mailto:sofiacacuassa14@gmail.com)

MSc. Yadira Chávez Domínguez<sup>1</sup>

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

MSc. Gisela Yanes Rodríguez<sup>1</sup>

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

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

Simões Cacuassa, A. S., Chávez Domínguez, Y., & Yanes Rodríguez, G. (2018). Estrategia para el aprendizaje de los contenidos medio ambientales. *Revista Conrado*, 14(63), 191-195. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El trabajo es el resultado de la investigación desarrollada por las autoras, a partir de la problemática relacionada con el aprendizaje de los contenidos medio ambientales en la universidad. Para contribuir a su solución se elaboró una Estrategia Pedagógica para potenciar la actividad del docente en cuanto a la influencia de la universidad en la comunidad. Es importante considerar que desde su concepción se previeron los resultados, al utilizar los recursos fundamentales con los que cuenta la universidad para la aplicación según el perfil del profesional, lograr la disposición de las personas involucradas y las posibilidades de inserción en el sistema de trabajo, elementos que garantizarán la pertinencia y factibilidad. Su novedad será la flexibilidad porque admite cambios y enriquecimiento según nuevas necesidades.

#### Palabras clave:

Estrategia pedagógica, aprendizaje, contenidos medio ambientales, docente, comunidad.

#### ABSTRACT

The work is the result of the investigation developed by the author, starting from the problem related with the learning of the half environmental contents in the university. To contribute to their solution a Pedagogic Strategy it was elaborated for potenciar the activity of the educational one as for the influence of the university in the community. It is important to consider that from their conception the results were foreseen, when using the fundamental resources with those that counts the university for the application according to the professional's profile, to achieve the disposition of involved people and the insert possibilities in the work system, elements that will guarantee the relevancy and feasibility. Their novelty will be the flexibility because it admits changes and enrichment according to new necessities.

#### Keywords:

Pedagogic strategy, learning, half environmental, educational contents, community.

## INTRODUCCIÓN

En interés de fundamentar la estrategia, resultó determinante sistematizar las ideas de autores como Sierra (2004); y Valle (2007), para su concreción. Así, en este trabajo se informa la metodología a emplear para su implementación, ajustada a las exigencias de la formación de docentes en la universidad actual considerando algunas propuestas anteriores de: Núñez (2011); Ortega (2011); y Ortiz (2011).

Por tanto es necesario justificar mediante ideas la concepción teórica que sustenta la propuesta. En este sentido, se asume el concepto de Estrategia Pedagógica abordado por Sierra (2004), siendo esta, *“es la concepción teórico práctica de la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado deseado, en la formación y desarrollo de la personalidad, de los sujetos de la educación, que condiciona el sistema de acciones para alcanzar los objetivos, tanto en lo personal, lo grupal como en la institución estudiantil”*.

Se asume, que resuelve problemas de la práctica y permite optimizar tiempo y recursos, para que los docentes orienten acerca de la educación medio ambiental en la comunidad de manera integral. Así mismo, se considera que la comunidad en sí misma permite proyectar un cambio lo que implica el establecimiento de secuencias de acciones orientadas hacia el fin a alcanzar.

Por ello la elaboración de una Estrategia Pedagógica es un proceso estructurado en pasos que suponen acciones básicas las que tienen gran importancia para su concreción en la práctica a través de los componentes didácticos de la actividad formativa dado en las actividades que se realizan por los docentes, la elaboración de acciones para potenciar este contenido en los estudiantes, así mismo, transita por una fase de obtención, utilización y de evaluación de esa información, además como su nombre lo indica, debe tener un margen para ir redirigiendo las acciones lo que le confieren un enfoque estratégico.

## DESARROLLO

La Estrategia Pedagógica se concibe como la secuencia de acciones a seguir en una organización en este caso orienta, ejecuta y controla para valorar el cumplimiento de los objetivos que se hayan fijado.

Así, en el proceso de conformación de la estrategia permite organizar la intervención articular diagnóstico, pronóstico y toma de decisiones. Luego, así se favorece la secuenciación de la obtención y procesamiento de la información; la valoración de la información y la orientación de las acciones que pueden promover la transformación educativa.

Así, la concepción de la estrategia se orienta en la búsqueda de la integración de perspectivas que permite dar respuesta no solo a las necesidades, sino también, a las potencialidades que pueden ser utilizadas de manera óptima y racional por el docente y la dirección del centro.

Por tanto, su concreción debe estar respaldada por la participación, en la que todos los agentes se mantengan involucrados en la planificación, ejecución y control de las acciones necesarias en el proceso de aprendizaje del contenido medio ambiental del estudiante.

En su concepción se tuvo en cuenta la susceptibilidad de ser modificada, precisada, delimitada a partir de los propios cambios que se vayan operando en el objeto de transformación. Por lo cual es imprescindible la valoración acerca del seguimiento a los resultados y del proceso para tomar decisiones: seguir, corregir, estimular, retroceder.

### *Los fundamentos de la estrategia.*

La participación como elemento clave del proceso.

Para garantizar el carácter participativo en el aprendizaje de los estudiantes, es necesario concebir la orientación como una actividad de carácter diagnóstico, que explore y de respuesta a los criterios que tienen los participantes (sin exclusión) sobre la calidad del proceso vivido.

Esto explica que es necesario seleccionar técnicas que promuevan la búsqueda de información y análisis profundo de los criterios valorativos acerca de sí mismo y de los demás implicados.

Esta posición explica que se establezcan los niveles de aceptación, (cuantitativos o cualitativos) y los instrumentos o técnicas que utilizarán para el diagnóstico inicial, en un proceso de participación/implicación.

Supone, además, crear espacios para la reflexión individual y colectiva que no discriminen o sobrevaloren la responsabilidad de uno y otros.

Se le confiere un valor esencial al contexto toda vez que debe estar vinculada a la vida del sujeto que aprende, el cual está inmerso en un medio sociocultural complejo y contradictorio que se caracteriza por las relaciones sociales recíprocas.

Desde estos referentes se entiende que desde el punto de vista sociológico se asume el vínculo universidad-comunidad como elemento esencial en la calidad del aprendizaje del contenido medio ambiental y desde el punto de vista pedagógico la universidad se responsabiliza con realizar la planificación, ejecución y control.



Así mismo desde el punto de vista psicopedagógico asume el carácter mediador de las influencias que recibe el estudiante en la universidad y otros espacios como un tipo de actividad que incide de manera significativa en sus resultados de aprendizaje.

Desde el punto didáctico y curricular es evidente que esta propuesta ofrecerá información relevante para comprender el alcance del contenido medio ambiental.

### ***Dimensiones, indicadores y los instrumentos.***

La estrategia se concibe en dos direcciones cuya relación de interdependencia no excluye la posibilidad de evaluarse por separado para utilizar los resultados en la interpretación, explicación y valoración de las relaciones entre las influencias y el resultado del aprendizaje del estudiante (contenido y forma en que se aprende).

**Dimensión 1:** Las influencias de aprendizaje. Se incluyen las acciones que realizan los docentes y las acciones que realizan otros contextos donde se desarrolla el estudiante, teniendo en cuenta las ayudas, informaciones y apoyo que recibe de éstas. Se conciben como indicadores el tipo de influencia y las relaciones universidad- comunidad.

La influencia que ejerce la universidad apoyada por la comunidad en el aprendizaje y desarrollo del estudiante constituye un elemento importante para la adquisición de los contenidos medio ambientales, lo cual le permite elaborar estrategias individualizadas.

Por tanto, el tipo de influencia y la manera en que se vincula la comunidad con la universidad, resulta esencial para determinar el grado de influencia de esta en el aprendizaje de los contenidos medio ambientales.

En este sentido se incluyen las relaciones y vínculos entre la comunidad y la universidad, toda vez que en estas se delimitan los aprendizajes que el estudiante debe poseer según su diagnóstico y el currículo.

Por tanto, las acciones a realizar estarán relacionadas con: Identificación de las potencialidades para el aprendizaje de los contenidos medio ambientales; preparación en los recursos y tipos de actividades a realizar por cada participante para el aprendizaje de los contenidos medio ambientales; y proyección de la evaluación.

**Dimensión 2:** la evaluación del aprendizaje.

Evaluar el aprendizaje como una dimensión en esta propuesta, informa acerca de la apropiación e identificación de las influencias que ejerce la universidad, así como la valoración que poseen acerca de qué, con quién y cómo aprendió.

Tal consideración supone como eje esencial de la evaluación, la significación que le otorgan los estudiantes al aprendizaje de los contenidos medio ambientales.

Ambas dimensiones, forman en su conjunto el proceso, o sea una evaluación de las influencias de la comunidad, que puede ser empleada como Diagnóstico, Entrega Pedagógica o Evaluación de Resultados. Así, se considera que el centro de la evaluación es el aprendizaje del estudiante y la significación que este otorga a las influencias que ejercen los representantes de la comunidad para el aprendizaje de los contenidos medio ambientales.

Al respecto, se precisan los instrumentos para el estudio: entrevistas a docentes, psicopedagoga, guías de observación y análisis de documentos.

Se asume como indicadores que abarca esta dimensión:

**Estrategias de aprendizaje:** inducidas por especialistas, docentes o representantes de la comunidad, identificación de sus propias estrategias de aprendizaje y utilizadas por el estudiante.

**Habilidades:** trabaja de forma independiente, habla correctamente, lee correctamente, posee conocimientos del medio que lo rodea y protege y cuida el medio ambiente.

Las acciones a realizar en esta dimensión están asociadas a: la definición de los instrumentos, la determinación de los tiempos y cronogramas y a la valoración conjunta de los resultados. Teniendo en cuenta lo planteado se creó una propuesta de actividades dirigida a los estudiantes, docentes, y representantes de la comunidad con el objetivo de potenciar y desarrollar las habilidades de los estudiantes, así como implicar a todos en el aprendizaje de los contenidos medio ambientales.

### ***Fases y acciones.***

La estrategia incluye la proyección de la intervención, ejecución hasta la contrastación y valoración de los resultados, la que se representa y explica a continuación:

#### ***Fase 1: organización.***

**Determinación del contenido:**

Se asume el interés de favorecer el aprendizaje de los contenidos medio ambientales en los estudiantes por parte de los docentes y se contextualiza en función de la dinámica individual.

Se toman decisiones para actuar de manera integrada y coherente.

**Previsión de los recursos para el aprendizaje de los contenidos medio ambientales:** Se asegura el establecimiento

de las relaciones entre los docentes, recursos humanos y los recursos técnicos y materiales que se utilizan; las acciones de organización garantizan el aprendizaje de los estudiantes y se concretan los objetivos, el contenido, la metodología y los recursos a emplear para que pueda hacerse viable en la práctica.

#### Preparación de los sujetos:

Se determinan los propósitos inmediatos y mediadores de los instrumentos; las características de los instrumentos y técnicas y el procesamiento de la información. Se analiza además los espacios en que se realiza la orientación, se incluyen las normas de comportamiento y se identifican los recursos para crear un adecuado clima que garantice la efectividad del proceso.

Elaboración de las actividades de orientación y seguimiento que realizar por cada sujeto participante:

Se caracteriza por ser un momento de toma de decisiones. Las actividades a desarrollar se encuentran por esferas: la afectiva y la cognitiva del estudiante.

Por tanto, se toman las decisiones y deberán quedar explicadas en la orientación y deben especificarse los objetivos, contenidos, formas, espacios, según cada contexto y recursos que utilizarán.

Las acciones serán organizadas de manera jerárquica y secuenciada. En este caso: se definen los objetivos y contenidos que se persiguen (corto, mediano y largo plazo) los que se derivan de los que plantea el currículo.

Los contenidos deben referirse a las dimensiones actitudinal/cognitiva. La primera, se orienta esencialmente a las vivencias afectivas y la segunda se relaciona con las macrohabilidades. Permite asegurar el desarrollo de los valores patrióticos y revolucionarios, analizar y valorar el medio ambiente y la salud de los estudiantes, garantizar la educación ética y estética, producir transformación científica, actualizar el conocimiento básico general y medio ambiental y evaluar acciones y problemas generales y locales del medio ambiente.

Se facilita el enfoque interdisciplinario y se realizan los ajustes en formas, métodos, y medios con la utilización de niveles de ayuda. Se seleccionan los medios a emplear y las formas para la participación. Los sujetos identificados como grupo puedan elaborar adaptaciones de acceso y materiales didácticos para uso/consulta de todos los demás sujetos, que se pueden ubicar en la biblioteca, computadora o en aula según el contenido que se aborde.

**Fase 2:** Aplicación: el objetivo de esta etapa es la realización de las acciones prácticas en lo que concierne a

los objetivos y contenidos a trabajar.

El docente orienta a los sujetos implicados en intercambios informales, busca implicación entre todos, evalúan parcialmente las tareas y se sugieren las modificaciones necesarias. El recurso fundamental es la vivencia, pues desde las experiencias y actividades cotidianas se propone la acción.

Durante esta fase se viabiliza la actuación del estudiante cuando aprende para que demuestre sus conocimientos, habilidades, actitudes; se les explica cada acción y se participa con él en ellas, se asimilan las normas del trabajo grupal y en otras acciones conjuntas, se comprenden los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

También se valoran los resultados tanto de forma -individual como grupal- lo cual supone que la primera constituye base para la segunda. Se incluyen como criterios o referentes de análisis y valoración, los ajustes a las estrategias de aprendizaje, objetivos del nivel y cómo utilizar el cumplimiento de los deberes estudiantiles.

#### Fase 3: análisis de los resultados.

Referida al procesamiento, la interpretación y el análisis de los resultados y la producción de información caracterizadora del estado de las dimensiones, los indicadores y los criterios (contenido medio ambiental).

Procesamiento de los datos y elaboración del informe:

La valoración de los resultados tiene como esencia el establecimiento de los juicios de valor sobre las dimensiones, indicadores y criterios del contenido, referidos al aprendizaje del estudiante que son objeto de evaluación, a partir de la comparación de la información caracterizadora de su estado, con los criterios valorativos que fueron previamente establecidos.

**Fase 4:** socialización de resultados para favorecer y enriquecer el aprendizaje de los contenidos medio ambientales.

En esta fase, los responsables del aprendizaje de los contenidos medio ambientales, presentan el informe final a los docentes.

Esta actividad exige la aplicación de métodos y técnicas participativas que faciliten la obtención de los resultados esperados. El proceso de toma de decisiones para la mejora, contempla las acciones siguientes:

Identificación de los principales problemas presentes: análisis de los problemas e identificación de sus causas; determinación del estado deseado; planteamiento de

alternativas de solución y elección de la alternativa de solución más conveniente (toma de la decisión).

La realización de este proceso exige de la aplicación de métodos y técnicas participativas que faciliten la obtención de los resultados esperados. Entre estos pueden emplearse: método general de solución de problemas, asociado a la toma de decisiones, técnicas participativas de generación de ideas, para la obtención de consenso y para la organización de ideas.

Entre las acciones que deben ejecutarse en esta fase, se proponen las siguientes: determinación de las fuerzas que pueden facilitar o frenar la implementación de las decisiones y las acciones; la determinación de las tareas o actividades que hacen posible la instrumentación de las decisiones y los plazos para su realización; la determinación de los recursos necesarios (humanos y materiales) para el cumplimiento de las tareas y actividades definidas; la identificación de las vías y plazos para evaluar el cumplimiento y efecto de las decisiones, y el alcance del estado deseado. Se encuentran, además, la divulgación y explicación de las decisiones, las tareas y actividades que exige su implementación entre todos los implicados en su cumplimiento y la preparación y asesoramiento a los implicados en el cumplimiento de las decisiones.

Por tanto, la estrategia, tiene una función diagnóstica y prospectiva la cual valoriza su aplicación para la toma de decisiones pedagógicas. Esta es en opinión de las autoras la principal relevancia de la propuesta en el contexto actual de la Universidad.

En el caso de esta propuesta se establecen dos requisitos fundamentales que son: la inserción de la Estrategia Pedagógica en el sistema de trabajo del docente y la promoción de la implementación de la estrategia ajustada al modelo de universidad.

En principio el estudio de este resultado deberá valorar la pertinencia y condiciones para asumirlo como una práctica regular y no eventual, complementado el vínculo entre los contextos a partir de la toma los contenidos medio ambientales que reconoce el perfil del profesional.

Sin embargo, esta participación tiene también una connotación metodológica en la cual las decisiones del docente acerca de qué objetivo, contenido y forma de intervención pueden realizarse.

Una vez que se concilia y aprueba el proceso, la dirección del centro debe proceder a establecer los tiempos y formas. Es importante también que en este momento se incluyan los líderes comunitarios de cada brigada de manera que puedan asumir las actividades que se organizarán como parte de su trabajo y ayudar en la convocatoria.

El carácter permanente de la retroalimentación.

Si bien el proceso de orientación y seguimiento se asocia más al aprendizaje curricular que tiene lugar en la universidad, esta estrategia amplía la responsabilidad como parte del aseguramiento previo a este. Los docentes y demás sujetos implicados deben saber de manera permanente el resultado de su participación, así como la potencialidad que tiene su actividad.

## CONCLUSIONES

La Estrategia Pedagógica centró la atención en la actividad del docente, en la necesidad de valorar la influencia de la universidad en la comunidad con énfasis en sus potencialidades y posibilidades como sujetos; dimensiones que permitieron identificar indicadores, fases, acciones y elaborar la propuesta para el aprendizaje de los contenidos medio ambientales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Chávez Domínguez, Y. (2016). Estrategia metodológica para el tratamiento de la educación ambiental de la Educación primaria. Tesis de Maestría. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Núñez, S. Y. (2011). Estrategia pedagógica dirigida a desarrollar la orientación profesional en los estudiantes del destacamento pedagógico de la ESBU: Adolfo Ortiz Fonte. Tesis de Maestría. Cienfuegos: UCP "Conrado Benítez García".
- Ortega Rodríguez, L., et al. (2011). Prevención educativa un concepto a debate en el ámbito escolar, familia y comunitario. Evento Pedagogía 2011. Curso Pre-evento N 44. La Habana: Educación cubana.
- Ortiz de Armas, E. O. (2011). Estrategia pedagógica para la orientación profesional en el IPVCP Batalla de Santa Clara. Tesis de Maestría. Cienfuegos: UCP "Conrado Benítez García".
- Santos, I, (2002). Estrategia de formación continuada en educación ambiental para docentes. Tesis doctoral en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara: ISP "Félix Varela".
- Sierra Salcedo, R. A. (2004). Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. Tesis de doctorado. La Habana: ISP "Enrique José Varona".
- Valle Lima A. (2007). Metamodelos de la Investigación Pedagógica. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

# 28

## EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

### THE ROLE OF THE TEACHER IN THE EVALUATION OF LEARNING

Dra. C. Maritza Librada Cáceres Mesa<sup>1</sup>

E-mail: [mcaceres\\_mesa@yahoo.com](mailto:mcaceres_mesa@yahoo.com)

Lic. Laura Elizabeth Gómez Meléndez<sup>1</sup>

E-mail: [laugm\\_85@hotmail.com](mailto:laugm_85@hotmail.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)

Cáceres Mesa, M. L., Gómez Meléndez, L. E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(63), 196-207. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En este artículo se discute el papel del docente en la evaluación del aprendizaje, identificando la importancia que tiene la evaluación para comprender y mejorar los aprendizajes de los alumnos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las instituciones escolares. Se hace referencia a las funciones que debe asumir la evaluación para ser un proceso permanente y participativo que enriquezca a quienes intervienen en ella, así como los tipos de evaluaciones que deben implementarse para que sea una experiencia formativa para los estudiantes, resaltándose el papel del docente. Con base en esto, se aborda el papel del docente situándonos en uno de los niveles de la educación básica en México, considerado como uno de los pilares en los cuales se fundamentan los aprendizajes y el desarrollo futuro del ser humano, esto es la educación preescolar, en la cual se detecta el papel que se ha asignado a las educadoras en la evaluación de acuerdo con el currículo prescrito, contrastándolo con lo que sucede al llevarlo a la acción. Las conclusiones se presentan en dos planos, las referidas al papel de cualquier docente respecto a la evaluación del aprendizaje y las concernientes al papel de las educadoras y lo que se necesita para que se concrete en la práctica.

#### Palabras clave:

Evaluación del aprendizaje, papel del docente, preescolar, currículo.

#### ABSTRACT

In this article the role of the teacher in the evaluation of learning is discussed, identifying the importance of evaluation to understand and improve the learning of students and teaching and learning practices that developed in school institutions. Reference is made to the functions that the evaluation should consider as a permanent and participatory process that enriches those who participate in it, as well as the types of evaluations that must be implemented to be a formative experience for students, highlighting the role of the teacher. Based on this, the role of the teacher is approached placing us in one of the levels of basic education in Mexico, considered one of the pillars on which learning is based and the future development of human being, this is preschool education, in which it is detected the role that has been assigned to the educators in the evaluation according to the prescribed curriculum, contrasting it with what happens when taking it into action. The conclusions are presented in two planes, those referred to the role of any teacher regarding the evaluation of learning and those concerning the role of educators and what is needed to be realized in practice.

#### Keywords:

Evaluation of learning, role of teacher, preschool, curriculum.



## INTRODUCCIÓN

La profesión docente está relacionada de forma intrínseca con la evaluación de los aprendizajes. La realizamos constantemente siguiendo unos criterios preestablecidos, pero ¿evaluamos bien?, ¿adoptamos criterios correctos?, ¿evaluamos cómo nos evaluaron a nosotros? (Álvarez, Méndez, 2001).

La evaluación es uno de los temas de gran relevancia en la actividad educativa porque tiene un enorme potencial para promover y sostener el cambio (Ravela, 2009). De acuerdo con Martínez (2003), comprende una amplia variedad de actividades según los sujetos, los aspectos que evalúe y los propósitos a los que sirva, puede dirigirse a los alumnos, los docentes, el currículum, las escuelas y el sistema educativo. Es un término que evoca diferentes significados según los autores que la definan. *“Algunos la perciben como un juicio sobre la calidad. Otros como un modo sistemático de examinar temas importantes. Aún hay otros que la conciben como una actividad diaria que llevamos a cabo siempre que tomamos una decisión... Algunas veces se ve... como un instrumento constructivo para llevar a cabo mejoras e innovaciones. Otras veces como una actividad destructiva que amenaza la espontaneidad y paraliza la creatividad. A veces es mucho más, pero su función esencial es la de establecer el mérito de algo”* (Moreno, 2010, p. 13)

A pesar de los diversos significados que puedan atribuírsele, algo que ha de tenerse claro es que toda evaluación ya sea dirigida a profesores, estudiantes o al sistema educativo siempre tiene como finalidad primera valorarlo para su mejora y perfeccionamiento.

En el caso de la evaluación del aprendizaje que es la que interesa en este artículo, según Moreno (2010), ha estado vinculada al concepto de medida del rendimiento académico de los contenidos disciplinares (valoración de resultados) manteniendo una visión examinadora y de control, restringida al aprendizaje de los alumnos, sin embargo como este autor lo menciona, la evaluación atravesó por diversos cambios que llevaron a que en ella se consideraran elementos que no son cuantificables, que “escapan de lo real”, es decir subjetivos, ampliándose con esto el contexto de la evaluación y buscándose que fuera holística, apegada al contexto real de actuación del alumno, diseñada y desarrollada por el profesor; referentes que han sido sustentados en el ámbito de los diferentes enfoques curriculares, donde la obsesión por el control ha matizado los modelos de actuación docente en el ámbito de la tradicionalidad de su práctica.

En tal sentido la evaluación va más allá de la medición de conocimientos que es la dimensión más simple de la

evaluación de los alumnos según Santos (1998); la cual se redimensiona a través del acompañamiento didáctico a los estudiantes, donde se favorece relaciones interpersonales afectivas, a través de las cuales se promueven ambientes de aprendizajes que aseguran que éste sea eficaz, profundo y significativo, lo cual impacta de forma relevante en el nivel básico, pues es el camino para la mejora en los resultados de los alumnos; pues según las aportaciones de Álvarez & Méndez (2001), resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas.

Aunque existen diversas concepciones sobre la evaluación del aprendizaje actualmente se evalúa para mejorar los procesos, se asume que la evaluación es una función básica e ineludible en el proceso de intervención educativa que permite descubrir cualquier faceta de su realidad y formular un juicio de valor para tomar decisiones, siendo una herramienta poderosa para la mejora de procesos y programas porque pone de manifiesto los logros e insuficiencias (Lara, Pérez & Navales, 2008). De acuerdo con Moreno (2010), *“la evaluación es buena sólo si sirve para enriquecer plenamente a las personas que en ella intervienen... la información que genera la evaluación debe ser oportuna y clara, comprensible para los evaluados. También ha de servir al docente para que analice y reflexione acerca de su práctica, brindarle datos para tomar decisiones informadas que le permitan reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje... debe dirigirse a juzgar el valor tanto de los aprendizajes alcanzados como de los procesos que los han desarrollado”*. (p. 9)

Esto nos lleva a reconocer los múltiples beneficios que se pueden encontrar en la evaluación no solo en el plano de los aprendizajes sino en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo los docentes en los diferentes ambientes de aprendizajes; aula, real y virtual, siendo fundamental para ello, que ésta se oriente a enriquecer a quienes participan en el proceso, en específico a los alumnos como constructores de su propio conocimiento, que sea una evaluación *in situ* y clara para todos los implicados (alumnos, docentes, padres de familia y comunidad educativa en general); lo cual nos sitúa ante un tema inagotable, en el ámbito de sus aportaciones a las prácticas educativas contemporáneas, para hacer de éstas verdaderos escenarios de aprendizajes.

En este ámbito resulta oportuno retomar las aportaciones de Coll (2001), en relación al concepto de aprendizaje, cuando precisa su comprensión desde un enfoque constructivista de naturaleza sociocultural y situada, es entendido como un proceso de construcción de conocimientos por parte del alumno; la enseñanza a su vez es conceptualizada como un proceso sostenido en el tiempo



de guía y ayuda del profesor al aprendizaje del alumno, donde la evaluación condiciona una valoración justa del aprendizaje, por lo que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos interrelacionados con una intención común.

## DESARROLLO

La calidad de la enseñanza constituye un tema recurrente en los debates educativos actuales en los ámbitos nacional e internacional, donde se ha recuperado de manera enfática el papel de la práctica docente, la cual demanda de la generación de estrategias de trabajo colegiado, lo cual supone un cambio sustancial que incentive la innovación de los procesos académicos en el ámbito de la reflexión individual y colegiada de los docentes, donde suscite como interrogantes el cómo emplear la evaluación para ayudar que todos los alumnos quieran a aprender y a la vez se sientan capaces de hacerlo (Moreno, 2017).

De igual forma la calidad del aprendizaje ha retomado un lugar prioritario en la agenda educativa de organizaciones internacionales, pues ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística saberes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente (Gairín Sallán, Armengol Asparó, Gisbert Cervera, José García, Rodríguez Gómez & Cela Ranilla, 2009).

En este ámbito la evaluación se ha convertido en la piedra angular del sistema educativo, lo cual refrenda Santos (2016), cuando refiere que no se puede comprender la enseñanza sin tenerla en cuenta, la evaluación condiciona todo el proceso y marca el camino hacia el éxito o el fracaso en el aprendizaje que logran los estudiantes. Al respecto Moreno (2016) explica que *“aprender de forma significativa y relevante depende de muchos factores que se encuentran en interacción, en los entornos educativos formales la evaluación tiene un peso privilegiado y para la mayoría de los alumnos, constituye la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje. Dicho de otro modo aprenden para la evaluación”*. (p. 18).

Así mismo, Moreno (2017), sostiene que muchas veces en nuestro país *“la evaluación se basa en malos hábitos copiados del pasado y la ausencia de pensamiento crítico y que por lo tanto no toda evaluación tiene como prioridad la mejora de la educación”*. (p. 157)

Al respecto vale entonces decir que, según la forma de evaluación que aplique el docente será el aprendizaje que los estudiantes logren, ya que de acuerdo con Santos (1998), la evaluación es ante todo un proceso de aprendizaje del profesor, a través de ella comprende si el aprendizaje se ha producido o no y por qué, cómo se

establecen los vínculos entre los alumnos y profesores, cómo se utilizan los resultados, para entender y mejorar la práctica y cómo estar seguros de que los instrumentos, procedimientos y puntuaciones de evaluación sirven para ayudar a que los alumnos quieran aprender y se sientan capaces de aprender (Moreno, 2017).

Por lo que el valor principal de la evaluación en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje radica en la comprensión que genera en los docentes, en relación a qué nuevas estrategias debe integrar en su práctica, por lo que el sentido de la evaluación se revitaliza en la toma de decisiones académicas, a lo que Santos (1998) argumenta que *“evaluar es comprender”*, cuyos resultados condicionan la toma de decisiones efectivas.

En tal sentido para que la evaluación produzca la mejora de los aprendizajes y enriquezca a alumnos y docentes, según Santos (2016), éstos últimos han de priorizar en ella las *“finalidades pedagógicamente ricas”* (comprender, mejorar, aprender, motivar y diagnosticar), frente a las *“pobres”* (medir, comparar, clasificar y seleccionar) y *“erradicar”* las funciones espurias (jerarquizar, controlar, imponer).

Esto se sustenta en la premisa (Moreno, 2017) de que *“una evaluación pobre, da lugar a una enseñanza pobre”* y como consecuencia, se genera un aprendizaje superficial que no trasciende en los saberes a lo largo de toda la vida. Por lo que se considera que es necesario concebir a la evaluación como una experiencia de aprendizaje en sí misma, como un proceso continuo en el que los alumnos tienen la oportunidad de adquirir nuevos aprendizajes, reforzar saberes previos y sobre todo tener la confianza que continúan aprendiendo en el futuro

Las propuestas actuales de evaluación abogan, por una evaluación que incluya, además del conocimiento, más información sobre su desarrollo educativo que permita a maestras y maestros, entender el proceso de aprendizaje y monitorear el progreso, con el fin de establecer una cultura de evaluación en el aula (Airasian, 2002).

El propósito de la evaluación es emitir juicios a partir de la información recabada, para apoyar la toma de decisiones con el fin de mejorar el proceso evaluado (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Por ello, es necesario que la evaluación recabe información suficiente, variada y pertinente sobre el proceso de aprendizaje, para lo cual se requieran diversas estrategias acordes al desarrollo de competencias, que no solamente privilegien los conocimientos, sino que permitan, además, recuperar las habilidades y actitudes que movilizan las y los estudiantes mientras se enfrentan a una actividad determinada.

La evaluación es el proceso de identificar, obtener información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Esta definición de evaluación resalta la importancia del proceso de recolección, sistematización y análisis de la información recopilada, así como la utilidad que se le da. De hecho, el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), el fin último no es demostrar lo que no se sabe, ni poner en relieve los errores de los estudiantes para sancionarlos, por el contrario, la información recopilada debe proporcionar una panorámica de la situación actual del objeto de evaluación, así como los elementos para emitir un juicio de valor, con el fin de intervenir y mejorar el proceso educativo.

Además, dicha panorámica tiene que brindar elementos para reconocer el grado o nivel en que se encuentra el objeto evaluado; de hecho el término evaluación se asocia con cuán efectivo o inefectivo, cuán adecuado o inadecuado, cuán bueno o malo, cuán valioso o invalorable, y cuán apropiado o inapropiado es una acción, proceso o producto en términos de las percepciones de la persona que hace uso de la información que proporciona un evaluador (Isaac & Michael, 1981). Si las estrategias que se utilicen para evaluar no proporcionan esta información, entonces no se pueden considerar como una verdadera evaluación.

A lo que Moreno (2017), refiere que las evaluaciones de aula deben generar confianza en los alumnos como aprendices y a la vez ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, por lo que el docente debe promover un proceso de interacción y retroalimentación sistemática, en función de recuperar el papel de la evaluación para el aprendizaje, lo cual impacta en su concreción a lo largo de toda la vida.

Todo ello condiciona un gran desafío en las prácticas de los docentes contemporáneos en cualquier nivel educativo, pues su comprensión cualitativa, flexible y orientada a la mejora, condiciona según Escudero (2010), la integración de experiencias prácticas innovadoras, las que favorecen el marco integrador de la evaluación en el nuevo marco pedagógico, al respecto refiere algunas de ellas:

- Fomentar la acción colegiada entre profesores.
- Mantener un diálogo colaborativo con los estudiantes en los ámbitos curricular, didáctico y

evaluativo. (Potenciando la participación activa y la co-responsabilidad).

- Generar buenas expectativas entre los estudiantes. (Ser consciente de que el fracaso no motiva, pero sí el éxito, de que motiva comprobar que se espera más de nosotros y también el saber cómo podemos corregir nuestros errores.
- Evitar, también, transmitir la idea de que hay alguien predestinado al fracaso).
- Establecer con claridad y publicitar los objetivos perseguidos en el curso y los criterios de evaluación. (Ser consciente de que motivan los objetivos relevantes y bien definidos).
- Cuidar especialmente la alineación, la sintonía, de la metodología didáctica y la de la evaluación con las competencias y objetivos perseguidos.
- Partir de los conocimientos previos.
- Atender la diversidad de intereses, motivaciones, capacidades y modos de aprender.
- Diversificar las tareas y los escenarios de aprendizaje.
- Fomentar el aprendizaje activo.
- Fomentar el aprendizaje autónomo (Equilibrar la independencia del estudiante y la acción directiva del profesor).
- Plantear problemas de aprendizaje abiertos (auténticos) y fomentar la resolución cooperativa.
- Proporcionar "feedback" de manera sistemática. (Corregir errores antes de que se conviertan en sistemáticos. Fomentar la autorregulación en el aprendizaje).
- Aprovechar la perspectiva multifuncional de la evaluación. (Utilizar la evaluación como elemento de regulación curricular y didáctica. Aprovechar el efecto motivante de la evaluación).
- Controlar y aprovechar los efectos reactivos de la evaluación.
- Plantear la evaluación con perspectiva ecléctica e integradora. (Aprovechar la utilidad de todos los procedimientos de evaluación y triangular e integrar las informaciones).
- Optimizar los procedimientos de evaluación según su finalidad, los objetivos y los contenidos.
- Cuidar la validez de contenido en la evaluación, especialmente en la sumativa.
- Asumir con naturalidad las decisiones apreciativas bajo condiciones de control adecuadas.

Al respecto es importante considerar que las funciones que asuma la evaluación son diferentes dependiendo de

los fines a los que sirva, sin embargo una de las funciones que deben privilegiar los docentes es la formativa porque proporciona información continua para ayudar a planificar y luego producir algún objeto (en este caso el aprendizaje), se usa para perfeccionar cualquier cosa que se esté operando o desarrollando (Stufflebeam & Shinkfield, 2005).

Aunque la evaluación también puede tener una función sumativa que de acuerdo con Stufflebeam Shinkfield (2005), permite calcular el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado, el énfasis en estos tiempos se pone en lo formativo, por las potencialidades que encierra esta evaluación.

Ahora bien, es importante tener claro que según el momento en que se desarrolle la evaluación puede clasificarse en: 1) evaluación diagnóstica, 2) evaluación formativa y 3) evaluación sumativa. *La evaluación diagnóstica* o evaluación inicial según la Secretaría de Educación Pública (2013), “se realiza previo al desarrollo de un proceso educativo con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos” (p. 25). De acuerdo con SanMartí (2008), esta evaluación tiene por objetivo determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptarlo a sus necesidades, cuando la información que se obtiene hace referencia a un colectivo (grupo-clase) se denomina *prognosis* y cuando es diferenciada (de cada alumno/a) se llama *diagnosis*.

Las dos modalidades de evaluaciones de acuerdo con el autor mencionado son fundamentales (prognosis y diagnosis) para el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje porque posibilitan la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades para responder a las necesidades y dificultades del alumnado y para que éstos logren con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La información que se recoge mediante la evaluación diagnóstica evalúa conocimientos previos de los estudiantes al comenzar un ciclo o actividad de aprendizaje, debe permitir la exploración y conocimiento de cada alumno acerca de: 1) el grado de adquisición de los prerrequisitos de aprendizaje; 2) las ideas alternativas o modelos espontáneos de razonamiento y de las estrategias espontáneas de actuación; 3) las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje y 4) las representaciones que se hacen de las tareas que se les proponen.

Por ello el docente debe obtener esta información a través de diversos instrumentos como cuestionarios abiertos y redes sistemáticas, cuestionarios de opción múltiple, pautas de observación, entrevistas, entre otros. Ello

permitirá la adecuación de la planificación a las necesidades de los alumnos y que éstos tomen consciencia de cuál es su punto de partida.

Por su parte la *evaluación formativa*, también llamada *evaluación de proceso* de acuerdo con lo sistematizado por SanMartí (2008) es “un término que fue introducido en el año de 1967 por Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizajes observados en sus alumnos... tiene como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje. Se centra en comprender el funcionamiento del alumno frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumno y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado.” (p. 28).

Sobre ésta Álvarez (2008), aporta algunos elementos que permiten enriquecer lo planteado por SanMartí (2008), al afirmar que la evaluación formativa es una valoración críticamente contrastada y argumentada que da información valiosa sobre el objeto evaluado, información significativa y educativamente útil para los sujetos implicados de tal forma que la información recogida sirva de base para asegurar el continuo progreso en la adquisición y desarrollo de conocimientos.

Por tanto, como lo menciona Casanova (1998), la evaluación formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje) y supone la obtención rigurosa de datos a lo largo del proceso, de manera que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones de manera inmediata, sin embargo en interacciones informales con docentes de educación básica, consideran como parámetros a considerar la asistencia a clases, la entrega de evidencias de aprendizajes en el tiempo solicitado, (enfatan en la entrega de proyectos, de actividades de trabajo grupal, entre otras), los cuales no son criterios que forman parte en la emisión de una evaluación, ni deben suponer un porcentaje en la emisión de una calificación; pero sí pueden ser aspectos de reflexión sobre la dinámica y consecuencias del trabajo desarrollado cuando se lleve a cabo la evaluación formativa (Pérez Pueyo & Tabernerero Sánchez, 2008). Dichos referentes sustentan el papel del docente en el definición de criterios académicos que condicionen la evaluación formativa, los cuales deben ser dominados

por los estudiantes para, para hacer de este proceso un acto consciente.

Es por ello que en el ejercicio de reflexión individual y colegiada de los docentes se deben generar interrogantes que permitan analizar los aspectos qué han sido claves en el ejercicio de la evaluación formativa y cuáles han sido los resultados obtenidos en cada caso.

En este ámbito se retoman las aportaciones de Moreno (2011), cuando entiza que *“la evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y entienden cómo progresan, cuáles son los siguientes pasos que deben dar y cómo darlos”* (p. 125)

Retomando lo planteado por Moreno (2011), la evaluación formativa supone una evaluación participativa cuya principal finalidad es mejorar el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (López, Martínez & Julián, 2007), en la que como señala la Secretaría de Educación Pública (2013), el docente involucre a otros actores educativos, especialmente a sus alumnos, porque ello propicia que aprendan a regular sus procesos de aprendizaje.

En esta virtud la evaluación formativa ha de promover los siguientes tipos de evaluaciones formativas: *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación* (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 30). Estos tipos de evaluaciones de acuerdo con el Plan de estudios (2011) de la Educación básica en México se refieren a lo siguiente: *“La autoevaluación busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva... representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento. La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente”* (p. 30)

La evaluación sumativa por su parte, promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno al concluir una secuencia o situación didáctica, se basa en la recopilación de información acerca de los resultados de los alumnos, de los procesos, las estrategias y las actividades que ha utilizado el docente y que le han permitido llegar a dichos resultados (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2013). Ésta busca establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene esencialmente una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema, pero también puede tener una función formativa de saberes si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado y si tienen los prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes o bien determinar los aspectos en que es necesario modificar en una repetición futura la misma secuencia de enseñanza y aprendizaje (SanMartí, 2008).

Es importante considerar que la evaluación como proceso que genera información útil para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, tiene un alto valor retroalimentador que debe hacerse presente en cualquier nivel educativo, al respecto Ávila (2008), dice: que *“la retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. Por esta razón, se puede decir que es una herramienta efectiva para aprender como los demás perciben las acciones, conocimientos, palabras y trabajos de la persona en cuestión y permite que ésta le dé a conocer a los demás sus percepciones”* (p. 5).

Para que la retroalimentación sea efectiva el docente de acuerdo con la autora mencionada ha de brindarla de manera oportuna, eficaz, creando la atmosfera propicia para que se dé la comunicación entre el alumno y el docente.

El docente según Anijovich, et al. (2010), puede hacer uso de la retroalimentación individual o grupal, centrándose en la tarea más que en el autoestima, ya que explica que aunque las retroalimentaciones que atienden a la autoestima tienen efectos positivos en el aprendizaje y pueden provocar mejoras a partir del incremento en la autoconfianza y en la capacidad de logro, pueden inducir a un efecto contrario, en donde el alumno apoyado en comentarios positivos no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo.



Con estas ideas se da paso a la discusión del papel que puede desempeñar el docente de preescolar en la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, desde lo que se plantea a nivel discursivo en el currículum prescrito y lo que sucede en la práctica.

Por tanto, desde esta perspectiva, la evaluación resulta un instrumento poderoso para constatar la calidad del proceso educativo y a la vez permite reconocer la concreción de las intenciones educativas que configuran la práctica docente en el nivel preescolar (Coll, 2001).

En este sentido, conviene preguntarse qué papel puede desempeñar el docente representado en la figura de la educadora en el nivel de educación preescolar en México con respecto a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos para que ésta logre constituirse en un proceso enriquecedor, participativo, motivador que conduzca a la comprensión y mejora de los aprendizajes y de la práctica educativa que se realiza en los Jardines de Niños.

Al hacerlo nos encontramos con que su papel es muy importante porque cada profesor-educadora, instrumenta la evaluación de acuerdo con sus condiciones, concepciones y creencias acerca de lo que significa el aprendizaje escolar y su valoración, como lo refiere Moreno (2016).

Esto se explica en razón de que la evaluación no se da en una campana de cristal, sobre ella inciden factores de diversa índole, por ello Santos (2003), plantea que *“ninguno de los profesionales que trabaja en una institución haría el mismo tipo de evaluación”*. (p. 69)

Al respecto se encuentra que en la educación preescolar por más de 14 años ha imperado una concepción de la evaluación cualitativa que comenzó a vislumbrarse en el programa de preescolar 2004 aunque no se planteó de forma explícita, sin embargo de acuerdo con Gómez & Seda (2008), se reconoció que tiene esa naturaleza al señalar que debía ser continua, orientada a identificar los avances y dificultades de los alumnos en el aprendizaje, observando cómo actúan, cómo resuelven problemas, cómo participan con sus compañeros. Es hasta el Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, donde ya se encuentra el planteamiento de manera puntual, acerca de que en la educación preescolar la evaluación es de carácter cualitativo, centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje.

La evaluación de acuerdo con los planteamientos del programa anterior que sustenta al vigente, es un proceso que permite comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias respecto a una situación didáctica al comenzar el ciclo escolar, un periodo de

trabajo o una secuencia de actividades en relación a las metas y propósitos establecidos en el programa educativo (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2004).

En esta virtud en el Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora, aún vigente en México, se establece que se evalúan los siguientes aspectos:

- Los aprendizajes que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados.
- Los estándares curriculares y las competencias que van logrando los niños.
- La intervención docente: la identificación de rasgos que la caracteriza por ser o no facilitadora de ambientes de aprendizaje (la planificación, las formas de relación con los niños, el trabajo colaborativo entre docentes, entre otras).
- Las formas de organización del grupo en relación con los tipos de actividades.
- La organización y el funcionamiento de la escuela, el aprovechamiento del tiempo para privilegiar las actividades para el aprendizaje.
- La participación de las familias, en actividades educativas para apoyar a sus hijos (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 182).

Se reconoce que la evaluación es la base para que las educadoras tomen decisiones y realicen los cambios necesarios en su acción docente o en las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al logro de los aprendizajes de sus alumnos a partir de la valoración de sus aciertos en la intervención educativa, la pertenencia de la planificación y su adecuación a sus necesidades, la mejora de los ambientes de aprendizaje en el aula, las formas de organización, las relaciones que se establecen en el grupo, el aprovechamiento de los materiales didácticos, la adecuación y pertinencia de la selección y orden de los contenidos abordados con sus alumnos, entre otros. La evaluación cualitativa en preescolar asume una función esencial y exclusivamente formativa como se señala en los programas de preescolar 2004 y 2011, por ser un medio para el mejoramiento del proceso educativo, teniendo tres finalidades principales que son:

- Constatar los aprendizajes de los y las alumnas—sus logros y las dificultades que manifiestan para alcanzar las competencias señaladas en el conjunto de los campos formativos—como uno de los criterios para diseñar las actividades adecuadas a sus características, situación y necesidades de aprendizaje.



- Identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, incluyendo la práctica docente y las condiciones en que ocurre el trabajo educativo, como base para valorar su pertinencia o su modificación.
- Mejorar—con base en los datos anteriores—la acción educativa de la escuela la cual incluye el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 131).

Al analizar la evaluación en este nivel educativo se encuentra que a pesar del tiempo que ha transcurrido desde que se ha planteado la evaluación cualitativa en preescolar y del dominio conceptual que parecen tener algunas de las educadoras mexicanas sobre este tipo de evaluación, aún existen grandes desafíos en esta materia, ya que no ha logrado concretarse en su práctica de enseñanza y aprendizaje al igual que la evaluación formativa, esto se debe a factores como los siguientes:

- La complejidad que implica llevar a cabo una evaluación cualitativa que comunique con mayor poder de convicción los logros educativos del nivel preescolar (Gómez & Seda, 2008).
- La creencia en algunas educadoras de que la evaluación en preescolar debería ser cuantitativa, con exámenes y entrega de boletas para lograr su reconocimiento por parte de los padres de familia (Gómez & Seda, 2008).
- Las dificultades que han venido mostrando las educadoras a lo largo del tiempo para implementar las prácticas de evaluación como lo marca el Programa de Educación Preescolar en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (Martínez & Rochera, 2010) y ahora el programa de estudio 2011, los dos bajo un enfoque de competencias, como son diseñar y evaluar diferentes actividades que favorezcan la misma competencia en todos los alumnos y recuperar los aprendizajes realizados en el momento en que tienen lugar.
- La emergencia con que fue implementado el enfoque de competencias en la educación básica (Moreno, 2016).
- La falta de claridad respecto a cómo planear la evaluación de las competencias en los procesos formativos, en muchas escuelas e instituciones educativas, las y los docentes no poseen los elementos mínimos para establecer estrategias e instrumentos de evaluación de competencias pertinentes con sus alumnos por falta de formación en el área, hay quienes no comprenden el nuevo enfoque de la evaluación y consideran que se trata de una moda más en la pedagogía, que pronto pasará, de allí que, a veces, los términos como

“aprendizajes esperados”, “indicadores”, “niveles de desempeño”, “evidencias”, etc., sean vistos como simples palabras semejantes a los temas, subtemas y objetivos de la evaluación tradicional (Tobón, 2011).

- La falta de formación de los docente en la evaluación (Moreno, 2016).
- La carencia de instrumentos para evaluar aprendizajes (Cardemil y Román, 2014) y competencias en la educación infantil o preescolar (Marín, Guzmán & Castro, 20012; ACUDE, 2008).

A pesar de lo que se ha mencionado hasta ahora, respecto a las diversas problemáticas y porque no decirlo vacíos existentes en el campo de la evaluación de aprendizajes en preescolar, como resultado del análisis del Programa de Estudios 2011, Guía para la Educadora, SEP, se ha identificado que se ha asignado un papel muy importante a las educadoras, considerándolas un factor clave porque establecen el ambiente de aprendizaje, plantean las situaciones didácticas y buscan diversos motivos para despertar el interés de sus alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

En éste se plantea que ellas son las responsables de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que consideren convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados en sus alumnos. En éstas recae la responsabilidad de realizar la evaluación del aprendizaje por ser quienes tienen mayor cercanía con ellos y la oportunidad de observarlos en los diversos momentos y actividades que llevan a cabo durante la jornada de trabajo.

En razón de esto desde lo que plantea el currículum prescrito han de realizar diversos tipos de evaluaciones de acuerdo con los momentos que se plantean en el Programa de Estudio 2011: inicial o diagnóstica, intermedia y final y permanente (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2011).

Estos tipos de evaluaciones por el momento en que se llevan a cabo deben permitirles a: 1) conocer las características, necesidades, capacidades y saberes de sus alumnos para definir cómo y en qué orden de prioridades se considerarán los aprendizajes esperados y los campos formativos, con el fin de mantener un equilibrio al trabajar con éstos; 2) sistematizar la información que se ha obtenido de los resultados de aprendizaje hasta ese momento y confrontarlos con la evaluación inicial, para tomar decisiones que las lleven a reorientar o atender aquellos factores que están obstaculizando el avance deseado en

los aprendizajes esperados e 3) identificar el proceso que desarrollan; qué es lo que van aprendiendo y cómo lo hacen, con el fin de registrar información relevante para identificar aciertos, problemas o aspectos que se deban mejorar, que las lleven a incidir de forma inmediata en la reorientación del trabajo diario.

En este sentido, las educadoras han de promover la auto-evaluación y coevaluación entre los alumnos y la participación del colegiado y las familias, haciendo uso de medios de registro e instrumentos como los que el programa propone, que les permitan evaluar los aprendizajes de sus alumnos: a) expediente del alumno, b) diario, c) lista de cotejo, d) rúbrica y e) portafolio de evidencias.

Los planteamientos antes señalados no son menores porque sitúan a las educadoras en un escenario donde la evaluación no es un proceso segmentado o final, es un proceso permanente que ha de estar presente en todo momento en la práctica de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto no basta con solo incorporarla en la secuencia de la situación didáctica (inicio, desarrollo y cierre), sino llevarla a cabo de manera permanente como un proceso reflexivo y participativo en el que los niños tengan la oportunidad de aprender a autorregular y corregular su aprendizaje y el de los otros; a motivar e incentivar en ellos el deseo de mejorar su trabajo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida como lo plantea Moreno (2016).

Como todo proceso de evaluación debe estar sustentado en diversas evidencias que permitan a las educadoras emitir juicios de valor, retroalimentar a los alumnos y tomar las decisiones pertinentes respecto al apoyo que requiere por parte de los padres de familia, por la incidencia que tienen sobre los avances que logran los alumnos en este nivel de la educación básica.

Para que todo esto sea posible, también es necesario que las educadoras discriminen entre los instrumentos y técnicas que son adecuadas para cada tipo de evaluación, pero ello no se logrará mientras no se cubran las lagunas que presentan en su formación respecto a la evaluación y en sus concepciones acerca de lo que es la evaluación cualitativa, transitando de solo evaluar para valorar la posesión del conocimiento a valorar los procesos a través de los cuales sus alumnos adquieren el aprendizaje y cómo lo utilizan.

De lo antes mencionado, es posible afirmar que el papel de las educadoras en la práctica va más allá de lo que el currículum prescrito plantea y de lo que la mayoría logra manejar a nivel conceptual y discursivo, ya que cuando es puesto en marcha y vivenciado por ellas y por sus alumnos sufre una serie de transformaciones.

Encontrándose una distancia entre lo que éste plantea en el ámbito de la evaluación y lo que sucede en la realidad como lo han revelado algunas investigaciones existentes respecto a la evaluación en preescolar:

- La ausencia de participación de los alumnos en los procesos de evaluación y la devolución de resultados a éstos, (Martínez & Rochera, 2010).
- El uso privilegiado de la observación y del diario como formas de evaluar (Gómez & Seda, 2008; Sañudo & Sañudo, 2014).
- La falta de empleo de instrumentos focalizados y de otras formas de hacer evaluación (Sañudo & Sañudo, 2014).

Esto nos conduce a reconocer la gran complejidad que encierran las prácticas de evaluación de aprendizaje que desarrollan las educadoras, en donde tienen que poner en juego aquellos conocimientos y herramientas de las que disponen para afrontar los desafíos que implica la evaluación, sobre lo cual Moreno (2016), dice que el dominio conceptual que tengan los docentes sobre la evaluación no garantiza la transformación de sus prácticas, se hace necesario que exista una formación que les ayude a ser competentes en la evaluación y les provea de las herramientas que necesitan para hacer mejor su tarea.

Lo cual no siempre es posible como lo ha revelado el estudio realizado por Chávez (2015), ya que desde los procesos iniciales de formación las educadoras muestran dificultades en la evaluación del aprendizaje de sus alumnos que pueden ser superadas cuando se brinda una asesoría oportuna.

No obstante el camino es largo y el escenario poco alentador porque en nuestros días no se ha logrado que la evaluación ocupe un lugar importante dentro de la formación inicial y permanente de cualquier docente de la educación básica, ya sea de preescolar o de otro nivel educativo, por ser el eje a través del cual se estructura todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el cual se puede brindar una atención diferenciada y oportuna a cada alumno de acuerdo a las necesidades que presentan.

Las debilidades de las educadoras parecen perpetuarse cada vez más al no existir un acompañamiento y seguimiento a través de las asesorías técnicas y pedagógicas y de los consejos técnicos, en donde en nuestros días escasamente se dedica un espacio para que compartan instrumentos de evaluación, los analicen a detalle, diseñen nuevos y reciban asesorías que permitan atender las principales problemáticas que tienen en la instrumentación de la evaluación de aprendizajes en su aula. Todo el interés se concentra en compartir avances de los

alumnos de acuerdo a la ruta y estrategia global de mejora, compartiendo experiencias exitosas implementadas en el aula, pero sin centrarse en la evaluación que cada una lleva a cabo.

En la práctica de evaluación de acuerdo con lo que revelan los hallazgos de diversas investigaciones con respecto a los instrumentos y técnicas que emplean las educadoras al evaluar (Gómez & Seda, 2008; Barajas, 2008; Ortiz, et al., 2013; Sañudo & Sañudo, 2014), es imperioso que trasciendan del uso predilecto del diario y de la observación, al conocimiento y empleo de lo que Sañudo & Sañudo (2014), llaman “instrumentos focalizados”, de “otras formas de hacer evaluación” o de lo que Moreno (2012), llama “métodos de evaluación de competencias” considerando que este es el enfoque que asume el programa 2011.

Por lo cual reflexionando acerca de las características de la población que asiste a este nivel educativo, de los métodos que propone Moreno (2012), para la evaluación de competencias se considera como idóneos para emplear en preescolar los siguientes: 1) la observación, 2) la entrevista, 3) los proyectos, 4) el aprendizaje basado en problemas, 5) el estudio de casos, 6) las rúbricas, 7) el aprendizaje cooperativo y 8) el portafolio.

Además de éstos, partiendo de la premisa de que la evaluación en preescolar es cualitativa, debieran integrarse algunas técnicas e instrumentos propios de ésta que permitan enriquecer y ampliar la información que se recoge como las que identifica Moreno (2016), ya que su empleo permite que las actividades de evaluación sean más auténticas, contextualizadas, cercanas a los intereses y experiencias de los alumnos.

De las que propone el autor se han elegido las que se considera aptas para este nivel: 1) los trabajos de los alumnos, 2) las exposiciones, 3) la lista de control, 4) anecdotario y 5) grabaciones.

En el caso de la observación que es la técnica más empleada en preescolar, el gran reto de las educadoras es hacer de esta un proceso intencional, planificado, con objetivos claros, sistematizado, con registros que soporten la evaluación y permitan triangular lo observado como lo plantea Moreno (2012). Realizar una observación de estas características llevaría a terminar con prácticas ya sedimentadas en la educación y en concreto en este nivel educativo como parte de la cultura de la evaluación, con respecto a que comúnmente en las aulas, la observación que se realiza es sin objetivos delimitados, sin registros de lo observado y de forma individual (Casanova, 1999).

El papel de las educadoras entonces, sería transitar de lo que Moreno (2016), llama “*evaluación del aprendizaje*” que permite determinar el estatus del aprendizaje hacia una “*evaluación para el aprendizaje*”, en donde empleen el proceso de evaluación que realizan en el aula y la información que surge de manera constante sobre el desempeño de sus alumnos a fin de obtener beneficios, no solo de verificar el aprendizaje adquirido como resultado de la implementación de alguna situación didáctica, en lo cual como se ha reiterado se incluya a los alumnos y la educadora no tenga el rol protagónico en la evaluación.

En este orden de ideas el papel de la educadora, de acuerdo con lo sistematizado por Moreno (2016), respecto a la *evaluación para el aprendizaje* también sería evaluar para:

- Comprender y articular en beneficio de la enseñanza el logro de las metas que los alumnos están alcanzando.
- Informar a los alumnos de esas metas de aprendizaje de modo que las comprendan desde que inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer el conocimiento de la evaluación y por tanto ser capaces de transformar sus expectativas en ejercicios de evaluación y procedimientos de puntuación que reflejen con precisión el aprendizaje del alumno.
- Usar las evaluaciones de aula para construir la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices y ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como a establecer una base para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Traducir los resultados de la evaluación de aula en retroalimentación descriptiva (versus retroalimentación de juicio) para los alumnos ofreciéndoles orientaciones específicas acerca de cómo mejorar.
- Ajustar continuamente la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula.
- Conducir a los alumnos hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito.
- Involucrar activamente a los alumnos en la comunicación con su profesor y sus familias acerca de su rendimiento y mejora.

En concreto llevar a cabo una evaluación que promueva el aprendizaje a lo largo de la vida, donde el sujeto evaluado tenga un papel activo y la evaluación produzca comprensión y mejora.

## CONCLUSIONES

Considerando todo lo que se ha venido planteando y discutiendo en este artículo puede concluirse que el papel del docente en la evaluación del aprendizaje es trascendental, porque de acuerdo a como instrumento la evaluación en el aula será la naturaleza de la enseñanza que desarrolle con sus alumnos y el aprendizaje que éstos logren construir.

De tal suerte que, para obtener grandes beneficios en el rendimiento escolar y para que la evaluación logre constituirse en el instrumento más poderoso para el aprendizaje como lo refiere Moreno (2016), es necesario proveer a los profesores de las herramientas de evaluación que necesitan para hacer mejor su trabajo, ya que la mayoría no están preparados para afrontar los desafíos que supone la evaluación de aula porque no han tenido la oportunidad de aprender a hacerlo.

En el caso de la educación preescolar es posible concluir que como lo refiere Manhey (2010), es necesario detenerse y volver a observar las prácticas pedagógicas que prevalecen en la educación preescolar tomando conciencia de bajo qué concepciones se desarrollan, qué implicaciones tienen en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos; desarrollar una cultura evaluadora en las educadoras y en las escuelas, de manera que la evaluación sea un proceso amistoso en donde educadoras y agentes educativos, incluida la familia revelen el verdadero sentido de la para el aprendizaje.

También se puede decir que al evaluar es necesario que las educadoras diversifiquen y enriquezcan las técnicas e instrumentos de evaluación que emplean desde un enfoque cualitativo, que les permitan hacer de la evaluación un proceso formativo.

Por otro lado, que el papel de las educadoras en la evaluación es muy importante porque a partir de ella comprenden si sus alumnos han logrado aprender, identifican sus procesos de aprendizaje, los factores que intervienen en éste y a través de sus resultados están en posibilidad de realizar las modificaciones pertinentes en su intervención docente para que todos aprendan y estén motivados para ello. Esto no podrán conseguirlo mientras no existan las condiciones para su profesionalización en la evaluación y se generen los espacios de diálogo, construcción y debate en torno a las técnicas e instrumentos que emplean, que las conduzcan a eliminar aquellas prácticas que no permiten que la evaluación sea un proceso enriquecedor, formativo, permanente, justo, fundamentado y participativo.

## 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)
- Airasian, P. (2002). La evaluación en el salón de clases. México: Secretaría de Educación Pública.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Anijovich, R., De Camilloni, R. M. A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowics R., & Mottier L. L (2010). 5. La retroalimentación en la evaluación. *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Ávila Luna, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Querétaro: Universidad del Valle de México. Recuperado de [http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales\\_de\\_apoyo\\_3/Avila\\_retroalimentacion.pdf](http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Avila_retroalimentacion.pdf).
- Cardemil C., & Román M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en el nivel inicial y preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3382>
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La muralla.
- 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>.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (2013). Elementos del Plan de estudios 2011 que aportan una visión de mediano plazo. *Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación. Serie herramientas para la evaluación en la educación básica*. 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*
- López, V. M., Martínez, L., F. & Julián, J. A. (2007). *La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. Revista de Docencia Universitaria. Red-U. Revista de Docencia Universitaria, 2 (1), 1-19.* Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2509365.pdf>
- Manhey Moreno, M. (2010). Metodologías y evaluación de aprendizajes en la educación infantil: una mirada global. *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana*, coordinadoras Victoria Peralta y Laura Hernández. Metas educativas 2021, 39-51. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Marín Uribe, R., Guzmán, Ibarra, I., & Castro, A. (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, 5*, (47), 1025-1050. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14015564003.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2003). Introducción. Pruebas y rendición de cuentas. *Cuaderno no. 12*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Moreno Olivos, T. (2010) El profesorado y la evaluación. *La evaluación de los alumnos en la universidad. Un estudio etnográfico*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Revista electrónica de educación, Si-néctica, 39*, 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/998/99826889010/1>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar el aula*. Tiburcio Moreno Olivos. México: UAM.
- 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://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/download/54024/48098>
- Pérez Pueyo, A., & Tabernero Sánchez, B. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación, 347*, 435-451. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/re347-perez-pueyo.pdf>
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de competencias profesionales. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (coord.). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2012/EVAL.pdf.113>
- SanMartí, N. J.J. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En Ballester M., et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (5ª ed.). (pp. 22-44). Barcelona: Graó,
- Santos Guerra, M. A. (2003b). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques educacionales, 5 (1)*, 69-80. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos\\_DimeComoEvaluas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)
- Santos Guerra, M. A. (2016). Prólogo. *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar el aula*. Tiburcio Moreno Olivos. México: UAM.
- 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>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A.J., (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós.
- Tobón Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en la educación Básica*. México: Santillana.



# 29

## ADICCIONES TECNOLÓGICAS; BARRERA A VENCER EN EL CONTEXTO SOCIOPRODUCTIVO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

### TECHNOLOGICAL ADDICTIONS; BARRIER TO OVERCOME IN THE SOCIOPRODUCTIVE CONTEXT OF LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN

MSc. Sandra Aide García Arango<sup>1</sup>

E-mail: [Saga1326@hotmail.com](mailto:Saga1326@hotmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Latinoamericana y del Caribe. República Bolivariana de Venezuela.

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

García Arango, S. A. (2018). Adicciones tecnológicas; barrera a vencer en el contexto socioproductivo de América Latina y el Caribe. *Revista Conrado*, 14(63), 208-213. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La investigación tiene como propósito fundamental, generar un constructo teórico en el cual estén inmersos los elementos que conforman el comportamiento de los adolescentes en los momentos de ocio pasivo. Se realizará bajo el enfoque interpretativo fenomenológico; el método a ser abordado es el hermenéutico. El estudio se apoyará en una investigación de campo, enmarcada en el paradigma cualitativo. La línea de investigación se ve reflejada en los Fundamentos y Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje. La unidad de análisis y los informantes clave, serán seleccionados de acuerdo a los criterios establecidos. La técnica de recolección de información será con entrevistas a profundidad y la observación directa, así mismo para el análisis de la información se utilizará la categorización, la estructuración y la triangulación. Cabe resaltar, a medida de reflexión, que los adolescentes son el futuro inmediato de nuestro país, es por ello, que allí radica la importancia de tomar en cuenta su comportamiento, buscando la fuente y esencia de su sentir y actuar en los momentos de ocio pasivo.

#### Palabras clave:

Adolescentes, ocio pasivo, valores.

#### ABSTRACT

The research has as main purpose, to generate a theoretical construct in which are embedded the elements of adolescent's behavior in passive leisure time. It will be held under the interpretive phenomenological approach; the method to be addressed is the hermeneutical. The study is based on a field research, framed in the qualitative paradigm. The line of research is reflected in the Fundamentals and Management of Teaching and Learning. The unit of analysis and key informants, will be selected according to the established criteria. The data collection technique will be with in-depth interviews and direct observation, likewise, for the information analysis, categorization, structuring and triangulation will be used. It is worth highlighting, as reflection, that adolescents are the immediate future of our country, therefore, there lies the importance of taking into account their behavior, searching for the source and essence of their feeling and acting in passive leisure time.

#### Keywords:

Adolescents, passive leisure, values.

## INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una de las etapas más difíciles del ser humano, ya que se enfrenta diferentes cambios en la vida como los físicos, enfrentamiento a la percepción de sí mismo, aparición de cambios emocionales, búsqueda constante de su identidad, de autonomía, de autoafirmación; lo que conlleva a ver la vida y su entorno de diferente forma; es por ello que lo que experimentan los jóvenes en su vivir diario repercuten en su presente y por ende en su futuro, ya que las mismas en su transcurrir suelen tocar proyectos existenciales en la persona.

Uno de los pilares fundamentales para que el adolescente se enfrente al mundo son los valores recibidos en el hogar, los cuales les permitirán orientar su vida hacia una vida exitosa, siendo menester que en el transcurso de la adolescencia se vea reflejado algunos de los valores que surgen en el lecho del hogar como la responsabilidad, la perseverancia, la disciplina, la solidaridad, el diálogo, la diversidad y el Carácter. Sin embargo, todo esto aunado a la familia, los valores y lo que al adolescente se refiere, se ve afectado por el comportamiento de los adolescentes frente a los momentos de ocio pasivo, específicamente cuando los jóvenes desde su mismidad se compenentran en actividades que de cierto modo en lugar de ser beneficiosas les resultan adictivas y dañinas para su integridad física, mental y social, como es el caso de la tecnología, observándose a muchos adolescentes compenentrados en diferentes actividades pasivas como el ver televisión, ver revistas, el uso indiscriminado de la computadora y los teléfonos celulares.

## DESARROLLO

Para entender la realidad social es necesario acercarse a ella para develarla y conocerla con el fin de mejorarla o transformarla de acuerdo a las exigencias que la misma sociedad requiera en un momento dado de su historia, todo ello conlleva que la educación no permanece estática, es todo lo contrario, está en permanente cambio, implica pues que el hombre la abordara de acuerdo a una práctica permanente para saber dónde está, a dónde irá y cómo hacerlo. Es allí que la educación se concibe como uno de los pilares fundamentales en la sociedad, ya que ofrecerá los medios y herramientas para hacer aprehendidas por los hombres, para su práctica social, ya sea para transformarla o para perpetuar las estructuras existentes en el contexto.

Partiendo de allí, la educación busca ser la inspiración mediante los diversos conocimientos que se le pueda facilitar al individuo para forjarlos moral e intelectualmente y así estén capacitados y dispuestos a transitar dentro de

una sociedad tan cambiante como la que encontramos en la actualidad; ahora bien, la educación en las instituciones educativas buscan profundizar el encuentro interpersonal y poder permitir experiencias transformadoras mediante la acción educativa, con la cual se busca un mutuo enriquecimiento y una construcción compartida mediante la interacción entre las personas; este proceso permite pensar conscientemente para la búsqueda de la verdad del mundo, educando y actuando de forma inteligente para así dar apertura a senderos conocidos y afianzar la educación actual.

Es entonces importante resaltar la necesidad de la evolución de la educación desde el punto de vista social, siendo un derecho adquirido por la lucha incansable de las generaciones, respetando al ser humano tal cual es, y presentándoles diversidad de oportunidades dependiendo de las necesidades predominantes de cada contexto o país, ayudando a evitar la exclusión y en donde reine la inclusión y el humanismo para la evolución del país, es importante resaltar que parte de la solución es el uso consciente y responsable de la tecnología, la cual puede abarcar diferentes aspectos que permiten la proliferación de la educación, rompiendo de esta manera las barreras que en cierto modo impiden la inclusión o participación de sus educandos por diferentes situaciones, y una de ellas es mediante las clases virtuales y la investigación por este medio, lo que permite la integración a la dinámica educativa de los educandos con el acceso a la tecnología mejorando la enseñanza de las ciencias y promoviendo la popularización del conocimiento científico.

Desde esta perspectiva cabe resaltar el humanismo que desde su visión radica en la práctica de los valores en la sociedad, los cuales parten de la guía o actitud que cada ser humano demuestra ante la vida, estando implícitos la amistad, el amor, el respeto, la disciplina, la solidaridad, el diálogo, la diversidad de caracteres, la responsabilidad, entre otros; que buscan concientizar y afianzar los valores éticos y morales que provienen principalmente de la interacción positiva entre las familias (padres e hijos); a través del tiempo los valores se van interiorizando de acuerdo a las experiencias individuales del ser humano, permitiéndoles madurar y facilitando así una mejor convivencia y una relación equilibrada con el entorno; es por ello que surge la necesidad de cubrir esta sed de valores que necesita nuestra sociedad, y esto parte desde el seno del hogar, una tarea que debe comenzar por los padres, inculcando los principios éticos y morales a sus hijos; es esencial que éstos reflexionen profundamente sobre la importancia y la necesidad de fomentar una educación basada en valores.

Al respecto, Quintero (2015), expresa que:

Un valor es la convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo y de que nos conviene. Los valores nos permiten definir los objetivos de nuestra vida y ayudan a aceptarnos y estimarnos, al tiempo que nos hace estimar y comprender a los demás. Los valores orientan nuestra vida y facilitan la relación equilibrada con el entorno. (s/p).

Partiendo de ello, la actitud y la forma en la que responden a sus circunstancias o problemas estará relacionada a todo aquello que aprenden en casa, es en familia donde el mejor cultivo de valores se puede dar; no obstante, para enseñar algo, es primordial comprenderlo de antemano, por eso, los padres deben ser conscientes y congruentes en sus actos. Por consiguiente, a pesar de tener conocimiento de la importancia de los valores y la necesidad de afianzarlos desde el hogar, los individuos en la actualidad se ven afectados por esta dinámica globalizada sedienta de cambios en cada contexto latinoamericano; en donde cada quien busca cubrir sus necesidades inmediatas olvidándose del prójimo y haciendo a un lado los valores obtenidos y afianzados de acuerdo a la experiencia individual.

En la actualidad, los adolescentes en la constante búsqueda de su personalidad, demuestran un comportamiento rebelde siendo hasta comprensible, sin embargo, cuando los jóvenes desde su mismidad se compenentran en actividades tecnológicas que en lugar de ser beneficiosas les resultan adictivas y dañinas, en cierto modo afectan su integridad física, mental y social, dejando a un lado los valores aprendidos en su entorno familiar y se compenentran de manera exagerada con las diferentes tecnologías que están a su alcance, observándose jóvenes hostiles, obstinados y aún con mayor rebeldía de lo normal al ser alejados o interrumpidos de su mundo tecnológico.

Domínguez (2015), en una entrevista realizada a Castellanos, expresa que las horas que los jóvenes pasan en el Facebook, el Internet y en todos los aparatos tecnológicos que usan regularmente, están causando un daño irreparable en sus funciones cerebrales.

Las nuevas tecnologías y el uso intensivo de éstas por parte de los adolescentes están provocando que se activen nuevas zonas del cerebro en detrimento de otras en las que residen la memoria o la capacidad organizativa. El abuso de las tecnologías genera otros problemas como el acoso escolar, la violencia o falta de conciencia sobre la confidencialidad de los datos personales. Este abuso ha generado muchas expectativas en la comunidad médica por lo que pueda pasar en el futuro con la salud de los adolescentes.

Según el especialista, la adicción a la tecnología no es el único problema al que deben enfrentarse los adolescentes, ya que también pueden presentar adicción a las drogas, el suicidio, las enfermedades mentales y los problemas generados por la sexualidad, que también hacen parte de las preocupaciones más importantes en esta etapa de la vida; de igual forma la tecnología repercute en el rendimiento escolar debido a que el mal uso que los adolescentes le den a la misma mediante el uso del internet, el móvil o los video juegos así como el exceso de la televisión incrementa de cierto modo los problemas de rendimiento escolar y la agresividad, abriéndole el camino a las nuevas adicciones relacionados a los avances tecnológicos.

Cabe resaltar, que durante el uso excesivo de las diferentes tecnologías, el ser humano experimenta diferentes síntomas como perder la noción del tiempo y horas de sueño, es incapaz de interrumpir la conexión, altera los hábitos de alimentación, posee sentimientos de culpa, puede llegar al fracaso escolar, usa las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para escapar de los problemas, disminuye el autoestima y presenta las alteraciones de los estados de ánimo; por ello, es conveniente contribuir a formar las actitudes y las personalidades de las nuevas generaciones, lo que van a ser esas personas en su vida y por ende lo que van a ser por este país; para que esto se desarrolle es indispensable que el adolescente proyecte sus visualizaciones de lo que desea ser y como desea vivir en el futuro, tomando en cuenta sus fortalezas y sus limitaciones durante esa búsqueda de identidad y afianzamiento de su personalidad.

Para minimizar estas consecuencias observadas en lo que ya es cotidiano de nuestra sociedad, es necesario que nuestros adolescentes posean un camino para andar, un proyecto de vida que les permita alcanzar sus metas basado en la dirección que marca su propia existencia, fundamentado en sus valores para planear las acciones que tomará con el objetivo de cumplir con sus anhelos, donde estarán centrados para forjarse un futuro estable en pro de sí mismo, su familia y la sociedad.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el año 2013, realizó un estudio sobre el uso de las TIC en educación en América Latina y el Caribe. Hoy más que nunca, ante la llegada de la economía del conocimiento y de la competencia económica global plantean la necesidad de dar mayor prioridad a la calidad de la educación, al aprendizaje a lo largo de la vida y a la igualdad de oportunidades para todos. Los formuladores de políticas educativas han adoptado una postura común en el sentido de que un mejor acceso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

(TIC) en la educación brinda a las personas una mejor oportunidad de competir en la economía global, promoviendo el desarrollo de una fuerza de trabajo calificada y facilitando la movilidad social.

Asimismo, uno de los argumentos esgrimidos por los expertos es que una sólida política sobre uso de TIC en educación tiene un efecto multiplicador a lo largo de todo el sistema educativo, ya que pone énfasis en el aprendizaje y brinda a los estudiantes nuevas competencias; cubre a estudiantes que tienen escasas posibilidades –o ninguna– de acceso a la educación (particularmente a los que residen en zonas rurales o remotas); facilita y mejora la formación docente; y, minimiza los costos asociados con la provisión de enseñanza.

Del mismo modo se tomó en cuenta la adopción de nuevas formas de TIC en educación: Enseñanza asistida por computadora (EAC) y enseñanza asistida por Internet (EAI). La historia es mucho más reciente que la de las EAR y EAT (Enseñanza asistida por radio y enseñanza asistida por televisión). Desde la década de los 70 tanto el *software* como el *hardware* han evolucionado, contándose en la actualidad con una serie de dispositivos especialmente diseñados para enseñar y aprender, tales como computadoras portátiles de bajo costo, pizarras interactivas, *tablets*, teléfonos inteligentes, entre otros; una de las características distintivas de tanto la EAC como la EAI es que ofrecen la oportunidad de interactuar con maestros y otros estudiantes, algo que no era posible hacer con las antiguas formas de difusión unidireccional tales como la radio y la televisión, y que contribuye en forma importante a mejorar la calidad de la enseñanza.

En este orden de ideas, vale resaltar, que los maestros desempeñan una valiosa función en el sentido de garantizar que los estudiantes usen las TIC en forma efectiva dentro y fuera de la sala de clase, ya que deben saber cómo enseñar a sus alumnos el uso eficiente de las TIC, así como también deben estar capacitados para su uso de manera que puedan enseñar las distintas asignaturas en forma más eficaz, esto explica que la forma de lograr este objetivo suele variar de un país a otro; es por ello, que las iniciativas de integración de las TIC en la educación y la necesaria infraestructura de apoyo están siendo cada vez más reconocidas por compromisos internacionales (Objetivos de Desarrollo del Milenio, Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información), regionales y nacionales.

El análisis se enfocó en el nivel de integración de las distintas modalidades de enseñanza asistida por TIC que incluye tanto las antiguas formas (enseñanza asistida por radio y televisión) como las formas más nuevas (enseñanza

asistida por computadora e Internet). Adicionalmente, este documento examina el tipo de enseñanza asistida por TIC, ya que la misma tiene sus propias fortalezas y debilidades; varios factores incidirán en la decisión de los países sobre qué tipos de TIC privilegiar en sus planes, políticas y/o programas nacionales de estudio, lo que implica que la proporción de escuelas que ofrecen TIC también dependerá de factores económicos, de infraestructura (por ejemplo, disponibilidad de electricidad, conectividad a Internet y tipo de conectividad) y de otros, tales como la capacitación y preparación de los docentes.

Sin duda, múltiples factores influirán en los planes nacionales sobre el uso de TIC en educación, pero cabe destacar que el escenario se vuelve cada vez menos claro dada la tendencia hacia una creciente convergencia de las TIC donde las computadoras, especialmente las conectadas vía banda ancha, ofrecen una gama cada vez más rica de posibilidades tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Tomando en cuenta el valioso estudio realizado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se puede constatar la necesidad que existe en Latinoamérica y el Caribe de mantenerse en la era de las TIC, capacitando y formando tanto a los estudiantes como al personal docente en el manejo de la tecnología, sin embargo, con el paso del tiempo la educación ha evolucionado y ya solo no depende de la capacitación mediante la radio o la televisión, sino que en la actualidad se le está facilitando a los estudiantes desde la primaria, secundaria y nivel universitario dispositivos tecnológicos como computadores, laptops, tablets que permitan la búsqueda y preparación de diferentes temáticas que fortalezcan los conocimientos adquiridos en su ámbito escolar, despertando de esta manera al sujeto investigador, creador e innovador, y de esta manera se forman para el futuro inmediato a la par de la dinámica globalizada tecnológicamente en el siglo XXI.

A pesar de lo fabuloso e importante que resulta la tecnología en los diferentes procesos de la educación, de igual manera están resultando adictivos, provocando en los estudiantes diferentes consecuencias que se evidencian en su actuar diario en el contexto donde se desenvuelven, como lo es en el ámbito familiar y en el escolar, afectando las relaciones interpersonales y por ende su desarrollo biopsicosocial; viéndose perturbados los valores obtenidos desde la infancia provenientes desde el hogar y siendo remplazados por malas actitudes, conductas, malcriadeces y entre otras actuaciones, que los padres luego del tiempo no saben cómo afrontar porque simplemente se les fue de las manos al no saber cómo distribuir el tiempo y orientar a sus hijos con la tecnología



usada; evidenciándose en muchos de los casos como la salida irresponsable e inmediata para que los niños, niñas o adolescentes se entretengan mientras sus padres trabajan o realizan diferentes actividades en el hogar.

Una investigación realizada por Franco (2013), denominada “El uso de la tecnología: Determinación del tiempo que los jóvenes de entre 12 Y 18 años dedican a los equipos tecnológicos” en Quito, Ecuador. Expresa que un punto relevante es entender la capacidad que tienen los dispositivos de fascinar. El tiempo libre frente a una pantalla genera fascinación, es la materialización en imágenes y links, de ideales de todo tipo. Es abrumador y alucinante. En otras palabras, la virtualidad es atractiva, así como las características de su desarrollo: velocidad, control y autonomía.

Del mismo modo explica que la tecnología ha penetrado en todas las actividades humanas de forma positiva, pero también ha dejado dudas sobre su impacto en la sociedad debido al tiempo dedicado a ella, especialmente por los jóvenes. Actividades como la lectura, las tareas escolares o la educación autónoma van siendo relegadas por otras ligadas a la comunicación virtual y al ocio. Se evidenció durante la investigación que los jóvenes dedican por día, un promedio de siete horas cincuenta minutos en ver televisión, el ordenador, las consolas de videojuegos, los reproductores de música, el teléfono celular o el teléfono fijo; por lo tanto el uso intensivo de los mismos demuestra que los comportamientos de los jóvenes y las estrategias para llegar a ellos, han cambiado y que es necesario entenderlas para enfrentar esta nueva realidad.

Lamentablemente con la lectura pasa lo contrario que con la tecnología, a medida que van creciendo los adolescentes van leyendo menos. La investigación encontró una media de 4 libros por año a los 12 años, se redujo a 3 textos a los 13 y desde esa edad a 2 libros por año, lo que muestra el desplazamiento de la información impresa por los multimedia; Pero no es únicamente el tipo de material a utilizar lo único que se va modificando, la capacitación docente es otro tema crítico dentro de este nuevo escenario, los estudiantes tienen a su disposición abundante información sobre cualquier tema, ellos han adquirido mayor destreza en el uso de la tecnología, combinación que les permite desarrollar conocimiento como nunca antes en el mundo, lo que obliga a los maestros a capacitarse permanentemente para poder seguir ejerciendo su papel de motivador y guía.

Ser docente, en cualquiera de los niveles educativos, se vuelve una tarea mucho más compleja, porque adicional a la exigencia de actualización, las competencias necesarias deben incluir la capacidad para motivar y orientar

a los estudiantes, al ser de los pocos referentes que va dejando esta sociedad de consumo a los jóvenes; sin embargo, se vuelve imperante que la sociedad impulse una discusión profunda sobre el impacto que tendrá el dedicar ocho horas en promedio, a los medios tecnológicos.

El autor hace énfasis en la necesidad de preguntarnos si esta forma de convivencia permitirá que las nuevas generaciones construyan un mundo solidario, respetuoso del medioambiente, plural e inclusivo, entre tantos otros paradigmas que se pueden definir o de si esta tendencia nos está empujando hacia la vía contraria, donde la meta está definida por las empresas comerciales que impulsan estos productos con el propósito de generar la mayor cantidad de utilidades económicas para sus propietarios; por lo cual acota que no podemos perder las riendas de nuestro destino, no se puede permitir que la corriente tecnológica nos arrastre sin rumbo; es indispensable amplificar las voces de alarma que se escuchan entre la sociedad y que nos alertan sobre las implicaciones de esta utilización del tiempo, para abrir un debate amplio, donde la exposición de los argumentos nos lleve a conseguir acuerdos de largo plazo.

## CONCLUSIONES

Partiendo de estos valiosos antecedentes, vale resaltar que la realidad venezolana ha sufrido diferentes cambios a través del tiempo, ya que en la actualidad debido a la dinámica imperante ocurridas dentro las familias, ambos padres deben trabajar y debido a ello es imprescindible tomar en cuenta la importancia no solo de la cantidad de tiempo compartido con él o la joven, sino la calidad el mismo, en el cual todos convivan en un ambiente de armonía y respeto, fortaleciendo el entorno familiar; más sin embargo, la realidad demostrada es otra, ya que se ha ido perdiendo ese contacto familiar, viéndose afectados los niños y niñas hasta llegar a la adolescencia, mal pensando que estos ya son adultos por el solo hecho de “defenderse” ante la sociedad por su grado de independencia, confundiendo el libertinaje y perdiendo lo que debe ser una libertad controlada.

Seguidamente, existe el ámbito escolar, en donde los jóvenes se encuentran con sus iguales, con los cuales compartirán, vivirán y se permitirán sentir experiencias que le ayudarán a fortalecer su personalidad lo que permite la existencia de un intercambio de información positiva o negativa que él o la joven usará según su conveniencia; es allí donde intervienen los medios tecnológicos que se verán reflejados en el hogar, cuando en la privacidad de su cuarto buscan en que ocupar su momento de ocio, internándose en la computadora y usando el internet sin control alguno con video juegos (violentos o no), paginas



prohibidas, música o las redes sociales; así como también pasa cuando su manera de entretenerse es viendo la televisión por largas temporadas de tiempo y en muchos casos con el uso excesivo de los teléfonos celulares, que además de cumplir su función, los jóvenes se extralimitan con su uso, bajando juegos o chateando, teniendo como consecuencia el aislamiento del mundo que tiene a su alrededor.

Es por ello, que tanto padres, representantes y docentes deben ser coparticipes de la educación de los jóvenes, comprendiéndolos en su actuar y afianzando los valores inculcados para así poder guiarlos en el fortalecimiento de su relación social; así mismo, la educación de una persona trata todos los aspectos que conforman al ser humano, por lo tanto mediante una adecuada relación con sus docentes podrán encontrar aliados en su transitar académico, sin olvidar la importancia de la función docente en ser el guía de su proceso investigativo y reforzando el correcto uso de la tecnología en su vida diaria.

De esta manera los principales beneficiarios serán los jóvenes al encontrar la vía para fortalecer su misión y visión del futuro, centrándose en su presente, reforzando sus debilidades y convirtiéndolas a su vez en fortalezas, recibiendo así el apoyo necesario para madurar con mayor seguridad, tratando de solventar y satisfacer todos los enigmas propias de su edad y así ayudarlos a encaminarse en su proyecto de vida siendo partícipes activos del crecimiento del país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Domínguez, J. (2015). La Adición a la Tecnología, Peligro en los Adolescentes. Recuperado de <http://www.sura.com/blogs/calidad-de-vida/peligros-adiccion-tecnologia.aspx.aspx>
- Febrer, A. (2010). Generación 2.0: adolescentes y Redes Sociales. Recuperado de <http://www.afcontext.com/generacion-2-0-adolescentes-y-redes-sociales/>
- Garrote, G. (2013). *Uso y Abuso de Tecnologías en Adolescentes y su Relación con Algunas Variables de Personalidad, Estilos de Crianza, Consumo de Alcohol y Autopercepción como Estudiante*. Recuperado de [http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/219/1/Garrote\\_P%3%A9rez\\_de\\_Al%3%A9niz.pdf](http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/219/1/Garrote_P%3%A9rez_de_Al%3%A9niz.pdf)
- Quintero, M. (2015). 7 Valores para los Adolescentes Altamente Efectivos. Recuperado de <http://es.slideshare.net/perro/7-valores-para-los-adolescentes-altamente-efectivos>
- Teoría de la Socialización* Recuperado de [http://docse-tools.com/articulos\\_informativos/article\\_60648.html](http://docse-tools.com/articulos_informativos/article_60648.html).

Tieche, M. (1979). *El Adolescente en busca de su identidad*. Guía de Educación Familiar. Madrid: Safeliz, S.L.

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013) Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (*e-readiness*). Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ict-regional-survey-lac-2012-sp.pdf>

Vélez, S. (1990). Max Scheler. Teoría de los valores. Fenomenología. Ideas y valores. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/24595/1/21784-74607-1-PB.pdf>

# 30

## LA AUTOVALORACIÓN Y LA PROYECCIÓN FUTURA EN LA MOTIVACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES

### THE SELF-APPRAISAL AND THE FUTURE PROJECTION IN PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS

Lic. Nielvis de la Caridad Senra Pérez<sup>1</sup>

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

MSc Yamila Ramos Rangel<sup>1</sup>

MSc. Caridad Rangel<sup>1</sup>

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

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

Senra Pérez, N. C., Ramos Rangel, Y., & Rangel, C. (2018). La autovaloración y la proyección futura en la motivación profesional de los estudiantes. *Revista Conrado*, 14(63), 214-220. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La motivación profesional y los problemas concernientes a la elección de la profesión adquieren relevancia dada la necesidad de formar profesionales de elevada calidad que participen activamente en el desarrollo político, económico y social de un país. La investigación permitió caracterizar la motivación en estudiantes del Pre-Universitario "Ernesto Che Guevara" del municipio de Rodas. Se evidencia su limitado desarrollo, que se reduce a las premisas básicas, siendo representativo el nivel IV de desarrollo de la motivación profesional, donde los componentes autovalorativo y proyección futura presentaron las mayores limitaciones y el componente afectivo resultó ser el criterio más discriminatorio. Se muestran sin embargo niveles adecuados en el potencial de desarrollo motivacional profesional, dadas las deficiencias en el sistema de orientación profesional y no en el desarrollo psicológico de la juventud. Se recomienda involucrar a profesores y padres en una estrategia de orientación profesional en correspondencia con las necesidades de la institución.

#### Palabras clave:

Autovaloración, motivación profesional, niveles de desarrollo de la motivación profesional, juventud.

#### ABSTRACT

Professional motivation and the concern problems to the election of the profession acquire relevance because of the need to instruct professionals of lofty quality that can take actively participation in political, economic and social development of a country. The investigation permitted to characterize the motivation in students of the Pre-University Ernesto Che Guevara of the municipality of Rodas. It evidences its limited development that is reduced to basic premises, being representative the level IV of development of professional motivation, where auto-appraising components and future projection presented the bigger limitations and it proved to be the affective component with the more discriminatory opinion. They show however levels made suitable in the potential of motivational professional development, once the deficiencies in the system of vocational guidance were given and not in the young's psychological development. It is recommended the engaging of professors and parents in a strategy of vocational guidance in correspondence with the institution's needs.

#### Keywords:

Self-appraisal, professional motivation, development's levels of professional motivation, young people.

## INTRODUCCIÓN

El mejoramiento constante de la calidad de vida de cualquier región o país se encuentra relacionado con el sistema educacional y de manera especial con el capital o potencial humano involucrado. Hernán & García (2000), destacan el poder que debe ejercer la educación en la transformación del hombre y su entorno, por lo que el mejoramiento continuo del mismo requiere orientación y cultivo de todos los aspectos que conciernen al individuo: el desarrollo social, vocacional, intelectual, moral, ético y creativo.

En el mundo la formación de profesionales se reconoce como una actividad fundamental. Un aspecto importante de la situación social del desarrollo del joven lo constituye su preparación para la selección y formación profesional debido a la trascendencia que esta selección tiene para el estudiante, ya que es una decisión con implicaciones prospectivas en su desarrollo (Pérez & Mendoza, 2001).

En Cuba ocurre en estos momentos una revolución en el campo educacional. Es por ello que un reto para la Pedagogía y la Psicología contemporánea cubana es la búsqueda y puesta en práctica de nuevos enfoques para incentivar la motivación profesional potenciando la participación de un sujeto activo, consciente, interactivo, con un alto compromiso con nuestro proyecto político social.

En varios estudios realizados sobre motivación profesional de los estudiantes que seleccionaron carreras universitarias se han detectado limitaciones y contradicciones (González, 1987). Esto genera una situación motivacional afectiva y conflictiva que obstaculiza el proceso de conformación de la identidad del alumno en los inicios de su función profesional.

La caracterización de la motivación profesional y sus niveles de desarrollo en jóvenes estudiantes, constituye una línea de investigación que ha cobrado especial interés en Cuba. Este interés es explicable por varios motivos. En primer lugar, el problema del hombre, de su desarrollo pleno, ha estado en el centro del programa social de la Revolución; solo cuando el hombre se siente motivado por la actividad que realiza y capacitado para ello puede ser realmente productivo y creativo (Domínguez, 2003).

Según las consideraciones de González Rey, el desarrollo que va alcanzando la ciencia psicológica en Cuba desde el punto de vista social y político, su utilidad se relaciona con el problema de la selección de carreras más importantes que demanda el desarrollo de la economía del país. Asimismo, desde el punto de vista pedagógico puede constituir una ayuda en cuanto a la formación de

los intereses profesionales de los estudiantes durante el proceso docente-educativo (González Rey, 1983).

En este sentido resulta también una necesidad la transformación de la imagen de aquellas profesiones que tradicionalmente han sido menos preferidas, así como aquellas, que no exigen Educación Superior para su desempeño pero que son de vital importancia para el desarrollo económico y social del país. Este cambio de percepción tiene que ser una tarea de toda la sociedad en la cual deben emplearse todos los medios posibles de difusión masiva, además de la labor educativa y de orientación profesional.

Aunque una parte significativa de los jóvenes no se muestran psicológicamente preparados para esta libertad de elección la no preparación psicológica conduce a que estos reduzcan sus posibilidades de elección, copiando la conducta de otros jóvenes, siguiendo la moda, así como los consejos de otras personas.

Cuando para el joven la elección de la profesión no constituye un acto de determinación, sus posibilidades de éxito en el estudio de la profesión disminuyen, lo cual ocasiona una pérdida económica para el país y, por otra parte, puede ocasionar problemas sociales, pues el estudiante que abandona sus estudios generalmente presenta dificultades para su adaptación social.

Es una tarea esencial de la orientación profesional situar al joven de acuerdo con sus capacidades más desarrolladas, mediante los cuales puede expresar más integralmente toda su personalidad.

Para elegir la profesión hay que tener en cuenta las capacidades personales, pues implica un determinado nivel de desarrollo de la autodeterminación profesional que posibilita un desarrollo armonioso de la personalidad en su conjunto, así como un adecuado equilibrio psicológico en el sujeto. En muchas ocasiones, obligar al joven por un camino hacia el que no manifiesta inclinación ni capacidades, es limitarlo no sólo en su desarrollo profesional, sino en su desarrollo general como personalidad, donde se implica toda la personalidad, incluyendo sus formaciones motivacionales, en particular los contenidos de la autovaloración y la proyección futura.

El hecho de que un joven tenga que iniciar una carrera que no se corresponda a sus intereses ni intenciones constituye un factor que conspirará contra su aprovechamiento y su desarrollo en el estudio de esa profesión, por lo que influirá en una posible baja docente como estudiante, por lo que implica no sentirse motivado para el estudio.

En el municipio de Rodas constituye un problema el cumplimiento con éxito de las proyecciones realizadas en el plan de becas asignado para el territorio, pues existen estudiantes que tienden al abandono del preuniversitario, o de las carreras otorgadas antes de concluir las y no siempre los captados tienen interés por ejercer la profesión. La búsqueda y análisis de los factores que están incidiendo en esta situación ha devenido en un objetivo priorizado de la Dirección Municipal de Educación y del trabajo interrelacionado con el Consejo de la Administración Municipal del territorio con vista a trazar una estrategia que permita promover el desarrollo de una adecuada motivación profesional en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y por ende, optimizar de esta forma los recursos humanos y materiales del país.

En este sentido surge la necesidad de realizar esta investigación, la cual permitirá contribuir a perfeccionar la orientación profesional de los estudiantes del preuniversitario en el que se realizará el trabajo, ya que brindará conocimientos a los profesores y padres de las motivaciones de sus alumnos e hijos y, en particular, de su motivación profesional.

La investigación como fundamento teórico se sustentó en los aportes del enfoque histórico cultural de L.S. Vygotsky por el valor de la influencia del contexto y las vivencias de los individuos, las consideraciones del Doctor en Ciencias Psicológicas Fernando González Rey acerca del tema, así como, la concepción teórica metodológica que orientó las investigaciones de la también Doctora en Ciencias Psicológicas Laura Domínguez García, y su consiguiente alternativa en la caracterización de la motivación profesional que se derivó de esta.

Desde los fundamentos metodológicos mediante un estudio descriptivo se planteó responder a la interrogante relacionada con ¿Qué características presentan los niveles de desarrollo de la motivación profesional en los 25 estudiantes de 12º grado del Preuniversitario “Ernesto Che Guevara” del Municipio de Rodas que fueron investigados?, de lo cual se derivó el objetivo de caracterizar los niveles de desarrollo motivacional profesional en estos estudiantes, a partir de la expresión e integración de sus componentes y mediante la identificación, caracterización y descripción del componente cognitivo de la motivación sobre la futura profesión, el componente afectivo según la actitud emocional de los sujetos hacia la profesión y el componente autovalorativo y proyección futura a partir de la valoración que realizan los sujetos de la muestra de las características de su personalidad que se relacionan con sus estudios actuales y futuro desempeño de la profesión.

Mediante el estudio se hizo énfasis en el componente vivencial el cual resulta flexible y perfectamente ajustable al estudio de la personalidad y sus formaciones motivacionales complejas, además la convergencia de paradigmas utilizada contribuyó al conocimiento y defendió la unión investigador- investigador a través del enfoque de sistema. Al emplear epistemologías distintas se defendió la idea de que estas pudieran complementarse en el sentido de facilitar dos miradas diferentes de un mismo fenómeno y poder brindar elementos para hacer conclusiones más ricas basadas en la aplicación de técnicas diseñadas de forma abierta. Por ello, los resultados obtenidos se evaluaron e interpretaron de manera esencialmente cualitativa, pero se emplearon procedimientos matemáticos porcentuales, que arrojaron datos cuantitativos importantes, en pos de una explicación integral de la realidad estudiada.

Se tuvieron en cuenta los aspectos éticos y jurídicos en la obtención de la información, partiendo del principio de justicia social, el respeto a las diferencias y tratar a todos por igual; sin embargo, se tuvo en cuenta como criterio de inclusión importante el sexo de los estudiantes por considerar que esta es una variable importante a tener en cuenta en el análisis de los resultados, puesto que las investigaciones realizadas en el contexto escolar en la actualidad han demostrado que existe un tratamiento diferente en cuanto al sexo lo cual pudiera estar en relación con la autovaloración y proyección futura de los adolescentes en términos de orientación hacia la profesión.

El estudio estuvo basado fundamentalmente en el empleo de métodos teóricos como el histórico- lógico para establecer las relaciones entre los diferentes aspectos, con énfasis en la motivación profesional; así como para seguir una estructura lógica durante el proceso investigativo. El deductivo- inductivo se utilizó en aras de realizar un razonamiento orientado de lo general a lo particular en los diferentes momentos del estudio de los componentes y niveles en la motivación profesional. El sistémico- estructural con la intención de lograr una sistematicidad durante la investigación e imprimirle una estructura lógica a la misma y el analítico- sintético para analizar, comparar y confrontar las diferentes literaturas existentes relacionadas con el problema científico, determinar regularidades y tomar posiciones.

En el nivel empírico se utilizó fundamentalmente el método clínico para profundizar en el objeto de estudio, a través de lo formulado por cada *sujeto particular*, y poder derivar de estos análisis *posibles tendencias*; de esta forma, partiendo de cómo se expresan algunas particularidades generales en el plano individual y atendiendo tanto a los aspectos de contenido como funcionales,

se establecieron los niveles de desarrollo de la motivación profesional.

En este sentido, por medio de una entrevista semiestructurada para obtener información que permitió tener una visión más integradora de los sujetos de investigación en las diferentes esferas de actuación de sus vidas; se profundizó en lo que respecta a sus principales contenidos psicológicos, dígame motivos, necesidades, actitudes, aspiraciones futuras, etc., así como se exploró aquellos aspectos que no quedaron lo suficientemente claros con el empleo de los métodos restantes.

Además se emplearon otras técnicas como la composición, la técnica de los 10 deseos, las técnicas de distribución del tiempo para explorar los principales motivos que orientan la personalidad de estos integrantes de la muestra, partiendo del supuesto teórico de que, estos motivos actuales, constituyen el punto de partida para la elaboración de sus motivos orientados al futuro; es decir, de sus proyectos futuros, además para determinar la significación personal y social que poseen los estudiantes acerca de su futura profesión, así como explorar necesidades. También para conocer los aspectos motivacionales de los sujetos, especialmente explorar la expresión de intenciones de realizar actividades relacionadas con su perspectiva profesional. Todo ello permitió conocer si los sujetos organizan su tiempo libre en actividades complementarias orientadas por su motivación profesional.

A manera de ejemplo se declaran en los gráficos siguientes los datos obtenidos a partir del análisis de las diferentes técnicas, los cuales fueron procesados mediante la estadística descriptiva. Para describir el comportamiento de los sujetos en cada una de las variables se utilizaron tablas de frecuencia, gráficos y análisis porcentual.

Gráfico 3.1 Selección de profesiones que desearían estudiar los sujetos.

La figura muestra que la mayoría de los estudiantes optan por carreras de Ciencias Médicas

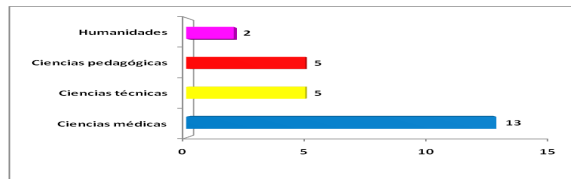
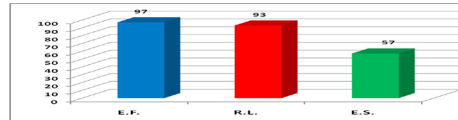


Figura 1. Deseos más significativos expresados por los sujetos.



Los deseos más significativos: Estudio futuro (EF). Realización (RL). Estudio (ES).

Figura 2. Conocimiento de la futura profesión por los sujetos.

Predomina un conocimiento parcial en cuanto objeto, utilidad social, perfil ocupacional y características personales.

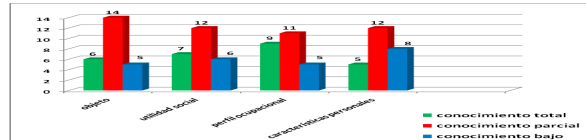
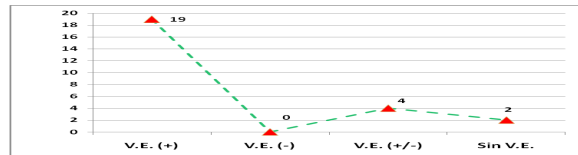


Figura 3. Actitud emocional de los estudiantes hacia la futura profesión.

Predomina una actitud emocional positiva.



Fuente: Composición ¿Qué me gustaría ser en el futuro? ¿Por qué?

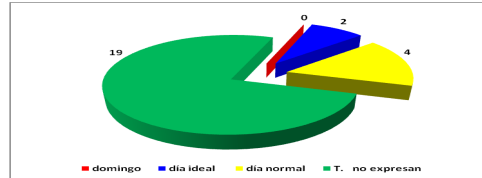


Figura 4. Deseos expresados de realizar intenciones profesionales.

La mayoría no expresan deseos de realizar actividades relacionadas con sus intenciones profesionales, solo actividades relacionadas con los estudios actuales.

Estos resultados han permitido dar respuesta a las interrogantes planteadas, a partir de lo cual se pudieron constatar regularidades en los componentes cognitivo, afectivo, autovalorativo y de proyección futura que caracterizan los niveles de desarrollo de la motivación profesional presente en los estudiantes, que a modo de síntesis permitió establecer generalidades que propician una percepción más precisa del desarrollo de la motivación profesional. Se destacan los contenidos motivacionales expresados por los sujetos teniendo en cuenta el sistema de necesidades a partir de los motivos más significativos, los cuales evidenciaron en los jóvenes estudiantes que la jerarquía de necesidades y motivos se encuentran en



correspondencia con su etapa vital. Aparece como las categorías más significativas enunciadas por los sujetos: estudio(ES), estudio futuro (EF), realización (RL).

De forma general se constató la presencia de necesidades que poseen su dirección hacia el deber social y actividades propias de la juventud, se hace alusión a aspiraciones de significación social, se presenciaron un predominio de categorías individuales de carácter social, coincidiendo con resultados obtenidos en las investigaciones realizadas por Pérez & Mendoza (2001). Sus aspiraciones son positivas y optimistas, activando su conducta a favor de la obtención de la aspiración proyectada, manteniendo direccionalidad en sus motivos rectores propios de la situación social del desarrollo de esta etapa. En relación a los estudios futuros (EF) se hizo notable que estos deseos son más acuciantes lo que pudiera estar muy relacionado con la próxima toma de decisiones ante el proceso de otorgamiento de carreras que desearían estudiar, lo cual pudiera movilizar acciones concretas no solo en el plano educacional sino en el conductual; estos deseos están estimulados positivamente por las posibilidades y exigencias del medio.

Se constató además, la presencia de un cúmulo de necesidades que facilitaron responder a las demandas de la situación, encontrándose los motivos de un fuerte vínculo con relación a sus intenciones profesionales ubicados en los peldaños superiores del sistema jerárquico. Se hizo evidente cómo la elección de la profesión constituye un momento esencial en la vida del joven y se convierte en el centro psicológico de la nueva situación social del desarrollo. Lo típico de los sujetos en estudio es que presentaron en sus motivaciones, contenidos relevantes en relación a la elección de la futura profesión, que se van estructurando en formas de conceptos, reflexiones y valoraciones portadoras de una carga emocional sobre la que los sujetos han ido organizando y expresando todo el potencial emocional de sus motivos que se evidencia en las operaciones cognitivas que realizan al ubicar en su jerarquía de necesidades los motivos hacia la profesión que adquieren carácter consciente. La totalidad de los sujetos se caracterizaron por presentar contenidos motivacionales relacionados con la orientación hacia la elección profesional, lo cual pudiera estar relacionado con el proceso de autodeterminación; condición que necesariamente conduce al joven a determinar su lugar dentro del contexto social en que vive.

En relación con el componente cognitivo en los estudiantes se mostró en sentido general una actitud cognitiva en correspondencia con la concepción general del mundo de dichos sujetos lo cual se expresa en la orientación de los escolares hacia profesiones específicas. Se evidenció cómo la generalidad de los sujetos son capaces de elegir

una profesión específica que les gustaría estudiar pero con una tendencia a predominar un conocimiento parcial sobre su futura profesión en cuanto objeto, utilidad social, perfil ocupacional y características personales para su desempeño. Si bien el conocimiento de ninguna manera implica la aparición inmediata de una motivación hacia la profesión pues su contenido puede representar una sumatoria formal de aspectos conocidos que no guardan ninguna relación con las necesidades del sujeto; se constató en la muestra que aunque la información resultó incompleta en alguno de los aspectos; este constituye una premisa indispensable para el desarrollo motivacional para que los estudiantes orienten su actividad en función de la profesión futura.

Como bien plantean Hernán & García B. (2000), al destacar el poder que debe ejercer la educación en la transformación del hombre y su entorno, resultó ser una necesidad para organizar por los estudiantes, un sistema de actividades que los orienten a actuar en consecuencia con sus propósitos, tener una representación clara de los contenidos y exigencias de la profesión que desean. En consecuencia los estudiantes que mostraron una representación más clara de los contenidos y exigencias de la profesión que deseaban, presentaron una orientación de su actividad mejor en función de las intenciones profesionales futuras, eran capaces de organizar un sistema de actividades que los orientaban a actuar en consecuencia con sus propósitos. Resultó un aspecto esencial el componente cognitivo a partir del conocimiento que poseían los sujetos de la futura profesión para la dinámica que los motivos presentes le imprimían a sus conductas.

En los estudiantes con un conocimiento adecuado hacia la profesión se expresó un sólido interés cognitivo hacia la misma con un conocimiento general de la profesión unido a sólidos intereses hacia la misma; con una representación general de las exigencias que las profesiones imponen. Los jóvenes que forman parte de este grupo manifiestan en su vida cotidiana una conducta consecuente con sus intenciones profesionales; mientras que, los estudiantes que mostraron un conocimiento parcial si bien contaban con menos información presentaron una actitud activa hacia la profesión, con perspectivas personales bien definidas hacia la misma. Por su parte los estudiantes que manifestaron un conocimiento insuficiente sobre la profesión con informaciones poco precisas o desconocimiento de determinados aspectos manifiestan insuficiente interés hacia estos con una superficialidad descriptiva en su contenido, esto pudiera ser un indicador de que sus intereses profesionales no son la fuerza esencial que moviliza su conducta para obtener buenos resultados docentes.

Al analizar la actitud emocional o afectiva se evidencia que la mayoría de los sujetos mostraron una implicación afectiva positiva hacia la profesión específica seleccionada expresado en sentido general, de agrado o satisfacción en cuanto a la carrera que desean estudiar, solo 2 estudiantes (8%) evidenciaron ausencia de la misma, expresando de manera formal las aspiraciones planteadas y estrechamente relacionadas con el conocimiento insuficiente sobre la profesión. El vínculo afectivo hacia la profesión en estos escolares superiores predominó bien en forma de intereses concretos o de expresiones emocionales positivas hacia el contenido de la motivación profesional.

En relación con la elaboración personal esta se expresa con más fuerza en los jóvenes que reflejan un mayor conocimiento de los contenidos de la profesión y vínculos afectivos positivos hacia la misma manifestada en función de sus aspiraciones e inquietudes personales, donde los niveles de información que manejan no son totalmente descriptivos, sino elaborados y procesados por los sujetos a través del prisma de sus reflexiones particulares sobre el contenido expresado. En la muestra existe un predominio de un nivel medio de elaboración personal lo cual pudiese estar relacionado con insuficiente desarrollo de los niveles de autorregulación motivacional.

Al analizar el componente autovalorativo se apreció en la muestra un predominio de un componente autovalorativo no desarrollado, pues los sujetos no realizan una valoración de sus características personales vinculadas al estudio y la futura profesión con riqueza de contenido y niveles altos de elaboración personal, no logran un análisis reflexivo y flexible acerca de las causas que provocan resultados contrarios a sus expectativas en el estudio y no se plantean la necesidad de transformar o alcanzar determinadas cualidades personales que favorezcan su futuro quehacer profesional. Estos se reducen a la enumeración de algunas cualidades vinculadas a sus estudios actuales y/o futura profesión.

Los resultados demuestran la importancia que tiene para estos estudiantes el obtener buenos resultados docentes, cuestión que se presenta de forma más evidente en los que aspiran a carreras de *difícil selección*, aunque en algunos sujetos está más relacionado con motivos de prestigio personal y de autovaloración elevada, los cuales pueden ser fuente de gratificación para estos por su posición como estudiante en el grupo y no por motivos específicos hacia la profesión, sino por motivos de carácter individualista, lo que conducirá a que no sean efectivas sus intenciones.

Se destaca en la muestra la estrecha relación entre la autovaloración de los sujetos y las intenciones profesionales de los jóvenes de la muestra; se manifiestan con matices diferentes en cada uno de ellos. Los sujetos son capaces de expresar rasgos efectivamente comprometidos con el ejercicio de la profesión pero estos no alcanzan un nivel de desarrollo, elaboración personal y coherencia óptimas. Si bien se evidencian algunos análisis críticos sobre sus desenvolvimientos, no hay una profundidad real en los problemas manifestados. Estos jóvenes muestran mayor tendencia a realizar valoraciones que tienen en cuenta mayores niveles de análisis al valorar elementos de su actitud hacia el estudio en particular que hacia aspectos de su personalidad necesarios para su actividad general como profesionales de la carrera seleccionada, no precisan la necesidad de mayores niveles de desarrollo y perfeccionamiento de la personalidad con vista a la futura vida profesional, se limitan a reflexionar sobre las causas que han incidido en sus resultados docentes pero no aparece a un nivel declarativo posibles acciones a realizar para su desarrollo personal con relación a los estudios actuales y futura profesión.

Al analizar la elaboración cognitiva-afectiva de los sujetos en cuanto a sus perspectivas de desarrollo personal en la esfera profesional y del aporte social que esperan brindar a través de su ejercicio se evidencia en la muestra que alcanzar la profesión deseada ocupa un lugar jerárquico e importante en los proyectos de estos estudiantes. La futura profesión (FP) es la categoría que ocupa un lugar esencial como parte de los proyectos de estos jóvenes estrechamente vinculado a la necesidad de realización de sí mismo (RSM), lo cual en menor medida se expresa en la categoría estudios actuales (EA) y deber familiar primero.

Los sujetos coinciden en alcanzar sus proyectos a corto plazo cuando hacen referencia a graduarse de duodécimo grado y a la obtención de la carrera y hacen referencia a proyectos futuros a mediano plazo cuando mencionan culminar sus estudios universitarios en la profesión que les sea otorgada. Se percibe cómo el logro de sus principales planes u objetivos están acorde a su situación social del desarrollo de la etapa del desarrollo por la que transitan y con una temporalidad acorde a las metas trazadas.

Otro aspecto que caracteriza a la muestra es que sus proyectos para alcanzar los objetivos mediatos se encuentran parcialmente estructurados, es decir, poseen motivos e intereses aunque las estrategias para alcanzarlos no están bien definidas, son escasas las referencias de acciones concretas a realizar vinculadas con el perfil ocupacional de las profesiones elegidas; no son capaces

de explicar las vías a través de las cuales pretenden lograr estos propósitos, la mayoría solo hace referencia a la necesidad de estudiar con mayor sistematicidad y no a actividades estrechamente vinculadas a sus proyectos futuros en relación con la profesión. En este sentido los resultados coinciden con las investigaciones realizada por González (1987), en que aparecen las contradicciones y limitaciones que inciden sobre la motivación profesional de estudiantes que optan por carreras universitarias. En resumen la proyección futura de estos jóvenes estudiantes evidencia el planteamiento de objetivos pero presentan poca estructuración en las vías o estrategias para su consecución.

Partiendo de cómo se expresan algunas particularidades generales en el plano individual y atendiendo a los aspectos de contenido, como funcionales, en el desarrollo de la motivación profesional a partir de la expresión e integración de los cuatro componentes anteriormente analizados, se presentan a continuación una síntesis de las características del nivel de desarrollo de la motivación profesional que identifica a dichos jóvenes. Al analizar la muestra aparece como más representativo el nivel IV de desarrollo de la motivación profesional. En tal sentido resulta en general, característico de estos jóvenes estudiados, la integración del componente cognitivo y afectivo de la motivación profesional, con un conocimiento parcial del contenido de la futura profesión y una actitud emocional positiva hacia la profesión; donde los contenidos de la autovaloración y de la proyección futura en la esfera profesional no se encuentran desarrollados; manifestándose a su vez estos sin una elaboración personal alta de los contenidos de estos dos componentes.

## CONCLUSIONES

Se logró caracterizar los niveles de desarrollo de la motivación profesional en los sujetos de la muestra, a partir de sus componentes.

La mayoría de los estudiantes se caracterizan por un conocimiento parcial del contenido de la profesión futura.

El componente afectivo que caracteriza a la muestra evidencia una actitud emocional positiva hacia la profesión siendo un indicador de la elevada significación afectiva que posee para estos jóvenes su realización como profesionales, la cual debe ser potenciada de manera consciente en el Proceso Docente Educativo.

Resultó el componente afectivo el criterio más discriminatorio dentro del nivel de desarrollo presente en la muestra.

Los componentes cognitivo y afectivo muestran mayores niveles de desarrollo con respecto a los componentes autovalorativos y de proyección futura.

Los componentes autovalorativos y de proyección futura no se encuentran desarrollados, se reducen a la enumeración de cualidades en su expresión formal y al planteamiento de determinados objetivos que no se fundamentan.

El conocimiento de la futura profesión y una actitud emocional positiva hacia la misma puede posibilitar al joven la elaboración consciente de su proyección futura en esta esfera y el compromiso de su autovaloración en la consecución de los fines que se propone, impidiéndolo en caso contrario.

Se evidenció el limitado desarrollo de la motivación profesional en estudiantes de preuniversitario que se reduce a sus premisas básicas, siendo representativo el nivel IV de desarrollo de la motivación profesional para la muestra.

Los resultados evidencian el potencial que existe en estos estudiantes para el desarrollo de la motivación profesional con niveles adecuados, los cuales no se desarrollan en la mayoría por deficiencias en el sistema de orientación profesional, y no por limitaciones del desarrollo psicológico del joven.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Domínguez, G. L. (2003). *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. La Habana: Félix Varela.
- González, F. (1983). *Motivación Profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Ciencias Sociales.
- González R. F. (1987). *Motivación profesional en adolescentes y Jóvenes*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernán, M., & García, B. (2000). *Educación y Desarrollo, Alianzas Estratégicas en la Formación del Capital Humano, el mercado ocupacional y los recursos potenciales*. Maracaibo: Universidad de Zulia
- Pérez, Y., & Mendoza, I. (2001). *La Autoeducación en la formación Profesional Universitaria* (Trabajo de Diploma.). Santa Clara: Universidad Centras de Las Villas Marta Abreu.

# 31

## LA LABOR DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN LABORAL EN LA COMUNIDAD

### THE WORK OF THE LABORING EDUCATION PROFESSOR IN THE COMMUNITY

MSc. Silvio Ramón Collado Nohaya<sup>1</sup>

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

MSc. Estela Bernal Jova<sup>1</sup>

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

MSc. María del Carmen Toboso Cortés<sup>1</sup>

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

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

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

Collado Nohaya, S. R., Bernal Jova, E., & Toboso Cortés, M. C. (2018). La labor del profesor de Educación Laboral en la comunidad. *Revista Conrado*, 14(63), 221-225. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La necesidad de un nuevo profesor de Educación Laboral ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo ante el desarrollo tecnológico y la construcción de una nueva educación. El presente trabajo muestra la labor del profesor de Educación Laboral para lograr a partir de su encargo social una imprescindible relación entre escuela – familia – comunidad, partiendo de la concepción del proceso constructivo, utilizando diversos materiales reciclados, se construyen artículos de utilidad social en el taller, alcanzando la más adecuada vinculación entre la teoría y la práctica, dando respuesta a las necesidades de la comunidad, recibiendo el apoyo de la familia, reconociéndose a sí mismo como sujeto social y a actuar en las circunstancias sociales en que le ha tocado vivir.

#### Palabras clave:

Educación Laboral, actividad laboral, comunidad, vida práctica.

#### ABSTRACT

The need for the new teacher of Laboring Education subject is prominently important in the current educational rhetoric, especially with the technological development and the construction of a new education. This paper presents the work of the Labor Education professor to achieve from its social mission an essential relationship among school - family - community, based on the conception of the construction process, using various recycled materials, articles of social utility are built into the workshop, reaching the most appropriate link between theory and practice, responding to the needs of the community, receiving support from family, recognizing himself as a social subject and to act in the social circumstances in which he lives.

#### Keywords:

Laboring education, work activity, community, practical life.



## INTRODUCCIÓN

La sociedad socialista cubana actual transita por un proceso de transformaciones revolucionarias en el sector de la educación, hoy con la necesidad de un profesional bien preparado en lo político, pedagógico y didáctico, con dominio del contenido, de los métodos de enseñanza, que favorezcan el aprendizaje creador; capaz de una labor educativa flexible e innovadora, que vincule los objetivos generales en la formación de los estudiantes, con las singularidades de cada uno, aprovechando las particularidades de la escuela y de su entorno.

La escuela cubana ha considerado que mediante el trabajo y con la formación de valores, se logra la socialización y en este sentido incide en las dos direcciones esenciales de la educación: el trabajo docente-metodológico y el trabajo educativo, vistos en unidad. Por lo tanto cada actividad concreta que se organiza y realiza persigue formar en el sujeto una ética solidaria, socializarlo a través del trabajo, consolidar su identidad cultural y educacional como hombre activo, creador y democrático.

La formación de una personalidad con habilidades y conocimientos laborales que le permitan enfrentar al mundo del trabajo con eficiencia, con capacidad para transformar creadoramente la sociedad en que le ha tocado vivir, y con un sistema de valores morales que le orienten esa actividad laboral hacia fines humanos, solidarios hacia el bienestar común, donde se ponga a prueba la voluntad y la constancia y por otra parte el trabajo socialmente útil realizado sistemáticamente por el alumno dentro de la sociedad en que vive constituye un aporte real a la economía del país, contribuye a amortiguar los grandes gastos de la educación y desarrolla en los alumnos hábitos laborales, normas de conducta, conciencia económica, responsabilidad ecológica, entre otras.

Para el logro de estas aspiraciones se realizó un estudio de la comunidad donde se encuentra la escuela, para conocer todas las posibilidades que nos pueden ofrecer los centros de producción y servicios, las necesidades que presentan y así planificar las actividades prácticas dirigidas a dar solución a estas carencias a partir del sistema de contenido de las asignaturas Taller Docente I y II.

En la exploración realizada a la comunidad, se observó **que** el Círculo Infantil de la comunidad donde se encuentra la escuela, necesita artículos de utilidad social para el desarrollo de las actividades que se realizan en esa institución.

Los métodos científicos aplicados durante la investigación posibilitaron la aproximación a los referentes teóricos del tema, analizar diferentes criterios relacionados con la

relación Escuela – Familia – Comunidad: en la educación de las nuevas generaciones, el estudio de las fuentes bibliográficas, programas, documentos normativos del MINED y el MES, la política educacional de la Revolución y el pensamiento educativo del Comandante en Jefe, relacionados con el tema y con la finalidad de obtener la información requerida a fin de conformar el marco teórico referencial de la investigación, se realizó la interpretación de los datos obtenidos durante la indagación y el procesamiento de los resultados alcanzados en la aplicación de los instrumentos.

## DESARROLLO

La aspiración de la enseñanza universal es entre otros aspectos, formar hábitos de trabajo en los educandos y al mismo tiempo fomentar actividades productivas que permitan desarrollar su personalidad. Es importante además del desarrollo del conocimiento, enseñar a trabajar.

Por lo tanto, el conocer las particularidades generales del proceso de construcción de artículos dentro del marco escolar, es hoy en día un elemento importante del proceso docente educativo ya que permite por una parte aplicar los conocimientos adquiridos en la teoría y su vinculación con la vida práctica, donde el estudiante se siente útil y al mismo tiempo le permite comprender y respetar a la masa trabajadora, pero además, fomenta en los estudiantes un conjunto de valores importantes para la vida entre otros: la responsabilidad, la laboriosidad, la solidaridad.

El desarrollo de la concepción del proceso constructivo de artículos propicia en los estudiantes conocer la labor productiva que van a desarrollar y ser dentro de ella parte activa en la toma de decisiones y en la planificación, organización y control de la actividad que realizan, sintiéndose responsables con los resultados que se obtengan, y conscientes de la necesidad de elevar la eficiencia económica en todos los aspectos de la vida productiva del país.

Hernández Calderín (1988), como resultado de su quehacer investigativo, desarrolló y sistematizó una concepción teórico-metodológica, a la cual denominó proceso constructivo de artículos de utilidad social en la escuela Secundaria Básica cubana, que lo condujo a la obtención del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Se asume como proceso constructivo de artículos de utilidad social el expresado por el Hernández Calderín: como el conjunto de etapas sucesivas que van desde la concepción de la idea hasta su concreción en la práctica con ajuste a determinados requisitos técnicos, las cuales tienen la finalidad de planificar, organizar, orientar, ejecutar y controlar la construcción de artículos que responden



a las necesidades de la escuela, la comunidad o de los propios estudiantes.

Concibe al estudiante como un ente activo dentro del proceso constructivo de artículos de utilidad social, en el marco del cual realiza una actividad, de tipo práctica e intelectual, con vistas a apropiarse y construir el conocimiento y, con ello, desarrollar su intelecto a la par que desarrolla habilidades esencialmente de tipo constructivas.

Además, enfatizó que es importante que, junto con el conocimiento, el estudiante se apropie de los métodos y procedimientos que emplea el técnico para poder llevar a cabo dicha actividad, desarrollando una propuesta metodológica dirigida a dicho fin.

De ahí que la esencia de su concepción es hacer transitar al estudiante, de forma abreviada, por los mismos senderos por los que transita el técnico al realizar la construcción de artículos, y relacionarlo con diversos problemas técnicos similares a los que este enfrenta, a los efectos de lo cual desarrolló una tipología de métodos y procedimientos a emplear durante las clases de Educación Laboral, los cuales son transferibles incluso a otros niveles de enseñanza donde se impartan asignaturas y especialidades de perfil tecnológico. En este tránsito el estudiante no solo se apropia activamente del conocimiento, sino de la lógica que prevalece en dicho proceso.

#### ***La formación del profesor de Educación Laboral en las universidades.***

La calidad del profesor universitario en particular se define fundamentalmente por la capacidad de respuestas rápidas y eficientes a las situaciones cambiantes del entorno, donde no se producen sólo cambios técnicos, sino también cambios organizativos y culturales que afectan a la economía, a la conciencia social y al mundo subjetivo del individuo.

La formación de educadores ha sido tarea permanente de la sociedad cubana desde sus orígenes, porque es el educador el encargado de contribuir al desarrollo ideológico de la niñez y la juventud, de lograr que el educando tenga un papel protagónico en todas las actividades escolares y extraescolares, para que lleguen a ser personas capaces de marchar al ritmo de los nuevos tiempos, de prestar especial atención al desarrollo de valores y actitudes, de promover la independencia, la responsabilidad, la flexibilidad, la autocrítica, el aprendizaje autodirigido y autorregulado, y el compromiso social. Debe ser culto, utilizar los espacios y escenarios escolares para la educación de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, educar a través del contenido de las materias e incorporar las tecnologías al proceso educativo, interactuar con

la familia y el sistema de influencias sociales de la comunidad para la mejor educación de sus educandos.

El profesor debe desarrollar las capacidades de:

- Promover, generar y divulgar el conocimiento mediante la investigación.
- Difundir los valores culturales de la sociedad.
- Utilizar métodos educativos innovadores que fomenten competencias para el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en grupos.
- Aprovechar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones con fines educativos.
- Evaluar ante todo la facultad de comprensión y las aptitudes de trabajo práctico y en grupo de los estudiantes.
- Integrar la universidad con la vida de la comunidad.
- Establecimiento de relaciones estrechas entre educación y desarrollo.
- Estudio y trabajo simultáneo, educación para toda la vida.

Los nuevos tiempos exigen del profesor un mayor liderazgo en el proceso educativo entendido este como la capacidad de articular, conceptualizar, crear y promover espacios y posibilidades para un cambio crítico y efectivo de las condiciones que inhiben el mejoramiento de la educación de todos y para todos.

El profesor, además de instruir a los estudiantes transmitiéndoles el conocimiento más avanzado de su época, debe ser un investigador, un profesional de las ciencias pedagógicas, es decir, un educador por excelencia, quien ha de especializarse y desarrollar sus competencias laborales en el proceso docente-educativo que no se limita a lo instructivo sino que abarca lo educativo y capacitivo, como tres procesos, cada uno con su propio fin pero integrados en uno solo. Además debe ser un promotor cultural en la comunidad, poseer competencias comunicativas y de dirección así como otras ciencias de la educación imprescindibles para un profesional en el mundo de hoy.

La carrera de Educación Laboral, resulta atractiva, interesante y útil para los estudiantes que se preparan como futuros profesores y de esta manera se apropian de una cultura laboral y tecnológica, aprovechando las potencialidades de la disciplina, en el Proceso Constructivo dan salida al carácter politécnico y laboral del proceso docente, y a la interdisciplinariedad y al vínculo de los contenidos con la vida.

## La disciplina Proceso Constructivo

La disciplina Proceso Constructivo se concibe como una disciplina fundamental que se identifica con el objeto de la profesión, lo que incluye en su unidad los elementos relacionados con el contenido de los programas de Educación Laboral. En consecuencia, asume la concepción del proceso constructivo y la resolución de problemas técnicos como sus ejes metodológicos fundamentales, por lo que contribuye a la formación integral de un profesor apto para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Educación Laboral en la escuela, en correspondencia con los objetivos formativos establecidos para la Secundaria Básica, tiene como objetivo general:

- Desarrollar una educación tecnológica, económica y laboral mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades y hábitos, que propicie la construcción de artículos en los talleres docentes de la asignatura Educación Laboral, en la resolución de problemas técnicos, aplicando la concepción del proceso constructivo de artículos de utilidad social, teniendo en cuenta el cumplimiento de las Normas de Protección, Seguridad e Higiene del Trabajo.
- La disciplina incluye las asignaturas Principios Técnicos I, Dibujo I, Dibujo II, Taller Docente I, Taller Docente II, Taller Docente III, Proyectos Técnicos Constructivos y Ejecución de Proyectos Técnicos Constructivos.

## Las asignaturas Taller Docente I y II.

En la actividad laboral, el objetivo esencial, es producir algo, obtener un resultado material, y derivado de eso se obtiene un conocimiento, una valoración; en la actividad cognoscitiva, y en particular en la actividad docente, el objetivo es obtener conocimientos, es por eso que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Laboral, la actividad laboral de los estudiantes constituye una verdadera actividad cognoscitiva, que logra una relación entre lo intelectual y lo manual.

Las particularidades generales del proceso de construcción de artículos dentro del marco escolar, es hoy en día un elemento importante del proceso docente educativo ya que permite por una parte aplicar los conocimientos adquiridos en la teoría y su vinculación con la vida práctica, donde el estudiante se siente útil y al mismo tiempo le permite comprender y respetar a la masa trabajadora, pero además, fomenta en los estudiantes un conjunto de valores importantes para la vida: la responsabilidad, la laboriosidad, la solidaridad, entre otros.

La concepción del proceso constructivo de artículos de utilidad social, posibilita que el estudiante al transitar por sus distintas etapas se apropie de un modo de actuación transferible a otros contextos y situaciones futuras,

particularmente relacionadas con su vida laboral, así como la resolución de problemas técnicos en diferentes contextos socioeconómicos que permitan poner de manifiesto la relación ciencia – tecnología – sociedad como vía para la formación de una concepción científica del mundo desde la posición dialéctico-materialista del marxismo-leninismo, visto como eje metodológico fundamental de la asignatura.

## Acciones cohesionadas entre la escuela, la familia y la comunidad.

Como las asignaturas Taller Docente I y II están estrechamente ligada a la construcción de artículos de utilidad social, es tarea de primer orden en los talleres de Educación Laboral, que estos artículos tengan una vida útil, un valor, una utilidad social para el beneficio de la escuela, la comunidad y el hogar. De ahí que sea necesario precisar, cuál es el proyecto, valorar su funcionalidad, valorar el impacto social, ambiental y económico de los artículos construidos, para su materialización se hace necesario una sólida cohesión entre la escuela, la familia y demás factores de la comunidad.

Para ello se realizaron, entre otras, las acciones siguientes:

- Caracterizar la comunidad para poder conocer las profesiones y oficios que tienen mayor presencia; los principales centros de producción y de servicios del territorio, sus necesidades, así como las condiciones y posibilidades para establecer compromisos y obtener su apoyo.
- La caracterización realizada en la comunidad tuvo como resultado que en el círculo infantil ubicado en el entorno de la escuela, se carece de artículos de utilidad social para que los niños y niñas que pasan los primeros años de sus vidas en esa institución se apropien de conocimientos relacionados con las particularidades de los artículos, disfruten y aprendan a través del juego.
- Para satisfacer estas necesidades y dándole cumplimiento al objetivo de las asignaturas Taller Docente I y II, se hace necesario construir artículos de utilidad social teniendo en cuenta las etapas del proceso constructivo y las particularidades que presentan los educandos comprendidos entre 1 y 5 años, en el taller de Educación Laboral durante las clases práctica y satisfacer las carencias que presenta el círculo infantil, contribuyendo a un desarrollo más exitoso de la niñez.

## En la asignatura:

- Taller Docente I, utilizando como material básico el papel, la cartulina, el cartón y las fibras textiles se construyeron juguetes, casitas, maquetas, paisajes

cubanos, gorritos de cumpleaños, juegos de comedor y piñatas.

- Taller Docente II, utilizando como material básico la madera natural y artificial y materiales de la naturaleza se construyeron palos de trapear para niños, bancos, juegos de muebles, escaleras y adornos florales.

Los artículos contruidos presentan las características apropiadas para ser manipulados por los niños y niñas, el tamaño de cada artículo se corresponde con sus edades, se tuvo en cuenta los colores básicos para los artículos.

Los materiales utilizados en la construcción de los artículos se adquirieron por medio de donaciones de familias de la comunidad, ofreciendo recorte de telas, piezas de vestir, los carpinteros por cuenta propia donaron recortes de madera, pegamentos, clavos, etc.

Se acopio madera durante el cambio de la carpintería de madera por MICALUN en la escuela, se recibió por parte de extensión universitaria todo el avituallamiento que causo baja, se recogieron las cajas de cartón, papeles y plástico del material de estudio que reciben los estudiantes. Este reciclaje de materias primas posibilita nuevamente su aprovechamiento, incluso con un menor costo de producción y ahorro de materiales.

La efectividad de la experiencia realizada se materializó a través del elevado grado de aceptación por parte de los educadores, trabajadores y niños y niñas en el círculo infantil, luego de realizar la donación de los artículos contruidos en el taller de Educación Laboral a mano de los estudiantes de la carrera Educación Laboral contribuyendo al desarrollo ideológico de la niñez.

La construcción de artículos de utilidad social integra los conocimientos, habilidades y hábitos adquiridos por los estudiantes, así como su creatividad, garantizando una mayor objetividad en el tratamiento de los contenidos, facilitando que durante su formación inicial tenga un papel protagónico en todas las actividades escolares y extraescolares.

## CONCLUSIONES

La construcción de artículos de utilidad social en el taller de Educación Laboral, los beneficios que brindan a la comunidad estos artículos y el apoyo de la familia para su construcción, contribuye a una sólida cohesión entre la escuela, la familia y demás factores de la comunidad como relación imprescindible en la educación de las nuevas generaciones.

Durante la construcción de los artículos de utilidad social en el taller de Educación Laboral se logra que el estudiante en formación de la especialidad de Educación Laboral:

- Sea más culto, utilizando los espacios y escenarios escolares para la educación de los niños y niñas, educa a través del contenido de las materias e incorporar las tecnologías al proceso educativo, interactúa con la familia y el sistema de influencias sociales de la comunidad para la mejor educación de los educandos.
- Alcance alto sentido de la responsabilidad individual y social, encuentra en el proceso de formación inicial, en su propio trabajo estudiantil cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa, que se formen como educadores que ame su profesión y tenga una jerarquía de valores en correspondencia con los priorizados por la sociedad, a partir de un proceso formativo con un enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar su modo de actuación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cerezal Mesquita, J. (1989). *La Habana: Pueblo y Educación*.
- Era Herrera, R., Sorís, P., & Abascal Iglesias, A. (1979). *Educación Laboral 3*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Era Herrera, R. (1984). *Trabajo Manual. Confecciones textiles*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández Calderín, E. (1988). *Formación de conocimientos constructivos elementales en los estudiantes de VII a X grado en la República de Cuba*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Moscú: Universidad Estatal.
- Morales Echazabal, M., et al. (2005). *Educación Laboral 9 grado. Cuadernos Complementarios* La Habana: Pueblo y Educación.
- Morales Echazabal, M., & Borroto Pérez, M. (2012). *Didáctica de la Educación Tecnológica y Laboral*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Landa Fariñas, J. (1979). *Educación laboral. 8 grado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Landa Fariñas, J. (1979). *Educación laboral. 9 grado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Tam Mazorra, A., et al. *Educación laboral. 7 grado. Trabajos de Taller y Dibujo Básico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Testa Frenes, A. (2003). *El proceso constructivo de artículos de utilidad social*. La Habana. ISPEJV.

# 32

## DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE PERIOD OF GLOBALIZATION

### DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PERÍODO DE LA GLOBALIZACIÓN

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). Development of the education system in the period of globalization. *Conrado*, 14(63), 226-228. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### ABSTRACT

Each state faces a serious challenge today: how to balance the function of higher education as a public good and the commercialization of its services, while preserving fundamental academic values and spirit. This entails a number of issues that are directly related to clarifying the specifics and realizing the human right to higher education in the current stage of globalization. At the present stage of the development of education, there are various methods and technologies used in the educational process. Knowledge of these technologies and techniques, the ability to use training in their work activity is an indicator of a more modern, progressive qualification of the teacher as a representative of sciences. A modern teacher, in order to bring his knowledge to his students in a high-quality and full-scale manner, must keep pace with the times, use modern technologies, self-learn, give the student more freedom and independence at the lesson, thereby developing personality in him, preparing the future specialist for independent living in the vast world of various technologies and information. The correctness of the choice and the application of pedagogical technology are very important in the educational process.

#### Keywords:

Higher education, public policy, law.

#### RESUMEN

Cada estado enfrenta hoy un serio desafío: cómo equilibrar la función de la educación superior, así como la comercialización de sus servicios, preservando al mismo tiempo los valores académicos fundamentales y el espíritu. Esto implica una serie de cuestiones que están directamente relacionadas con la aclaración de los detalles y la realización del derecho humano a la educación superior. En la etapa actual del desarrollo de la educación, existen varios métodos y tecnologías utilizados en el proceso educativo. El conocimiento de estas tecnologías y técnicas, la capacidad de usar la capacitación en su actividad laboral es un indicador de una calificación más moderna y progresiva del maestro. Un maestro moderno, con el fin de llevar su conocimiento a sus estudiantes de alta calidad y en gran escala, debe estar al día con los tiempos, usar las tecnologías modernas, aprender a sí mismo, darle al estudiante más libertad e independencia en la lección, él, preparando el futuro para la vida independiente en el vasto mundo de diversas tecnologías e información. La corrección de la elección y la aplicación de la tecnología pedagógica son muy importantes en el proceso educativo.

#### Palabras clave:

Educación superior, política pública, derecho.



## INTRODUCTION

Now it is difficult to overestimate the importance of the sphere of education, universities and other educational institutions have grown up, having acquired complex administrative systems. For these reasons, they need serious government funding, as well as financial contributions from private funds.

There is a massive attack on national education systems in order to adapt them to the demands of the global economic sphere. The most important goal is higher education, vocational training and retraining of personnel. First of all, this can be explained by the fact that, firstly, the modern education of foreign students stimulates the improvement of the quality of education, promotes the development of new, more popular and more competitive training programs, and, secondly, foreign graduates contribute to the maintenance and development of science. For these reasons, states such as the United States, Britain, Germany, France, Australia, on a regular basis, implement various activities aimed at dramatically increasing the number of foreign students.

## DEVELOPMENT

The International Standard Classification of Education contains only general definition of "education". One cannot underestimate the definition of "higher education" given in one of the UNESCO Recommendations, where "higher education" means "all types of training courses, training or preparation for research at the last level provided by universities or other educational institutions that are recognized as educational institutions of higher education by competent state authorities". It is important that both the Universal Declaration of Human Rights of 1948 and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights of 1966 unanimously treat higher education as a public good. The perception of higher education as a public good is also fixed in a number of international legal documents of regional level: declarations, communiqués of conferences and meetings of ministers of higher education of the countries participating in the 1999 Bologna Declaration.

However, the above-mentioned documents emphasize that higher education is also a "public good", "public responsibility" or "public obligation". A well-balanced approach to finding the answer is whether Klaus Hüfner demonstrates higher education as a public good. The author considers higher education as a blessing, which has a mixed character: public and personal.

It seems that every state faces today a very serious task: to ensure a balance between the function of higher

education as a public good and the commercialization of its services, while preserving fundamental academic values and spirit. This entails a number of issues that are directly related to clarifying the specifics and realizing the human right to higher education in the current stage of globalization, among which, in the first place, it is necessary to designate the following. If higher education serves as one of the foundations for successful social and economic development of modern states, then is higher education an economic field? Does the introduction of tuition fees in a university undermine the human right to higher education and does not this lead to discrimination against students who are in economically and socially unfavorable conditions? What factors influence the formation of a global agenda in the field of higher education?

All these factors, together with the growing demand for higher education, indicate the urgent need to find solutions that would facilitate the expansion of access to various education systems.

In the Russian Federation, which, among other things, is a WTO participant, a priority project "Education Export" was developed. Following the meeting of the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and Priority Projects of May 30, 2017, the passport of the priority project "Development of the Export Potential of the Russian Education System" was approved. The project will be implemented from May 2017 to November 2025 inclusive.

The development of education exports for Russia, being a serious national task, is also one of the strongest factors in interpersonal communications, the expansion of cultural contacts, the attraction to the national economy of the most talented people who may remain in it, and, to a certain extent, simply building up Russia's long-term policy.

The priority project includes a set of measures to increase the attractiveness of the Russian school in the international market of educational services. First, in the period under review, legislation will be improved that regulates the issues of admission, training and issuance of foreign citizens, as well as the procedure for their entry and stay on the territory of our country. In particular, the "migration" laws will be adjusted, they will be made more loyal to foreign students. Secondly, it is planned to create a consortium of leading universities, which have a positive experience. This will allow us to work out the basic approaches to the creation of the system of exporting education by creating truly unique program studies in areas where our science and technology are leading (for example, many technological types of education in the field of exact, natural, engineering sciences are valued abroad). Thirdly,



the issues of employment and internship for the period of study and vacations will be “worked out” so that foreign students can study and live in normal conditions, work and have a rest in Russia.

## CONCLUSIONS

Currently, the learning process requires constant improvement, as there is a change in priorities and social values. Therefore, the current situation in the training of specialists requires a radical change in the strategy and tactics of training. The main features of a graduate of any educational institution are his competence and mobility. In this connection, the emphasis in the study of special disciplines is transferred to the process of cognition, the effectiveness of which depends entirely on the cognitive activity of the student himself. The success of achieving this goal depends not only on what is being learned, but also on how it is assimilated: individually or collectively, through reproductive or active methods of instruction. One of the main directions of improving the methods of training students of secondary vocational education is the use in the learning process of active teaching methods that rely on the creative thinking of students, to the greatest extent activate their cognitive activities, make them co-authors of new ideas, accustom themselves to make optimal decisions and promote their implementation.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Altbach, Ph.G. (2009) Higher Education An Emerging Field of Research and Policy. New York.
- Hüfner K. (2003) Higher education as a public good: methods and forms of its provision. Moscow.

# 33

## **LAS AYUDAS TÉCNICAS. RECURSO PARA GARANTIZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA**

### THE TECHNICAL AIDS. RESOURCE TO ENSURE THE EDUCATIONAL INCLUSION OF PEOPLE WITH HEARING DISABILITIES

MSc. Yiddishy Rodríguez Veloz<sup>1</sup>

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

MSc. Lourdes Veloz Cruz<sup>1</sup>

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

MSc. Rafael Reyes Estrada<sup>1</sup>

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

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

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

Rodríguez Veloz, Y., Veloz Cruz, L., & Reyes Estrada, R. (2018). Las ayudas técnicas. Recurso para garantizar la inclusión educativa de personas con discapacidad auditiva. *Revista Conrado*, 14(63), 229-234. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje, así como las ayudas técnicas en general para proporcionar el desarrollo personal independiente, ha ocupado un lugar especial en la educación integral de las personas sordas. El desarrollo acelerado de la ciencia y la técnica constituyen fundamentos de una realidad compleja y colocan a la educación ante un gran desafío, preparar a las nuevas generaciones para que puedan vivir de acuerdo con su tiempo, donde los conocimientos se renuevan y este reto resulta mayor si se trata de niñas(os) sordos(as) con implante coclear. El artículo que se presenta es un esbozo teórico relacionado con el implante coclear, ayuda técnica para garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad auditiva. Se profundiza en los nexos entre ciencia – tecnología – y sociedad los que han cambiado radicalmente en el curso de tres siglos y hoy adquieren una especial intensidad en su relación con el bienestar de las personas sordas.

#### Palabras clave:

Implante coclear, ayuda técnica, inclusión educativa.

#### ABSTRACT

The introduction of the new technologies of the information and the communication in the learning, as well as the technical aids in general to provide the independent personal development have occupied a special place in the integral education of deaf people. The quick development of the science and the technique constitute foundations of a complex reality and they give the education a great challenge, to prepare the new generations so that they can live in harmony with their time, where the knowledge are renewed and this challenge is bigger. The article presents a theoretical sketch related to the coclear implants, a technique that helps to guarantee the educational inclusion of people with auditory disable. It is deepened in the nexuses among science-technology-society those that have radically changed in the course of three centuries and today acquire a special intensity in their relationship with the well-being of deaf people.

#### Keywords:

Cochlear Implant, technical aids, educational inclusion.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo científico y tecnológico es una de los factores más influyentes sobre la sociedad contemporánea. La globalización mundial, polarizadora de la riqueza y el poder, sería impensable sin el avance de las fuerzas productivas que la ciencia y la tecnología han hecho posibles.

Los poderes políticos y militares, la gestión empresarial, los medios de comunicación masiva, descansan sobre pilares científicos y tecnológicos. También la vida del ciudadano común está notablemente influida por los avances tecnocientíficos.

La importancia de la ciencia y la tecnología aumenta en la medida en la que el mundo se adentra en lo que se ha dado en llamar “la sociedad del conocimiento”, es decir, sociedades en las cuales la importancia del conocimiento crece constantemente por su incorporación a los procesos productivos y de servicios, por su relevancia en el ejercicio de la participación popular en los procesos de gobierno y también para la buena conducción de la vida personal y familiar.

Antes de adentrarnos en nuestro objetivo es meritorio destacar algunos términos tales como: Ciencia, Tecnología y su resultado concreto en la sociedad que para su estudio se dan por separados aunque están estrechamente relacionados lo que se hacen notar en el transcurso del trabajo.

Núñez (1999), considera que la *ciencia* implica entender el proceso de evolución histórico natural del cual deviene y asumirla como elemento central de la economía, la política y la cultura de la *sociedad*. El estudio de su naturaleza, funciones, fuerzas motrices, entre otros elementos relevantes, se convierte de hecho en una cuestión clave para la sociedad.

Cutcliffe (1996), “*no sólo es un sistema de conceptos, proposiciones, teorías, hipótesis, etc. sino también, simultáneamente, como una forma específica de la actividad social dirigida a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos acerca de las leyes de la naturaleza y de la sociedad. Aun más, la ciencia se nos presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas, cuya estructura y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con la economía, la política, los fenómenos culturales, las necesidades y las posibilidades de la sociedad*”.

Las autoras comparten la definición anterior pues más que un sistema de conceptos, proposiciones, teorías, hipótesis, etc. es una institución social, un sistema de organizaciones científicas puestas en manos de la sociedad.

La *tecnología* por la mayoría, se identifica con objetos novedosos y modernos, inventos como la computadora, la nave espacial o cualquier producto que rodea al hombre y que pueda ser tangible. Algunas definiciones reduccionistas la presentan con una imagen artefactual o instrumentalista, es decir, como artefacto o herramienta.

Por tecnología se entiende según Núñez (1999), como el conjunto de reglas instrumentales que prescriben un rumbo racional de actuación para lograr una meta previamente determinada y que debe evaluarse en función de su utilidad y de su eficacia práctica.

Rodríguez (1999), no es una entidad supeditada a la ciencia, la producción de un artefacto es el “*resultado de la creatividad y del esfuerzo intelectual humano e involucra conocimientos y saberes no subordinados necesariamente a la existencia previa de un conocimiento científico*”.

Según el análisis que hace Núñez (1999), y el que se asume por las autoras de este trabajo “*la tecnología, más que un resultado científico, único e inexorable, debe ser vista como un proceso social, una práctica, que integra factores psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales; siempre influido por valores e intereses*”.

En sus orígenes *la tecnología* se desarrolla a partir de la técnica, hoy es fruto del desarrollo científico; es *la ciencia* quien proporciona conocimientos fundamentales para múltiples ramas de la tecnología (electrónica, ingeniería de nuevos materiales, biotecnología, ingeniería genética, cosmonáutica y otras). Pero ambas se presuponen, en tanto *la ciencia* de hoy día se orienta cada vez más a fomentar el *desarrollo tecnológico* y con este la innovación; su realización y desarrollo no es posible sin la utilización de los modernos recursos creados por la tecnología (computadoras, potentes microscopios y telescopios, satélites, nuevos materiales, entre otras).

Hasta aquí podemos señalar la dinámica que se establece entre ciencia, tecnología y sociedad e intentar relacionar la ciencia y la tecnología con el medio natural y social, a partir de recuperar sus aspectos socio-históricos, desde una visión contextualizada.

Una vez aclarados estos términos cabe preguntarse entonces ¿qué relación guarda la ciencia, la tecnología con el implante coclear, que impacto social tiene esta novedosa tecnología para las personas con discapacidad auditiva?

## DESARROLLO

La introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje, así como las ayudas técnicas en general para proporcionar el

desarrollo personal independiente, ha ocupado un lugar especial en la educación integral de las personas sordas.

El desarrollo acelerado de la ciencia y la técnica constituyen fundamentos de una realidad compleja y colocan a la educación ante un gran desafío, preparar a las nuevas generaciones para que puedan vivir de acuerdo con su tiempo, donde los conocimientos se renuevan y este reto resulta mayor si se trata de niñas(os) sordos(as) con implante coclear.

Las tecnologías de ayuda son consideradas según Alcantud (1998), *“cualquier artículo, equipo global o parcial, o cualquier sistema adquirido comercialmente o adaptado a una persona que se usa para aumentar o mejorar capacidades funcionales de individuos con discapacidades”*.

La tecnología en general ofrece múltiples instrumentos y funciones cuyo objetivo final ha sido facilitar la vida de las personas e incrementar la eficacia de sus actividades. En esta línea, existe un conjunto de instrumentos y adaptaciones de dispositivos diseñados para cubrir las necesidades específicas del colectivo de personas que cuentan con dificultades para captar y/o interpretar información de naturaleza acústica a través de la audición.

En este ámbito donde se concentra el desarrollo de lo que comúnmente se denominan como “ayudas técnicas”, que no son más que los utensilios utilizados para que el individuo pueda compensar una deficiencia o discapacidad sustituyendo una función o potenciando los restos de las mismas, ejemplo de ello resulta el implante coclear para niños, adolescentes y jóvenes sordos.

En definitiva, todo ello nos hace apostar por un concepto de tecnologías de ayuda plural advirtiendo que, más que un mero cúmulo de ayudas técnicas destinadas a compensar una disminución sensorial, hemos de centrar la atención en una visión de la tecnología al servicio de las personas con la finalidad de permitir de modo efectivo la equiparación de oportunidades.

En cualquier caso, todos estos criterios y conceptos no son excluyentes sino complementarios, pues supone el término de “tecnologías de ayuda”, combinando aspectos como la *finalidad de uso* (aprovechamiento de restos auditivos, indicación visual o propioceptiva de la presencia de una señal acústica, estimulación del desarrollo lingüístico, acceso a la comunicación a distancia, formación...) y el *contexto de utilización* (escuela, hogar, contextos de intervención psicoeducativa especializada, medio laboral, espacios de ocio...) como factores descriptivos facilitadores de una comprensión organizada de las diversas

posibilidades que las tecnologías nos ofrecen para la intervención psicoeducativa en personas con sordera.

Los conocimientos adquiridos acerca de los procesos neurofisiológicos implicados en la audición conjuntamente con el avance tecnológico ocurrido en los últimos años, han permitido el desarrollo del Implante Coclear (IC) como una alternativa para restituir la audición funcional, en personas con sordera y /o sordoceguera severa o profunda que no logran beneficiarse con el tratamiento convencional de audífonos o prótesis auditivas.

A la luz de los actuales debates en torno a la atención y tratamiento educativo a los niños, adolescentes y jóvenes sordos la ciencia y la tecnología han estado de la mano. En función de promover oportunidades de desarrollo, la dirección del país realiza grandes inversiones en la compra de dispositivos para el mejoramiento del habla y la audición y así lo confirma el *Programa Cubano De Implante Coclear*, novedosa tecnología utilizada en el mundo para el tratamiento de la sordera profunda.

El creciente desarrollo del Programa Cubano de Implantes Cocleares, involucra a especialistas de diferentes contextos, por lo que demanda del concurso de algunas adecuaciones del Sistema Educativo del país, desde el punto de vista de la evaluación psicopedagógica e inserción escolar de los niños, adolescentes y jóvenes sordos con implante coclear.

Considerando que la humanidad cada vez está más empeñada en que el acceso a la educación sea un derecho de todo hombre, y si en países como el nuestro, la educación es una prioridad a la que se dedican esfuerzos y recursos, un ejemplo claro es el programa actual de implantes cocleares, se trata entonces de hacer del proceso de evaluación e intervención psicopedagógica una actividad cada vez más multidisciplinaria, profesional y más humana, que garantice mayores posibilidades de éxito y de inclusión en cada caso aprovechando al máximo las capacidades potenciales de los niños, adolescentes y jóvenes sordos.

Precisamente a partir del curso escolar 2004-2005, como parte de la Batalla de Ideas el Ministerio de Salud Pública inició un nuevo Programa de la Revolución “Los Implantes Cocleares a niños sordociegos y sordos”.

Esta nueva tecnología logra a favor de la salud y la felicidad de nuestros niños adolescentes y jóvenes sordos y de la familia en general, inscribirse entre los ideales más nobles de nuestra Revolución, y refleja su carácter humanista y solidario. Es, también, ejemplo de integración multidisciplinaria, con la participación de gran número de

instituciones de salud y de investigaciones, de educación y de otras organizaciones.

El implante coclear es una ayuda técnica que consiste en un dispositivo electrónico capaz de recoger señales sonoras (sonidos y ruidos del medio ambiente), transformarlas en señales eléctricas y transmitir las a través del nervio auditivo hasta la cóclea mediante un complejo mecanismo de amplificación, compresión, filtración y codificación. Esta tecnología novedosa permite adquirir información auditiva funcional y mejorar la comunicación de las personas que debido a una pérdida auditiva profunda o severa no logran comprender el lenguaje hablado con audífonos convencionales (amplificadores de sonido de uso colectivo o individual) (Chkout, 2007).

**El implante coclear. Tecnología para garantizar la inclusión educativa.**

Los Implantes Cocleares tienen su origen a partir del año 1800 con los experimentos de Skinner quien colocó unas varillas de metal en sus dos oídos y las conectó a una fuente eléctrica. Evento que se describe posteriormente, ya que este hecho lo llevó a la pérdida del conocimiento, este refiere que oyó un sonido parecido al burbujeo del agua. Durante el siglo XIX y la primera mitad del XX otros investigadores como Skliar (1997), entre otros, también reportan experiencias algo más sofisticadas al aplicar corriente alterna mediante los electrodos ubicados en las proximidades del oído obteniendo así sensaciones auditivas en los pacientes.

En 1957 en Francia parten de las experiencias descritas por los primeros científicos que realizaron el primer implante coclear, lo que constituye uno de los primeros experimentos de estimulación eléctrica en la cóclea. Estos investigadores insertaron un hilo de cobre dentro de la cóclea a un hombre de 50 años, totalmente sordo, y lograron que este refiriera percibir el ritmo del lenguaje.

A partir de entonces, durante varias décadas continúa teniendo la colocación de implantes cocleares en Francia y en Estados Unidos, lo que ha permitido su perfeccionamiento tecnológico. También se intensifican las investigaciones similares en otros países, como en Austria, Alemania entre otros, y se logra en el año 1980 el primer implante de un solo canal en adultos y posteriormente en los niños.

Anteriormente en el año 1978 el investigador australiano Schorn, de la Universidad de Melbourne había logrado colocar sus dos primeros implantes cocleares, prototipo multicanal intracoclear, con resultados muy favorables. Después en el año 1985 realiza el primer implante multicanal en un niño varón de 10 años.

A partir de este año y con una rigurosa investigación clínica se aprueba internacionalmente la introducción en la práctica de los implantes cocleares:

- Año 1985 se aprobó la implantación en personas adultas.
- Año 1990 – en niños de 2 a 18 años.
- Año 2002 – en edades tempranas, a partir de 12 meses de edad.

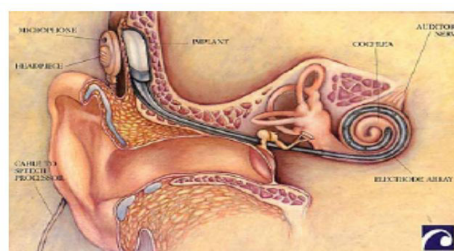
Además, desde el año 2000 los implantes cocleares se autorizan no solamente en casos de sordera profunda, sino también severa.

En Cuba se introduce esta tecnología novedosa a partir de 1998, gracias al resultado del trabajo conjunto entre varias instituciones de Salud y el Centro de Neurociencias. Al inicio el Programa Cubano de Implantes Cocleares sólo pudo beneficiar a un número reducido de personas sordas entre ellas (8 adultos y 14 niños) pero a partir del año 2002, enmarcado dentro de los programas de la Batalla de Ideas de la Revolución, se amplía su alcance, se prioriza a los niños y, en particular, los niños sordociegos y/o con necesidades especiales múltiples, que son los que tienen limitaciones más severas para el desarrollo cognitivo y la comunicación social.

Actualmente el alcance creciente del Programa, plantea retos y desafíos importantes desde el punto de vista de la evaluación psicopedagógica, así como de su inserción escolar y social, y en particular en niños sordociegos por la complejidad en el manejo de estos y las escasas experiencias existentes en materia.



Implante Coclear en la Anatomía del Oído





El implante coclear no proporciona audición normal, sino una “sensación” del sonido, que con un entrenamiento sistemático permite percibir los ruidos ambientales y facilita la recepción del ritmo y los patrones del habla. Es **una técnica novedosa** que propicia elevar la calidad de vida requiriendo de la preparación de los profesionales y de las familias para ser aprovechada al máximo.

Todos los niños(as), adolescentes y jóvenes sordos no reúnen los requisitos necesarios para ser implantados. No son candidatos a implantes cocleares, hasta el momento, los niños(as) que reciben beneficios con equipos de amplificación de sonido (prótesis convencionales y/o digitales) o los que presentan contraindicaciones médicas o radiológicas; por malformaciones congénitas que cursan con una agenesia (ausencia) de la cóclea (sitio donde se coloca el implante), presencia de enfermedades que originen una hipoacusia de tipo retro-coclear o central, es decir, cuando el daño de la audición ocurre posterior al receptor (en la vía auditiva o la corteza cerebral); trastornos neurológicos o psiquiátricos severos y enfermedades que contraindiquen la cirugía bajo anestesia general. Tampoco se recomienda el implante a los que han demostrado ausencia de motivación personal y familiar hacia esta tecnología.

El implante coclear favorece el desarrollo de la comunicación de niños(as), adolescentes y jóvenes sordos además de facilitar la inclusión educativa de estos pues implica que todos aprendan juntos independientemente de sus condiciones anatomofisiológicas, personales y sociales evitando así todas las prácticas excluyentes.

La inclusión es una filosofía construida, sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas acorde a sus derechos humanos; la inclusión es calidad educativa defiende una educación eficaz con el sustento de que las escuelas y las comunidades educativas deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos (características personales, psicológicas o sociales).

Desde la sociología representa integración a la vida comunitaria de todos los miembros de la sociedad, independientemente de su origen, de su actividad, de su condición socio-económica, de su pensamiento o de cualquier otro aspecto que tienda a discriminar.

La inclusión implica aunar esfuerzos, es coordinar acciones, no es en términos que no se ajusten a una realidad educativa y que solo puede estigmatizar, implica plantear metas reales, coordinar acciones entre todos aquellos que tienen la inmensa responsabilidad de formar un hombre reflejo de su época histórica.

Cuando se hable de inclusión es porque se piensa en sociedades inclusivas, en esa sociedad que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Una sociedad en la que dentro de ella se aprenda a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales.

La inclusión educativa de los niños(as) sordos con implante coclear permite plantear que frecuentemente presentan dificultades en el aprendizaje. Según la bibliografía consultada sobre el tema y los resultados obtenidos a partir de las primeras experiencias en Cuba se ha podido apreciar que las dificultades de estos radican en la capacidad de atención, motivación hacia el aprendizaje, inteligencia, desarrollo de la comunicación y del lenguaje, lo que repercute en sus resultados académicos.

El trabajo correctivo compensatorio con los niños(as) sordos(as) con implante coclear se efectúa sobre la base de las exigencias contemporáneas con relación a la educación de los niños con necesidades educativas especiales y en concordancia con el postulado del enfoque histórico cultural de Vygotsky, L. y de sus seguidores, quienes conciben la integración en toda su magnitud, dándole respuesta a la diversidad a partir del reconocimiento del derecho a la educación como un aspecto básico para el desarrollo humano.

Lo anterior descrito ha permitido un auge en la matrícula en nuestra provincia visto en **12 escolares con implante coclear** en los centros de educación regular de diferentes niveles educacionales donde se han creado las condiciones en los centros integradores para el éxito del desarrollo armónico de estos donde los docentes y la familia han prestado la debida atención relacionado con:

- el óptimo aprovechamiento del implante coclear
- el desarrollo de **la función auditiva, comunicativa y didáctica en el proceso de enseñanza -aprendizaje de los alumnos sordos**
- **el desarrollo del lenguaje oral** desde el enfoque comunicativo funcional de la lengua
- **Obteniéndose valiosos resultados**

Hasta aquí podemos afirmar que el implante coclear es resultado de la relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad en aras de garantizar en los niños(as) sordos(as) destrezas auditivas, comunicativas, académicas y socio-emocionales, necesarias para su participación en el mundo real que los rodea, en fin, es garantizar la inclusión educativa de estos.

## CONCLUSIONES

El uso aplicado de la tecnología en relación con la educación de las personas sordas fue y continúa siendo motivo de polémica, todo cuanto rodea a la concepción de la sordera y de los diferentes colectivos de personas sordas. En este sentido, esperamos que las tecnologías en nuestro caso el Implante Coclear no sirvan para sumar discusiones infructuosas, sino para superarlas de modo que siempre se busque desde el conocimiento y la tecnología el respeto a la diversidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alcantud Marín, F., & Ferrer Manchón, A.M. (1998) Ayudas técnicas para estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales: Las Tecnologías de Ayuda. En Rivas, F. & López, M.L. *Asesoramiento Vocacional a estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales*. Valencia: Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Chkout, T. (2007). *La Sordoceguera, reto para la escuela cubana*. La Habana: MINED.
- Cutcliffe, S. (1996). Para comprender ciencia, tecnología y sociedad. In A. Alonso, *Programas universitarios y no universitarios en los Estados Unidos y Europa: observaciones desde y sobre el terreno* (pp. 10-20). Pamplona: Verbo Divino.
- Núñez, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales: lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana: Félix Varela.
- Rodríguez Acevedo, G. (1998). Ciencia, tecnología y sociedad: una mirada desde la educación tecnológica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie18a05.htm>
- Schorn, M. (2002). El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas. Buenos Aires: Editorial S. A.
- Skinner, B. F. (1979). Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Editorial Labor.
- Skliar, C. (1997). Variables para el análisis de las políticas de educación bilingüe para sordos. *IV Congreso de Educación Bilingüe*. Bogotá.

# 34

## **METODOLOGÍAS DE EMPRENDIMIENTO USADAS EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA: EL CASO DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ORENSE**

### ENTREPRENEURIAL METHODOLOGIES USED IN THE ECUADORIAN UNIVERSITY: THE CASE OF AN INSTITUTION OF ORENSE HIGHER EDUCATION

MSc. Patricia Uriguen Aguirre<sup>1</sup>

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

MSc. Johanna Pizarro Romero<sup>1</sup>

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

MSc. Jeannynne Eileen Cedeño Flores<sup>1</sup>

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

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

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

Uriguen Aguirre, P., Pizarro Romero, J., & Cedeño Flores, J. E. (2018). Metodologías de emprendimiento usadas en la universidad ecuatoriana: el caso de una institución de educación superior orense. *Revista Conrado*, 14(63), 235-241. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El propósito de este documento es explorar y evaluar el uso en educación de las metodologías de emprendimiento en la universidad ecuatoriana tomando el caso de la Universidad Técnica de Machala ubicada en la provincia de El Oro. El estudio usa información obtenida de treinta y un docentes de las diferentes Unidades Académicas de la misma institución. Se utilizó un cuestionario para recopilar información sobre los antecedentes de los instructores de emprendimiento, métodos de enseñanza y de evaluación empleados por los docentes en las asignaturas de emprendimiento y afines que imparten. Los resultados muestran que el uso en educación superior de las metodologías de emprendimiento está en su fase inicial de desarrollo, con limitadas metodologías, y uso de herramientas web 2.0. La investigación sugiere la necesidad de incorporar a la educación universitaria en emprendimiento, una metodología guía que posibilite a los docentes mantener estrategias similares en búsqueda de producir emprendimientos de largo alcance, además, los resultados también sugieren la necesidad de mejorar la capacidad de los académicos involucrados en la enseñanza de emprendimiento.

#### Palabras clave:

Universidad, docentes, emprendimiento, metodologías de emprendimiento, enseñanza.

#### ABSTRACT

The purpose of the current research is to explore and evaluate the education of the entrepreneurship methodologies used in the Ecuadorian University such as Technical University of Machala located in El Oro, province of Ecuador. The study is based on information from thirty-one professors of all colleges belonging to the same University. A questionnaire was applied to gather information about the use of instruction, teaching methods and evaluation used in classrooms in entrepreneurship. The results show that the methodologies of entrepreneurship education are in its initial phase of development with limited methodologies and use of technological resources web 2.0. The study is based on the analysis, patterns of education, implantation of programs of studies and evaluation of professors involved in the teaching of methodologies of entrepreneurship. The research suggests the need to incorporate to the entrepreneurial education methodologies to improve the methods of teaching and evaluation in the classrooms and encourage the produce long term entrepreneurship projects, besides the results also suggest the need to improve the capability of academic staff involved in the teaching of entrepreneurship.

#### Keywords:

University, professors, entrepreneurship, methodologies, teaching.

## INTRODUCCIÓN

Aunque parece algo muy común hablar de metodologías para enseñanza-aprendizaje en estos tiempos. En el caso de emprendimiento, estas no dejan de recibir aportes para su constante mejoría. El grave problema del desempleo, sumado a la incapacidad de los gobiernos para enfrentar este fenómeno, está justificando las crecientes investigaciones y artículos publicados sobre todo lo concerniente a esta temática. Sparana Rada (2014) confirma la importancia de enfrentar este problema y señala que el emprendimiento es un proceso que con el transcurso del tiempo causa un impacto positivo en la creación de empresas, y que coadyuva a su generación.

Haciendo un recorrido temporal en el siglo XX, desde los años setenta se viene trabajando en la enseñanza de emprender en las universidades (Kuratko, 2005; Aldana, Ibarra, Santa, & Loewenstein, 2011). Siendo las carreras en administración de empresas las que logran formar un ambiente apropiado para promover el emprendimiento, es normal presenciar concursos y diversas propuestas que apuntan a la creación de negocios. Juliá (2014), menciona que la universidad aporta a la generación del ecosistema de emprendimiento, como un ambiente favorable que integra a diversos actores públicos y privados.

La siguiente década (1980), genera un boom de cursos introductorios relacionados al emprendimiento, reportándose que más de trescientas universidades realizan tareas en este sentido (Aldana, et al., 2011), a estos años se los conoce como los años de la educación emprendedora.

Años más tarde, en 1991 el crecimiento de programas de emprendimiento incrementó la demanda de estudiantes, producto del impulso de la década pasada; sin embargo, Postigo, Kantis, Federico & Tamborini (2002), manifiestan, que la falta de programas académicos formales representó la falta de compromiso por parte de las instituciones. Con lo que se puede deducir, que el boom de fomentar el emprendimiento, no se hizo ordenadamente dando paso más a una moda que a procedimientos ordenados y de alta calidad.

Fayolle (2013), al revisar el siglo XXI, señala que se debe analizar la educación en emprendimiento, la que para él, debe ser direccionada a la creación natural de un negocio, diferenciándola de la educación en negocios y de la dirección de negocios, con lo que se entiende que es necesario menos teoría y más práctica.

La historia entonces confirma, que los modelos de emprendimiento en su mayoría nacen desde la academia (Aldana, et al., 2011; Wompner, 2012). En este contexto donde el progresivo interés de la relación entre el

emprendimiento con las universidades (Postigo, et al., 2002), demuestra la importancia de que las universidades deben buscar formar empresarios (Tarapuez Chamorro & Osorio Cevallos, 2013).

Con estos antecedentes, esta investigación analiza al emprendimiento y las metodologías que imparten docentes universitarios desde las aulas, como una estrategia clave para el desarrollo social y económico de las ciudades. Adicionalmente, al estar inmersa en el currículo ecuatoriano universitario y siendo impartida en distintos niveles, se vuelve prioritario para quienes dirigen universidades conocer cuáles son las metodologías activas que están siendo utilizadas para la creación de emprendimientos, o si se siguen esquemas tradicionales de poco impacto en la formación emprendedora, como lecturas de libros y artículos, conferencias magistrales, y la utilización de texto guía (Arteaga & Lasio, 2011). Información que se convertirá en un insumo valioso para intervenir desde lo educativo, en beneficio de quienes toman asignaturas o cursos orientados a la creación de negocios.

Hoy, las universidades del Ecuador tienen la ardua tarea de capacitar a la planta docente en el uso de herramientas efectivas para desarrollar los programas educativos de emprendimiento ya establecidos o proponer programas experimentales de acuerdo a la realidad local. En el caso de la Universidad Técnica de Machala único centro académico público con 48 años de existencia recientemente categorizada en B la provincia de El Oro, cuenta con casi ocho mil estudiantes legalmente matriculados para el 2017, y recibe alrededor de 3,000 estudiantes anualmente de todo el país. Tiene el permanente desafío con sus cinco unidades académicas (Ciencias Empresariales, Ciencias Sociales, Ciencias Químicas y de la Salud, Ingeniería Civil y Agropecuarias), de no solo educar, sino de formar en la práctica jóvenes profesionales emprendedores, con lo que se ratifica la necesidad de conocer las debilidades existentes en la enseñanza de la asignatura de emprendimiento por parte de sus docentes.

Países como Argentina, Chile, Brasil, Colombia, Perú, Uruguay y México ya han puesto en marcha programas de educación en emprendimiento efectivo obteniendo resultados alentadores en el desarrollo económico (Rada, 2014).

### La educación en emprendimiento: una revisión de la literatura

El emprendimiento puede considerarse como una disciplina emergente, que se ha impuesto en las dos últimas décadas, tal vez, producto del agotamiento del modelo del Estado productor de empleo y de la misma empresa

privada incapaz de dar empleo a todas las personas en edad de trabajar.

Morales Rubiano, Pineda Márquez & Ávila Martínez (2012), ratifican a Rada, en cuanto a la oportunidad que genera el emprendimiento para reducir la tasa de desempleo e incrementar el autoempleo, permitiendo al individuo ser un agente activo e independiente, con ideas innovadoras y revolucionarias, capaz de crear un negocio diferente y por ende involucrado en el desarrollo local. En este sentido, es importante analizar al emprendedor como parte del desarrollo local, en lugar de ser solo un creador de negocios, por lo que su impacto ya es dinámico, estratégico y sinérgico. Con lo que se rompe el esquema de fomentar solo la creación de negocios desde la universidad, por otro holístico, que apunta al desarrollo de empresas clave para el cambio productivo local según lo manifiestan las agendas de desarrollo del gobierno nacional.

Se vuelve imperativo entonces, analizar la relación entre el emprendimiento y la educación. Que Fiet (2000), la define como la estructura formal que transporta las competencias de emprendimiento, las cuales se refieren a conceptos, destrezas, y la conciencia usada por los individuos durante el inicio y desarrollo de su crecimiento orientado a las aventuras.

Sobre las bases de las ideas expuestas, se podría determinar que el fin de educar en emprendimiento al individuo, no solo involucra conceptos, procesos o estructuras para la creación de una empresa, sino el hecho de fomentar la inspiración para el futuro emprendedor sin olvidar la realidad en la que cohabita.

La educación en emprendimiento desde las universidades; y tal vez, desde los primeros niveles formativos puede forjar actitudes emprendedoras, que sustenten una ventaja competitiva en una economía global que cada vez es presionada por la innovación. Dentro de este marco se tiene presente que el rol de la calidad en la educación en emprendimiento es nutrir el potencial en los jóvenes (Rasheed, 2000).

De acuerdo a Kuratko (2005) theoretically grounded research questions, the knowledge about corporate entrepreneurship (CE, el emprendiendo si puede ser aprendido, sin embargo otros profesionales en negocios no están de acuerdo, ya que argumentan que el emprendedor posee habilidades y potencialidades innatas que fueron desarrolladas por el ambiente que le rodea. Un criterio, que puede ser discutido considerando diferentes casos y opiniones de expertos en materia de emprendimiento, que incluso se contraponen a las propuestas de concursos o de presentación de proyectos para negocios, que habitualmente están presentes en muchos países del mundo.

El no creer en el determinismo del emprendimiento, hace que las universidades en todo el mundo incorporen, o están tratando de incorporar en sus planes de estudios y perfiles profesionales, las competencias necesarias que hagan del futuro profesional un emprendedor dinámico, que forme empresas, genere oportunidades laborales y contribuya al desarrollo económico de su país, tal como se señaló anteriormente.

De acuerdo con lo antes mencionado, las instituciones de Educación Superior son las llamadas a fomentar el espíritu emprendedor y mentalidad empresarial en los estudiantes, con resultados positivos en los individuos, las empresas y la sociedad, enseñándoles entre otras cosas a:

1. Confiar en sus habilidades y capacidades.
2. Conocer todo su contexto.
3. Resolver problemas.
4. Mejorar ideas de negocios.
5. Tener seguridad y confianza al exponer sus ideas.
6. Analizar ideas de negocio rentables.
7. Financiar ideas de negocios.

Para la enseñanza de emprendimiento, en la actualidad existen cursos “online” gratis para la capacitación continua, tanto de profesores que imparten la cátedra de emprendimiento, como futuros emprendedores, que necesitan estar al tanto de lo último en innovación y desarrollo, ya que el desarrollo y el fomento del emprendimiento desde las universidades es una función académica cada vez más valorada (Martínez, Bretones & Mielgo, 2014) detallando en la tabla 1 varias propuestas:

Tabla 1. Curso de metodología de emprendimiento dictados en distintos países.

UNIVERSIDADES	DESCRIPCIÓN
FLORIDA INTERNATIONAL UNIVERSITY	Cuenta con Startups de todo el mundo e imparte cursos de comercio internacional
CAMBRIDGE	Presta servicios de consultoría, transferencia de tecnología a pymes, préstamos semilla para proyectos emprendedores
OXFORD (Reino Unido)	Se encarga de formar futuros empresarios y emprendedores en todo el mundo
IMPERIAL COLLEGE (Reino Unido)	Brinda los mejores cursos de MBA
IE BUSSINESS SCHOOL ( España )	Fundada por emprendedores y está comprometida con la promoción del espíritu emprendedor
ESTOCOLMO ( Suecia)	Facilita la estrecha colaboración entre estudiantes y empresas reales.



CIENCIAS APLICADAS DE MUNICH	Ofrece condiciones para empresas potenciales
INSTITUTO INDIO DE TECNOLOGÍA ( India )	Referente internacional para futuros emprendedores
TEL AVIV (Israel )	Cuenta con su propia incubadora de empresas denominada Star Tau.

De acuerdo a la investigación se ha establecido que existen distintos métodos que se utilizan para desarrollar las competencias requeridas o deseadas en los emprendedores, por lo que los encargados en educación recorren una tradición pedagógica, empleando gestión y educación. De acuerdo a Solomon (2007), el tipo de método de enseñanza en cursos de emprendimiento, contiene la creación de planes de negocio en cursos de pregrado. Co y Mitchell (2006) hacen énfasis en la conferencia, creación de planes de negocio, discusiones, caso de estudio. La enseñanza de manera tradicional está sometida a diferentes puntos de vista, en el aprendizaje teórico, algunos investigadores como Collins y Robertson (2003) y Hytti & O’Gorman (2004), incluyen las habilidades: desarrollo, capacidades y atributos del curso de emprendimiento. Es por esto que se hace necesario la interacción con los empresarios, con el aprendizaje de experiencia (McKeown, et al., 2006, Pittaway & Cope, 2007; Garavan & O’Cinneide, 1994) considerándose como los métodos oportunos para educar a los emprendedores, con la presencia de actores privados, se puede obtener experiencias exitosas.

La presente investigación toma como base la propuesta de Tessema Gerba (2012), el que sugiere la importancia de incorporar los cursos de emprendimiento en los colegios de ingeniería y en facultades de ciencias, con lo que las ideas que surgen en los centros educativos pueden ser mejoradas, Streeter, Jaquette & Hovis (2002), sustentan que las universidades tienen como objetivo ampliar la alternativa de educación emprendedora a todos los estudiantes en la universidad, indistintamente de la unidad académica. Para el caso de la provincia de El Oro se realizó la investigación en la Universidad Técnica de Machala, institución de educación superior pionera en la provincia y única en la provincia. Por lo que se consideró como población objetiva para este estudio los docentes que imparten la cátedra de Emprendimiento en la Unidad Académica de Ciencias Empresariales, al ser la Unidad Académica más grande cuya orientación a los negocios está definida en todas sus Carreras.

### Primera etapa: identificación de los atributos y creación del instrumento

Esta etapa se realizó una revisión bibliográfica para determinar investigaciones relacionadas y establecer las metodologías de emprendimiento en universidades del exterior, con lo que se elaboró un cuestionario preliminar que fue aplicado a un total de treinta y uno docentes que imparten cátedras de emprendimiento y otras altamente relacionadas.

### Segunda etapa: Aplicación del cuestionario, captura de la información y validación del instrumento.

En esta etapa se invitó por correo electrónico a todos los docentes de la muestra a contestar el cuestionario, de los cuales solo se obtuvo la respuesta de seis docentes, al resto de docentes se le procedió a realizar la encuesta de forma presencial veinticinco, obteniendo el total de la muestra planteada.

De manera inmediata se capturó y tabuló la información con los datos de las variables con la ayuda del programa estadístico, SPSS Statistics versión 22.

Los resultados de la investigación son los siguientes, el perfil de los docentes que están inmersos en las metodologías de emprendimiento se presentan en la tabla 2, la que señala que de los docentes que dictan cátedras relacionadas con metodología de emprendimiento, la mayoría de ellos, el 90,32% cuentan con título académico de maestría. Los hombres constituyen alrededor del 64,52% de los docentes involucrados en la enseñanza de metodología de emprendimiento. En cuanto a la experticia en años, el 80,65% de los docentes manifestaron que se encuentran dictando la cátedra más de un año, evidenciando que la mayoría tiene experiencia en el manejo de las metodologías de emprendimiento.

En cuanto a la condición laboral de los docentes ya sea esta contratado o titular, el mayor número de ellos; es decir, el 83,87%, son titulares con nombramiento permanente en la institución. Lo que garantiza continuidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con lo que respecta a la utilización de internet como facilitador del trabajo docente, el 61,29% de ellos mencionaron que si utilizan las herramientas Web 2.0 en la interacción de sus conocimientos.

Tabla 2. Perfil de los docentes consultados.

CATEGORIAS	NÚMERO	PORCENTAJE
TITULOS ACADEMICOS		
LICENCIATURA	1	3.23%

ESPECIALIZACIÓN	1	3.23%
MAESTRIA	28	90.32%
DOCTORADO	1	3.23%
SEXO		
MASCULINO	20	64.52%
FEMENINO	11	35.48%
TIEMPO EN LA CATEDRA		
0-6 meses	5	16.13%
7-12 meses	1	3.23%
más de 1 año	25	80.65%
CONDICION LABORAL		
CONTRATADO	5	16.13%
TITULAR	26	83.87%
UTILIZA HERRAMIENTAS WEB 2.0 PARA IMPARTIR CLASES		
NO	5	16.13%
SI	19	61.29%
NINGUNA	7	22.58%

Las principales metodologías utilizadas por los docentes en la universidad orense, se presentan en la Tabla 3. Como se indica en el cuadro, el 32,26% no ocupan ninguna metodología, seguido por el modelo CANVAS con 12,90% y estudio de casos 9,68% son los más utilizados,

Tabla 3. Tipo de metodologías usadas por los docentes

METODOLOGIA UTILIZA EN CLASE		
CANVAS	4	12.90%
NINGUNA	10	32.26%
ESTUDIO DE CASOS	3	9.68%
BLOOK DE ASIGNATURAS	3	9.68%
EXPERIENCIA LABORAL	2	6.45%
JAV	2	6.45%
P.N.	2	6.45%
TICS	2	6.45%
TEAM GROUP, COOPERATIVOS,	2	6.45%
BASADO EN OPORTUNIDADES	1	3.23%

Se solicitó a los docentes de los cursos que dictan cátedras afines a emprendimiento que informaran sobre otra metodología que conozcan, el 40% de los docentes mencionaron que no conoce ninguna otra metodología referente al tema de emprendimiento, el 8% tiene conocimiento de start up y un pequeño porcentaje de docentes, que es el 4% informaron que conocen de varios temas como lean thinking, doce pasos para emprendimiento Harvard, ejercicios interactivos, modelo de Timmons, Networking, enseñanza basada en problemas, se tu propio jefe, Power Point, DesignTthinking, colaborativos, el

lógico. En la Tabla 4 se observa de manera detallada detalles. Evidenciado la realidad que es un cuarenta por ciento de docentes que desconocen alguna otra metodología de emprendimiento.

Tabla 4. ¿Qué otras metodologías de emprendimiento usted conoce, señale por lo menos una más?

METODOLOGIAS QUE CONOCEN	NÚMERO	PORCENTAJE
LEAN THINKING	1	4.00%
12 PASOS PARA EMPRENDIMIENTO HARVARD	1	4.00%
NINGUNA	10	40.00%
EJERCICIOS INTERACTIVOS	1	4.00%
ARTICULOS CIENTIFICOS	1	4.00%
ESPACIOS INTERACTIVOS	1	4.00%
MODELO DE TIMMONS	1	4.00%
NETWORKING	1	4.00%
ENSEÑANZA BASADA EN PROBLEMAS	1	4.00%
SE TU PROPIO JEFE	1	4.00%
POWER POINT	1	4.00%
DESIGN THINKING	1	4.00%
COLABORATIVOS	1	4.00%
EL LOGICO	1	4.00%
START UP	2	8.00%

Se le pidió al docente que anote por lo menos una herramienta web 2,0 por lo que menciono que no conoce ninguna teniendo una tasa de respuesta del 48,39%, seguido por redes sociales con un 38,71% y la más mínima con un 12,90% en aulas virtuales. Lo que pone en evidencia que el docente tiene un bajo conocimiento de los distintos espacios educativos de aprendizaje virtual, de herramientas informáticas y recursos en línea que posibilitan la interacción didáctica y el aprendizaje de las distintas metodologías de emprendimiento.

Tabla 5. ¿Qué herramientas web 2.0 aplica?

DETALLAR HERRAMIENTA WEB 2,0		
NINGUNA	15	48.39%
AULA VIRTUAL	4	12.90%
REDES SOCIALES	12	38.71%

Los docentes mencionaron que la frecuencia con que se capacitaban era una vez cada semestre con el 61,29%, y una vez al año con el 22,58% lo que se evidencia que los docentes se capacitan al menos una vez cada semestre, aunque no precisan cuál es la metodología en la que se capacitan.

Tabla 6. ¿Con qué frecuencia se capacita en emprendimiento o en técnicas relacionadas?

CAPACITACION EN EMPRENDIMIENTO		
NUNCA	5	16.13%
UNA VEZ CADA SEMESTRE	19	61.29%
UNA VEZ AL AÑO	7	22.58%

Al preguntar con qué recursos realizaban las capacitaciones los docentes mencionaron que el 48,39% lo hacían con recursos propios, el 25,81% lo hacían con recursos de la universidad o no realizaban capacitaciones.

Tabla 7. ¿Cuándo se capacita, habitualmente lo hace?

LUGAR DE CAPACITACION		
UNIVERSIDAD	8	25.81%
RECURSOS PROPIOS	15	48.39%
NINGUNA	8	25.81%

El estudio investiga el contexto de las metodologías de emprendimiento usadas en la universidad pública orense, revisando perfil de los docentes universitarios, tiempo de impartir la cátedra, condición laboral, metodologías de emprendimientos usadas, herramientas web, frecuencia de capacitación con sus recursos. Revelando que, la distribución de las metodologías de emprendimiento utilizadas por los docentes no es uniforme, y que en la Universidad Técnica de Machala no se dan cursos sobre cómo trabajar la asignatura de emprendimiento, hay aislamiento tecnológico. Vale señalar que en la universidad ecuatoriana, los cursos o asignaturas no están totalmente integrados.

Por lo que hay necesidad de anexar los cursos de metodologías de emprendimiento desde los cursos iniciales de la universidad orense, distintos investigadores confirman que existe la necesidad de incorporar los curso de metodologías de emprendimiento a todos los graduados en todas la disciplinas de la universidades (Streeter, Jaquette & Hovis, 2002).

Sin embargo, para el caso de la Universidad Técnica de Machala, el hecho no es constante, ofreciendo asignaturas de emprendimiento en casi todas las Carreras con pocas horas o con duración de cuatro créditos (64 horas/clase), siendo dudosa la eficacia del curso por el poco tiempo de enseñanza y la pérdida de continuidad del proceso. Los cursos de metodologías de emprendimiento en un tiempo corto en escuelas de negocios, no tienen los mismos resultados que se encuentran en cursos de mayor duración (Friedrich & Visser, 2004).

## CONCLUSIONES

El ofrecimiento en cuanto a cursos de emprendimiento con metodologías actuales se deben integrar en los programas de todas las Unidades Académicas de la universidad independientemente de la orientación profesional técnica de las mismas y con una estructura que conlleve a generar un producto final.

La capacidad de los docentes que dicten la cátedra de emprendimiento debe ser mejorada de manera que se trabaje con una sola metodología que permita obtener buenos resultados. Convirtiéndose en razonable y objetivo, la especialización de los docentes calificados y entrenados con una experticia para la materia y las metodologías de emprendimiento.

En este estudio se pudo comprobar la falta de homogeneidad en el uso de metodologías activas y novedosas para la enseñanza y promoción de actitudes emprendedoras, sin embargo, no se tiene evidencia empírica del impacto de la enseñanza de la asignatura de emprendimiento en la creación de nuevos negocios o iniciativas empresariales nacidas desde las aulas universitarias, por lo que es posible proponer investigar desde la inserción de la asignatura en la malla curricular si hay un impacto positivo o desfavorable en los profesionales egresados de los últimos cinco años, que muestre como estos han contribuido a la producción y al empleo en la provincia o el país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, M. E., & Lasio, V. (2011). *Educación en emprendimiento*. Guayaquil: ESPAE –ESPOL.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7–8), 692–701. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08985626.2013.821318>
- Fiet, J. O. (2000). Theoretical Side of Teaching Entrepreneurship Theory. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 1–24. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/4967865\\_The\\_Theoretical\\_Side\\_of\\_Teaching\\_Entrepreneurship](https://www.researchgate.net/publication/4967865_The_Theoretical_Side_of_Teaching_Entrepreneurship)
- Friedrich, C., & Visser, K. (2004). The challenges of entrepreneurship education at university: evidence from a longitudinal study survey. Bellville: University of Western Cape.
- Kuratko, D. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *ET & P*, 29, 491–516. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>

- Kuratko, D. F., Hornsby, J. S., & Bishop, J. W. (2005). Managers' Corporate Entrepreneurial Actions and Job Satisfaction. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 1(3), 275–291. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11365-005-2589-1>
- Martínez, J. C., Bretones, F. D., & Mielgo, N. L. (2014). Factores para la puesta en marcha y el éxito de microempresas asociativas creadas por jóvenes egresados universitarios. *REVESCO: Revista De Estudios Cooperativos*, (112), 66-94.
- Matlay, H., & Carey, C. (2007). Entrepreneurship education in the UK A longitudinal perspective. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), 252-263. Recuperado de <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/14626000710746682?fullSc=1&journalCode=jsbed>
- Morales Rubiano, M., Pineda Márquez, K., & Ávila Martínez, K. (2012). Organizaciones innovadoras a partir de la interacción con la universidad: casos exitosos. *Estudios Gerenciales*, 28(101), 363–374. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v28nspe/v28nspea19.pdf>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Innovaciones Educativas. Recuperado de [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=8217&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8217&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Postigo, S., Kantis, H., Federico, J., & Tamborini, F. (2002). El surgimiento de emprendedores de base universitaria: ¿En qué se diferencian? Evidencias empíricas para el caso de Argentina. *RENT*, 1150(54 11), 1–23. Recuperado de <http://www.littec.ungs.edu.ar/pdfespa%F1ol/DT%2006-2003%20Kantis-Postigo-Federico-Tamborini.pdf>
- Rasheed, H. (2000). Developing Entrepreneurial Characteristics in Youth: The Effects of Education and Enterprise Experience. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4202(3403), 1–23. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/ecfa/f96b8bc7520c1ec9cb00d4bbf8db0fbd6c7f.pdf>
- Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of small business and enterprise development*, 14(2), 168-182. Recuperado de <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/14626000710746637>
- Sparana Rada, H. (2014). Emprendimiento En América Latina Y Su Impacto Entrepreneurship in Latin America and Its Impact, 95–106. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-85632014000200008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-85632014000200008)
- Streeter, D. H., Jaquette Jr, J. P., & Hovis, K. (2002). University-wide entrepreneurship education: Alternative models and current trends, (127271). Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.554.3841&rep=rep1&type=pdf>
- Tarapuez Chamorro, E., Osorio Cevallos, H., & Botero Villa, J. J. (2013). Política de emprendimiento en Colombia, 2002-2010. *Estudios Gerenciales*, 29(128), 274–283. Recuperado de [https://icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios\\_gerenciales/article/view/1711](https://icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/1711)
- Tessema Gerba, D. (2012). The context of entrepreneurship education in Ethiopian universities. *Management Research Review*, 35(3/4), 225-244. Recuperado de <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/01409171211210136?mobileUi=0&journalCode=mrr>

# 35

## INTERINFLUENCIAS DE LA DANZA EN INTERCAMBIO CON SUNY POTSDAM LATIN ENSEMBLE

### INTERFERENCES OF DANCE IN EXCHANGE WITH SUNY POTSDAM LATIN ENSEMBLE

MSc. Marleys Verdecia Marín<sup>1</sup>

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

MSc. Luz Esther López Jiménez<sup>1</sup>

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

Dr.C. Hugo Freddy Torres Maya<sup>1</sup>

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

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

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

Verdecia Marín, M., López Jiménez, L. E., & Torres Maya, H. F. (2018). Interinfluencias de la danza en intercambio con suny potsdam latin ensemble. *Revista Conrado*, 14(63), 242-250. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En el trabajo se abordan las principales características que se exhiben en las interinfluencias de la danza en su relación con la corporización de la música cubana, en particular del ritmo. Se destacan los elementos de los bailes populares en la práctica de talleres, en los que los estudiantes de la Escuela de música SUNY Potsdam de Crane tuvieron la oportunidad de vivenciar la música, sentir los valores musicales al desplazarse con diferentes ritmos musicales diversos, establecer la relación sonido movimiento, silencio reposo y corporizar sonidos diversos.

#### Palabras clave:

Interinfluencias, bailes populares, música cubana.

#### ABSTRACT

The work focuses in the main characteristics that are exhibited in the interinfluences of dance in their relationship with the embodiment of Cuban music, particularly rhythm. The elements of the popular dances in the practice of workshops are highlighted, in which the students of the SUNY Potsdam School of Music had the opportunity to experience the music, feel the musical values when moving with different musical rhythms, establish the relationship sound movement, silence rest and embody diverse sounds.

#### Keywords:

Interinfluences, popular dances, Cuban music.



## INTRODUCCIÓN

La educación artística forma actitudes específicas, desarrolla capacidades, conocimientos, habilidades, hábitos necesarios para percibir y comprender el arte en sus más variadas manifestaciones y condiciones histórico-sociales, además de posibilitar la destreza necesaria para enjuiciar adecuadamente los valores estéticos de la obra artística.

El arte cumple múltiples funciones: educativa, ideológica, cognoscitiva, estética, entre otras. El hombre en contacto con el fenómeno artístico se instruye y a la vez se educa, todo lo cual exige preparación y sensibilidad para poder comprenderlo.

Para educar a través del arte, es necesario tanto el conocimiento teórico como práctico sobre el tipo concreto de arte; entre ambos debe existir un adecuado equilibrio en el sistema de influencia de lo artístico. Además del conocimiento teórico, es imprescindible el conocimiento práctico, es decir, la práctica del arte, con las particularidades que esta puede poseer en las distintas edades y acorde con las diferentes manifestaciones artísticas.

La música, como una de las manifestaciones del arte y como expresión de belleza, que constituye el principal objeto de estudio de la estética, es uno de los medios que utiliza el hombre para expresarse artísticamente, de ahí su importancia y trascendencia. Si analizamos su evolución a través de la historia, observaremos que desde la época primitiva hasta la actualidad ha estado profundamente relacionada con la vida misma de la sociedad, pues posee un gran poder de comunicación y contagio.

Tradicionalmente, en diversos manuales y textos, se ha difundido la definición de música como el *arte de bien combinar los sonidos*, o *la organización de los sonidos*; sin embargo, estos criterios no expresan la verdadera dimensión del concepto música. Es un hecho incuestionable que la música tiene dos elementos esenciales: el ritmo y la melodía, los cuales son esenciales en la práctica de la danza. Ambas están vinculadas directamente con la vida del individuo, desde tiempos remotos.

La enseñanza de la danza en la esfera educacional, es propiciar una adecuada educación danzaria donde converjan los más acertados criterios, tendencias y métodos, junto con nuestras tradiciones y peculiaridades, que posibiliten la formación integral del individuo que demanda nuestra sociedad.

Para cumplir esta meta resulta imprescindible un personal docente calificado, en cuya preparación exista una interrelación dialéctica entre la formación especializada y pedagógica, lo que redundará en un acertado desarrollo

artístico-musical. Con este fin es necesario estudiar las tendencias del desarrollo danzario en Cuba, especialmente en relación con la corporización de la música cubana, en particular del ritmo.

El recorrido de la educación danzaria en Cuba y su actual consolidación dentro de la Revolución Cubana ha probado que no es un simple "accidente étnico" sino un verdadero trabajo científico el que hemos realizado para producir bailarines y maestros de rango internacional, además de construir una cultura de la danza en nuestro pueblo y convertirla en verdadero patrimonio de la nación.

Para quienes se acerquen por primera vez a nuestra educación de la danza, el siguiente trabajo puede ayudar a iniciarse en la ardua y fructífera misión de enseñar no sólo el ballet, la danza contemporánea o el folklore, sino también de iniciarse en el estudio de las tradiciones danzarias, sostener los bailes populares y crear el amor por una de las acciones más cercanas al hombre: el baile. Asimismo, puede servir este trabajo de introducción a quienes, contando con tradición y personas interesadas, muchas con verdaderas aptitudes, no han podido construir un sistema educacional suficiente para obtener los logros que Cuba ha tenido en estos momentos.

Sirva este trabajo, pues, para conocer nuestra danza cubana desde otro aspecto además de la mera interpretación, el cual con seguridad garantiza el presente y avisa el futuro para cualquier pueblo danzante –que son muchos en el mundo–, de modo que se desarrolle y se obtengan resultados como los que hoy exponemos los cubanos. Esto es, desde la visión de la enseñanza de la danza.

## DESARROLLO

Consideramos convenientemente comenzar por la corporización del ritmo como elemento musical que puede ser vivenciado independientemente de la melodía y la armonía. Según Laban (1987), en sentido general el ritmo es un flujo de movimiento controlado o medido, sonoro o visual, generalmente producido por una ordenación de elementos diferentes del medio en cuestión.

El ritmo es una característica básica de todas las artes, especialmente de la música, la danza y la poesía. También puede detectarse en los fenómenos naturales. Se puede decir que el ritmo en sus manifestaciones, adquiere formas siempre nuevas. Se encuentra en todo lo que rodea al hombre y en él mismo. Se manifiesta en el desarrollo de las artes, en la vida de los seres humanos, en las instituciones sociales. Cada persona imprime un ritmo propio, a su lenguaje, a su trabajo; todo su organismo tiene un ritmo fisiológico. Es por eso que debemos partir del ritmo

tanto propio del organismo como el externo para iniciar a los estudiantes en la corporización de la música.

Por estudios de Humphrey (1972), se puede apreciar que el ritmo es uno de los instrumentos menos usados y apreciados. El hombre tiene cuatro fuentes de organización rítmica. Primero, el aparato de respirar, cantar, hablar que lleva al fraseo, y al ritmo de la frase. Luego los (en parte inconsciente) ritmos funcionales, los latidos del corazón, la concentración y relajamiento de los músculos, las ondas de sensación a través de las terminales nerviosas.

La concepción de ritmo con la que se realiza todo el entrenamiento, está vinculada a la emoción, más que ha de considerarlo, solo como un elemento teórico, integrante de la danza. El ritmo forma tanto parte de nuestras vidas que ocurre de una forma prácticamente inadvertida.

Las problemáticas compositivas tanto de la música como de la danza producen convergencias significativas en el uso de sus elementos principales, están muy cerca en sus métodos y sus formas de organización y tienen objetivos estéticos comparables, a pesar de las diferencias en el material con que trabajan y en el canal que utilizan desde el punto de vista de la comunicación. Dalcroze (1921), propone dos definiciones posibles para el ritmo relacionado con las dos áreas, el considera que:

- El arte del ritmo musical consiste en diferenciar las duraciones de tiempo, en combinar su sucesión, en acomodar entre ellas silencios, en acentuar consciente o inconscientemente según las leyes fisiológicas.
- El arte del ritmo plástico, dibuja el movimiento en el espacio, traduce las duraciones largas en movimientos lentos, las cortas en movimientos rápidos, mezcla pausas en sus diversas sucesiones y expresa las acentuaciones sonoras en sus múltiples matices reforzando o alivianando el peso corporal por medio de las enervaciones musculares.

En el transcurso de una clase de danza si no se especifica en un estilo en particular porque la experiencia se repite en general en todos sus estilos, el maestro busca enseñar formas, secuencias, pasos en función del objetivo general que es bailar. Para ello debe resolver las dificultades técnicas específicas que presentan los alumnos, orientando hacia este fin la selección del material que componen las secuencias. Por lo tanto, es hacia allí que diseña la forma y elige la organización de la secuencia de movimiento que responderá a las necesidades de su objetivo y hace la elección de su temporalidad.

Hay dos instancias para reflexionar en el momento de la elección del ritmo:

1. El tipo de dinámicas que serán trabajadas, no desde un aspecto creativo sino desde uno puramente pedagógico y funcional.
- 2.Cuál será la métrica que resuelva la homogeneidad de la secuencia.

Como el ritmo y la dinámica están directamente entrelazados en el movimiento, la modificación de alguno de ellos genera un cambio inmediato en el otro, de manera que estas instancias, si bien se pueden discriminar efectivamente, están orgánicamente unidas y depende la una de la otra en la ejecución de los pasos.

Una vez pensado el ritmo como ordenador dinámico, se transmitirá la idea al músico que a su vez hará su propia elección musical. Este establecerá el orden grupal, la guía en que los alumnos se apoyarán para el desarrollo de la clase. El ritmo de la música elegida y el ritmo del movimiento a ejecutar pueden coincidir o no en su forma, pero sin duda será un buen motivador para que el alumno que muchas veces en su afán de responder a la forma de movimiento requerida, pueda aprehender el ritmo que está ejecutando y no obedecer a una fría métrica en donde el sentido del bailar desaparece y se vuelve un mero ejercicio aeróbico.

Carpentier (1961), se remota a la llegada de la contradanza europea a Cuba. Por tres caminos diferentes arribó esta música, directo desde España, la metrópoli colonizadora, con los ingleses que tomaron La Habana en 1762 y los colonos franceses y sus esclavos que llegaron hasta las costas orientales cubanas huyendo de la Revolución en la vecina Haití. De aquel proceso de transculturación nació el danzón. La danza cubana, criollizada, tuvo mayor libertad expresiva, la pareja enlazada, extensión del tiempo bailable. Se le empezó a dar el calificativo de danzón y fue en Matanzas, en la década del 70 del siglo XIX, que se denominaba danzón al baile de figuras. De ahí que Faílde, un notable músico, denominara sus piezas con el nombre genérico de danzón. Cabe hacer la observación que lo que aprendimos de esas contradanzas fue el baile no así la música ni el ritmo.

En el camino que nos conduce de la contradanza al danzón algunos autores señalan la presencia de la danza, sin embargo ambos nombres, contradanza y danza han sido utilizados indistintamente y existen muy pocos elementos coreográficos y musicales que puedan llevar a la determinación de que fueran dos expresiones diferentes. Realmente los cambios definitivos se produjeron en 1879 con la aparición del danzón. La historia recoge el nombre del matancero Miguel Faílde, quien logró sintetizar una serie de elementos de estilos ya instituidos en la práctica

de la músicaailable, lo que una serie de compositores lograron definir un nuevo modo de hacer.

El danzón sigue una estructura que difiere de la contradanza pues de las dos secciones (A - B). Se pasa a una forma ampliada o más extensa, correspondiente a la forma rondó empleada en la música europea. En esta nueva manera de organizar el material musical encontramos como una parte inicial o introductoria (A) sigue una sección de contraste (B) a la que sucede nuevamente la introducción (A) y tras otra sección contraste (C) queda así: A-B-A-C.

Antes del estreno de “Las alturas de Simpson”, Faílde (1879) y otros autores habían dado a conocer piezas que, a pesar de llevar la denominación de danzones, no eran diferentes a las antiguas danzas binarias. En testimonio propio del músico se recoge que, originalmente, el Danzón también fue una pieza de cuadro que se bailaba con arcos y ramos de flores, pero todo esto dista mucho de lo que conocemos del danzón.

Coreográficamente se baila en parejas enlazadas que hacen una pausa en la introducción, y sus repeticiones, el aire más lento en relación con el tempo vivo que caracterizó a la contradanza. Con estas modificaciones se produjo además la asimilación de nuevas combinaciones y elaboraciones rítmicas, entre las que se destaca el empleo del cintillo, con un rasgo no solo rítmico, sino estilístico.

Otra fase de transformación en la creación danzonera es la que se manifestó en 1938 con el llamado danzón de nuevo ritmo, en este caso se produjo una incorporación de combinaciones rítmicas sincopas, presente en algunos montunos de son de los treceños orientales. López (2002), añadió a la parte final de su danzón, llamado Mambo, un estribillo que brindó otro elemento innovador y propició una expansión coreográfica, tal modalidad eliminó la participación de los cantantes y se retornó en esencia a la interpretación solamente instrumental.

Uno de los fenómenos de interinfluencia más significativos que se aprecia en la música cubana es la que se produce entre los complejos del son y el danzón, la presencia del montuno, de un son con un tempo más movido, introdujo una nueva sección en la estructura que definió totalmente en género y su posterior evolución. Las secciones alternantes no fueron modificadas, sino se amplió aún más la forma, se incluyó en el último trío un montuno de son, que contribuyó a lograr un clímax coreográfico para el bailarín. Este momento de transformación quedó marcado por el danzón “El Bombín de Barreto”: (José Urfé, compuesto en 1910). Entre los más afamados compositores e intérpretes se encuentra Antonio María Romeu, autor de una obra tan reconocida como “Lindas cubanas”.

Volviendo a los préstamos de interinfluencias, ha de tomarse la década del 20, confluye en el escenario de la músicaailable cubana, por una parte, las expresiones de la música norteamericana como el Charlestón, y por otra, este período constituye el inicio del auge del son. El creador de danzones, compulsionado por una fase de decadencia en el gusto del bailarín, trató de hallar un resaca en la búsqueda de elementos de renovación que le permitiese satisfacer la demanda y ocupar de nuevo un primer lugar en la preferencia.

En el complejo del son están comprendidos los bailes del son montuno, los que se extienden por el territorio cubano; el changüí, propio de algunos de los municipios de la zona oriental y el sucu-sucu, en el actual Municipio Especial Isla de la Juventud. Durante la investigación, se obtuvieron informaciones sobre variantes del son montuno, las que, en su mayoría, hoy no están vigentes.

En la década de los 40 con el ritmo nuevo de “Arcaño y sus maravillas” comienza el danzón moderno. La palabra mambo se dio a conocer en el mundo entero cuando Dámaso Pérez Prado se la adjudicó para dar a conocer su “Rico Mambo” y muchas otras composiciones con las que triunfó primeramente en México y luego en el mundo entero.

#### Talleres

Se invitará a los estudiantes escuchar la música de esta danza, se palmeará primero el pulso y luego el acento.

**Calentamiento:** partiendo de la primera posición cerrada, colocamos los brazos a un ángulo de 45°, luego de 90° los brazos siempre respiran por el codo. En 4 tiempo, en 2 y en 1 tiempo.

Luego deslizamos la punta del metatarso hacia delante con el pie derecho, luego con el izquierdo alternado, en 4 tiempo, en 2 y en 1 tiempo.

En este momento la investigadora explica el paso básico.

**Referencias:** Esta danza tiene un solo paso básico que no es más que caminar al compás de la música, esto se logra en 4 tiempos, se avanza en los 3 primeros y el último se desliza la punta del pie suavemente, rápido, el cuerpo debe mantenerse erguido, las caderas suaves, los brazos de la muchacha graciosamente al lado y el muchacho lleva siempre su brazo izquierdo detrás.

**Tema:** Las Contradanza y su figura.

Se motiva con la visualización de un video para que observen el vestuario, paso básico, figuras de esta danza.

**Calentamiento:** partiendo de la primera posición cerrada, colocamos los brazos a un ángulo de 45°, luego de 90°

los brazos siempre respiran por los codos. En 4 tiempo, en 2 y en 1 tiempo.

Luego deslizamos la punta del metatarso hacia delante con el pie derecho, luego con el izquierdo alternado, en 4 tiempo, en 2 y en 1 tiempo.

La investigadora explicará las varias figuras que tiene esta danza.

**Saludo:** (Muchacha) se avanza en 3t al cuarto se da un pequeño paso al lado, el otro se coloca atrás y se inclina ligeramente el cuerpo por las características del traje, flexionando.

(Muchacho) comienza con el pie contrario de la muchacha, realiza los mismos pasos de su compañera, avanzando, se inclina el torso coloca su brazo derecho ligeramente al frente, el brazo izquierdo continúa igual que al inicio de la danza.

**Alamanda:** Los compañeros avanzan, se toman las manos derechas, los codos unidos, las manos unidas al nivel de los hombros realizan una vuelta completa y regresan a sus lugares de inicio.

**Molino:** Se unen 2 muchachas y 2 muchachos frente a frente. (Por la derecha) todos extienden los brazos al centro divididos en cuadrillas y avanzan hasta llegar a su lugar, (por la izquierda) se repite pero extendiendo el brazo izquierdo, girar una vuelta completa y de nuevo a su lugar.

**Rodeo:** El muchacho recoge elegantemente la mano que le brinda la muchacha, esta realiza una vuelta completa alrededor de él, y regresa a su lugar sin darle la espalda al público. El muchacho realiza lo mismo pero sin darle la mano a su compañera, esta lo sigue con su mirada cambiando la cabeza para seguir mirándolo por la izquierda ya que ella no gira.

**Ala:** Los compañeros se toman las manos derechas, los 2 avanzan al frente, hacen un pequeño rodeo para quedar la muchacha de espalda al varón, los brazos quedan en arco arriba de sus cabezas, a continuación regresa a su compañero. Esto se logra retrocediendo ella y rozando ambos los hombros izquierdos. Para realizar correctamente esta figura los mismos no se deben torcer ni soltarse. Se puede repetir con las manos izquierdas a hacer media ala, o sea, de espalda con espalda regresar por el mismo lado.

**Puente:** Las pareja se toman de las manos virándose de frente haciendo arco. Por debajo de ese arco cruzará la pareja inicial y sucesivamente las otras para incorporarse de nuevo a la formación establecida hasta llegar a su

lugar, en esta figura se pueden crear diversidad de diseños en el espacio y cumplir con la tradicionalidad de la figura.

Se realizará una pequeña improvisación de lo aprendido.

### **Segunda Parte:**

Partiendo de la primera posición cerrada, colocamos los brazos a un ángulo de 45°, luego de 90° los brazos siempre respiran por codo. En 4 tiempo, en 2 y en 1 tiempo.

Luego se deslizan hacia la punta del metatarso con el pie derecho, se sigue con el izquierdo alternado, en 4 tiempo, en 2 y en 1 tiempo.

Explicará la investigadora otras figuras que tiene esta danza.

**Paseo:** como su nombre lo indica, esta figura no es más que pasear de parejas. Se utiliza para llegar como transición para la siguiente figura.

**Cadena y contra cadena:** en círculo sencillo y la pareja frente a frente, la muchacha al varón, se tomaran las manos derechas avanzando, a los próximos compañeros se les dará la izquierda y así sucesivamente derecha, izquierda, hasta llegar de nuevo a su compañero. Se puede realizar por el círculo con cadena a su pareja o cuando lleguen, las muchachas realizar un pequeño rodeo sobre el muchacho con la mano que le toque todo esto está en dependencia del fraseo y cantidad de parejas ya que se debe utilizar cada figura con una frase por la mitad.

**Latigazo:** en el círculo se forman tríos una pareja puede ser la inicial (1<sup>ra</sup>) toma su muchacha y la de la izquierda (2<sup>da</sup>) pareja ese varón quedará libre la pareja 3 realizará la misma composición y el varón 4 quedará libre, entonces los tríos (dos muchachas y un varón) serían el varón 1 y 3, libres el 2 y 4. Ya en esta formación la figura de latigazo se realiza en 1 frase completa, tomados de las manos y en arco el trío avanzaran las muchachas, pasando por el túnel de la pareja 1 la muchacha 2, que es la invitada, mostrando la cortesía de la época. El varón cruza sus 2 manos arriba de su cabeza girando rápidamente. El trío quedará de espaldas al círculo. Se repite la acción, pero ahora la que pasa por el túnel es la compañera del varón. Se puede repetir la figura con el varón 2 y quedará entonces el varón 1 libre.

**Lazo:** en la misma formación de la figura anterior: las muchachas se toman de la mano 1 y la pasan por arriba de la cabeza del varón en arco a su vez el varón sube las sayas y gira a la izquierda 2 para quedar frente a las muchachas con las manos de las 3 tomadas al centro cruzadas. En esta posición se gira a la derecha, (3, 4, 5, 6) para quedar en la misma posición el varón de espaldas al círculo, las



damas de frente, la realización de este giro no debe ser de lado, sino siempre de frente al enlace de las manos. El regreso a la posición inicial es igual que al inicio, pero devolviendo se une el enlace arriba de la cabeza del varón este gira 7 y las muchachas sueltan sus manos 8 para quedar como comenzaron. Por la rapidez de esta figura se debe tener mucha seguridad para realizarla. Al igual que latigazo, el varón libre puede realizar diversos diseños y posteriormente realizar la figura en trío.

**Paseo y saludo:** como la vez anterior se realiza paseo a gusto (creadoramente) realizando diseños para quedar en una línea la dama a la derecha del varón y así frente a frente realizar el saludo ya establecido. En esta danza se puede crear innumerables diseños coreográficos pero siempre se debe cuidar de no alterar las características básicas de sus figuras, paseo, o diseños establecidos.

#### **Tema: El danzón Nuestro Baile Nacional**

Comenzará el taller con un video del Danzón para que visualicen sus movimientos, cómo se desplazan y se baila por el espacio.

Intercambia sobre el contenido tratado en el encuentro anterior.

A continuación comienza con las precisiones acerca del tema. El Danzón

Aspectos que no pueden faltar referenciar: El músico matancero Miguel Faílde fue el creador del primer danzón llamado “Las Alturas de Simpson” en 1879.

Según algunos críticos el danzón se conoce como Nuestro Baile Nacional ya que desde su creación ha mantenido cierta vigencia musical. Coreográficamente el baile tiene una característica única dentro de los bailes cubanos en que se alternan partes bailables con de descanso ajustado a la forma musical:

#### **Introducción (no se baila)**

La frase A es la Introducción de 16 tiempos, que esta no se baila y cada vez que se repite los bailadores descansan. A la frase bailable B-C-D se le denomina Cedazo. Por influencia del son se le agrega a algunos danzones la frase D nombrada Montuno en la que los bailadores ejecutan figuras más difíciles que en la primera parte, pero sin soltarse la pareja, es la parte más movida y rápida de la música.

Después de concretar su forma y estilo y convertirse en un género de todo un ciclo de nuestro folclore con su funcionalidad social, el danzón inicia un curso de decadencia. Los factores más característicos del danzón habían cumplido su misión.

**Paso de Entrada:** colocado en posición social, la dama comienza con el pie derecho y el caballero con el pie izquierdo. Colocar el pie inicial apoyado en el metatarso, peso del cuerpo en el otro pie. Dar paso lateral, deslizando el pie inicial hasta apoyarlo en él completo. El pie que queda libre se une al otro y se apoya en el metatarso. Se continúa el paso comenzando con el pie contrario, así alternando los pies.

**Paso Básico:** colocados en la posición social, se realiza paso de entrada una vez para continuar con el paso básico. Apoyando el peso del cuerpo ligeramente en el pie derecho mientras este se desliza hacia atrás. Manteniendo esa posición el paso queda atrás. El pie izquierdo que permanece en su lugar se levanta levemente del piso y se vuelve a apoyar, marcando el ritmo. Se repite comenzando con izquierdo delante, siguiendo igual orden. Como ejercicio se repetirá con conteo, alternando con pie izquierdo y derecho. (Derecho detrás, la punta queda ligeramente separada del talón izquierdo. Izquierdo se levanta levemente y se apoya de nuevo marcando el ritmo. Derecho regresa al centro, al lado de izquierdo. Permanecen para comenzar con izquierdo)

**Giro con paso básico delante y detrás:** colocados en la posición social, se van girando suavemente una vuelta entera (ocho pasos). Lo mismo con el pie izquierdo.

**Paseo:** colocados en la posición social, se realiza paso básico con desplazamiento. Se avanza tres pasos, deslizando los pies suavemente y se espera marcando el ritmo para comenzar con el otro pie. Este se usa en el montuno o parte final del danzón. Cuando el paso es para atrás los talones van casi en el aire y el peso del cuerpo está en el metatarso.

En este caso la dama invierte los movimientos. El caballero acentúa este marque del izquierdo delante apoyando el pie en el talón solamente o haciendo una flexión de rodilla un poco más acentuada.

**Calentamiento:** Partiendo de la segunda posición abierta levantamos pies alternadamente los talones, comenzando por el derecho, es decir, derecho, izquierdo, derecho, esperamos y repetimos comenzando con el izquierdo. Este movimiento de talones se acompaña con suaves flexiones de rodillas.

Se incorpora luego al taller estimulando a las madres como colaboradoras y expone el nuevo conocimiento sobre esta danza:

**“Marque” del hombre:** no es más que acentuar el movimiento que se esté realizando siempre con el pie izquierdo el caballero, la dama lo imita, pero más suavemente. Este marque se utiliza mucho para cambiar de



movimiento, por ejemplo si vamos paseando hacia una dirección “marcamos” y cambiamos a otra, también en los giros se usa. Este marque puede ser delante, como ha sido explicado, o al lado, se hace una sola vez, para continuar con otra figura u otro movimiento. (1 izquierdo marca al lado, 2 derecho se levanta levemente y se apoya de nuevo, 3 izquierdo cierra, 4 permanece para seguir con pie derecho), (1 derecho detrás girando el cuerpo  $\frac{1}{4}$  de vuelta a la derecha, 2 izquierdo se levanta levemente y se apoya de nuevo, 3 derecho regresa, el cuerpo recupera posición inicial, 4 permanece para seguir con pie izquierdo).

**Vuelta “Tornillo”:** se le llama así porque el caballero clava el pie izquierdo como un Tornillo mientras gira sobre sí mismo, mientras la dama gira también pero con paso más abierto y sin efectuar el cruce por detrás. Para él marcar un paso básico normal con izquierdo, espera silencio y en el siguiente comienza a hacer el tornillo: (1 cruzar el derecho con el metatarso por detrás del izquierdo, 2 girar el talón del izquierdo hacia la izquierda; la punta debe permanecer clavada, 3 cruzar el derecho de nuevo, 4 girar el talón del izquierdo hacia la izquierda; la punta sigue en el lugar), (1 los pies no se mueven, pero el cuerpo sigue ligeramente el giro, 2 gira el talón del izquierdo, 3 cruza el derecho, 4 gira talón izquierdo)

Para salir del tornillo se hace un marque con izquierdo al lado. Como vemos la secuencia que se produce es: punta- talón- punta, talón- punta- talón y así sucesivamente.

El tornillo siempre se hace al mismo lado, o sea, con hombro derecho hacia atrás, lo pasa es que se puede combinar, después que se marca, con giro en paso básico para el otro lado.

**Paso básico cruzado:** pero esto es un poco más difícil y requiere ya de un poco más de práctica. Consiste en cruzar el pie por delante o por detrás del otro (según el que sea): (1 cruzar el izquierdo delante del derecho, 2 retrocede el derecho, 3 retrocede el izquierdo, 4 espera marcando para seguir con pie derecho el paso), (1 cruzar el derecho por detrás del izquierdo, 2 avanza izquierdo, 3 avanza derecho, 4 espera marcando para seguir el paso). La dama lo hace de forma inversa.

La investigadora expone y demuestra las posiciones:

El torso permanece erguido, los brazos bien colocados todo el tiempo.

Cada movimiento de los pies lleva un juego de rodillas, sobre todo en el varón, esto es, las rodillas se flexionan constantemente.

En correspondencia a este trabajo de las rodillas, las caderas se mueven muy suavemente, nunca con exageración.

Todos los movimientos deben fluir, es decir, son ligados con algunas breves interrupciones producidas por los marques.

El nivel en que se mantienen las cabezas es siempre el mismo sin bajadas ni subidas que puedan ser provocadas por flexiones exageradas de las rodillas.

Tema: El origen y características del mambo

**Acción de Música:** se invitará a escuchar la música de esta danza, se palmeará primero el pulso y luego el acento. Se dividirá el grupo en 2 equipos uno palmea el pulso y el otro el acento y viceversa.

**Calentamiento:** partiendo de la posición inicial piernas a 2<sup>da</sup> posición y comenzamos con cabeza hacia delante y hacia detrás (diciendo que sí) en 4 tiempos, luego los brazos colocados al lado del cuerpo se doblan levemente al frente en un ángulo de 90° y el otro se queda doblado con la palma al lado de la cadera, estos se alternan, lo realizamos primero con una mano en 4 tiempo y luego con el otro. Realizamos trabajo de pelvis, la rotamos hacia delante en 4 tiempos, hacia detrás en 4 tiempo y prontamente en 2 tiempos. Las piernas realizan un punteo al frente alternadamente, lo realizamos primero con una mano en 4 tiempos y luego con el otro. Este movimiento de talones se acompaña con suaves flexiones de rodillas y movimiento de caderas.

1. Se comienza en posición inicial, el izquierdo queda en el lugar mientras el derecho se separa (1) marcando al lado y vuelve de nuevo al lugar de origen (centro). Se separa ahora el izquierdo y marca al lado para regresar a su posición anterior, así se continúa.
2. Posición inicial para comenzar, se lleva el pie derecho delante marcando mientras el izquierdo permanece en el lugar, el derecho vuelve a su posición anterior. Izquierdo se mueve hacia detrás, mientras derecho permanece en el lugar, luego izquierdo vuelve a su lugar de origen. El derecho vuelve delante, así sucesivamente.

*Figura:*

1. Posición de la dama y el caballero, pueden estar ella al lado derecho de él o frente a frente. (1) se flexionan ligeramente las rodillas, inmediatamente se mueve hacia la izquierda, pies permanece en el lugar, (2) hacia la derecha, (3) hacia izquierda de nuevo, botando con pequeño impulso el pie derecho cruzando hacia la izquierda, en el aire, estirando la pierna como movimiento de cierre de paso (4). El pie derecho vuelve de nuevo a su lugar paralelo al izquierdo para comenzar de nuevo el paso. Brazo ligeramente separados del

cuerpo doblados a la altura de la cintura, de forma natural.

2. Paso con palmada delante y vuelve con apoyo en pie detrás. Comienza con paso básico marcando derecho (1), izquierdo (2), con el pie derecho se marca hacia delante palmeando a la vez (3), se apoya pie izquierdo detrás (4) en el centro para llevar pie derecho detrás (1) flexionando ligeramente la rodilla y apoyar talón izquierdo levantando la punta del pie (2)

#### **Variación libre.**

La investigadora presta los niveles de ayuda necesarios y cierra este momento pidiendo a cada estudiante que improvise alguno de los pasos mediante las órdenes:

1. Tome a su pareja y realiza el paso básico aprendido en el taller.
2. Sorprende a tu pareja y ejecuta una variante de este baile.
3. Tome a tu compañera(o) y desarrolla la figura que más te gustó.

**3er momento:** Se reúnen de nuevo la investigadora y la familia

Realizan una valoración de lo aprendido y cómo dar continuidad en el hogar, la investigadora precisa que se trabajará en la próxima actividad mediante un juego de palabras, para estudiar el próximo baile propone para identificar el baile, completar la siguiente frase por sus características:

Es una danza popular tradicional, armoniosa y muy rítmica con los pies marca el ritmo (1, 2,3-1, 2) es el baile sin igual es **El Cha-Cha-Chá**.

Tema: Origen y características del Cha-Cha-Chá

**Acción de Música:** se invitará a escuchar la música de esta danza, se palmeará primero el pulso y luego el acento.

Calentamiento:

Partiendo de la segunda posición abierta los hombros ejecutarán una inclinación hacia la derecha, luego hacia la izquierda, en 4, en 2 y en 1 tiempos. Rápidamente realizamos este movimiento de hombros ladeado iniciando hacia la derecha 1-2-3 esperamos 1-2, o sea, derecho, izquierdo, derecho, espero, izquierdo, derecho y luego comenzando hacia la izquierda, incorporamos después los brazos. Con los pies en posición normal levantamos alternadamente los talones, comenzando por el derecho, es decir, derecho, izquierdo, derecho, esperamos, izquierdo, derecho y repetimos comenzando con el izquierdo.

Este movimiento de talones se acompaña con suaves flexiones de rodillas y movimiento de caderas.

**Paso Básico:** se comienza dando tres pasos seguidos un poco arrastrado y cortos que se contarán 1-2-3, luego se marca levantando levemente los pies y avanzando muy poco en un conteo de 1-2. Con dicho paso como base se realizarán diferentes figuras.

**Figura:** giro separándose y encontrándose los compañeros, damas y caballero. Se comienza marcando un paso básico con pie derecho (1), pie izquierdo (2), pie derecho (4). Se marca con pie izquierdo (1) apoyado completamente delante, ligeramente doblada la rodilla, inclinando un poco el cuerpo hacia el apoyo del pie izquierdo de forma natural. Brazos doblados a la altura de la cintura separados ligeramente del cuerpo, se mantienen suaves, se mueven alternándolos con los pies.

Se marca (2) con pie derecho y gira hacia dentro inmediatamente apoyándose en el talón para el giro, este se realiza sobre el hombro derecho, izquierdo hacia atrás. El pie izquierdo levantándose levemente gira también al mismo tiempo y se apoya al lado del derecho ya para comenzar de nuevo el 1 del paso para encontrarse con el compañero. El encuentro se comienza en la misma forma que el anterior pero con el pie contrario.

**Paseo:** se realiza con un paso básico, marcando el compañero con el pie derecho para comenzar avanzando, la dama comienza con el pie izquierdo hacia atrás. Se realiza diseños libres por el salón. Igual pueden cambiar, el caballero retrocede y la dama avanza.

**Rebote:** comenzar con paso básico, dama inicia con pie derecho el movimiento, caballero con pie izquierdo. Se deja la posición de baile social y el caballero toma la mano derecha de la dama con la izquierda suya, los otros sueltos en posición natural. Se marca caminando ambos hacia afuera, 1-2-3, girando tomados de la mano, hasta quedar uno al lado del otro lateralmente. El 1-2 se marca en el lugar, la dama con pie izquierdo (1), derecho (2), el caballero con el pie derecho (1), izquierdo (2).

Retorna con pie izquierdo el caballero y derecho la dama, marcan 1-2-3 caminado para encontrarse, se apoyan palma con las manos, izquierda de la dama y derecha del caballero para impulsarse para el rebote, marcando 1-2 para comenzar el rebote de nuevo.

**Paso Lateral:** se comienza marcando el paso básico con el pie derecho el caballero y pie izquierdo la dama, marcan 1-2-3 abriendo hacia la derecha del caballero lateralmente, marcan 1-2 en el lugar, luego regresan comenzando con pie izquierdo el caballero y marcando 1-2 en

el lugar, así pueden realizarlo varias veces hasta cambiar la figura.

Tema: Complejo del son

### **Calentamiento:**

Partiendo de la segunda posición abierta los hombros realizarán una inclinación hacia la derecha, luego hacia la izquierda, en 4, 2 y 1 tiempos. Prontamente realizamos este movimiento de hombros ladeado comenzando hacia la derecha 1-2-3 esperamos y luego hacia la izquierda, incorporamos después la posición social. Con los pies en posición normal levantamos alternadamente los talones, comenzando por el derecho, es decir, derecho, izquierdo, derecho, esperamos y repetimos comenzando con el izquierdo. Este movimiento de talones se acompaña con suaves flexiones de rodillas y movimiento de caderas.

Coreográficamente el son también tiene variantes el son montuno y el son urbano y numerosas variantes locales como el Sucu-sucu de la Isla de Pino y otros.

Se explicará y se demostrará las características del paso:

**Paso lateral:** colocado en posición social, la dama comienza con el pie derecho y el caballero con el pie izquierdo. Colocar el pie inicial apoyado en el metatarso, peso del cuerpo en el otro pie. Dar paso lateral, deslizando el pie inicial hasta apoyarlo en él completo. El pie que queda libre se une al otro y se apoya en el metatarso. Se continúa el paso comenzando con el pie contrario, así alternando los pies. El cuerpo oscila y los brazos que están enlazados efectúan movimientos como si estuvieran sacando agua del pozo.

**Paso Básico:** colocados en la posición social, se realiza paso de entrada una vez para continuar con el paso básico. Apoyando el peso del cuerpo ligeramente en el pie derecho mientras este se desliza hacia atrás. Manteniendo esa posición el paso queda atrás. El pie izquierdo que permanece en su lugar se levanta levemente del piso y se vuelve a apoyar, marcando el ritmo. Se repite comenzando con izquierdo delante, siguiendo igual orden. Como ejercicio se repetirá con conteo, alternando con pie izquierdo y derecho. (Derecho detrás, la punta queda ligeramente separada del talón izquierdo. Izquierdo se levanta levemente y se apoya de nuevo marcando el ritmo. Derecho regresa al centro, al lado de izquierdo. Permanecen para comenzar con izquierdo)

**Giro con paso básico delante y detrás:** colocados en la posición social, se van girando suavemente una vuelta entera (ocho pasos). Lo mismo con el pie izquierdo.

**Marque del hombre:** no es más que acentuar el movimiento que se esté realizando siempre con el pie izquierdo el

caballero, la dama lo imita, pero más suavemente. Este marque se utiliza mucho para cambiar de movimiento, por ejemplo si vamos paseando hacia una dirección "marcamos" y cambiamos a otra, también en los giros se usa. Este marque puede ser delante, como ha sido explicado, o al lado, se hace una sola vez, para continuar con otra figura u otro movimiento. (1 izquierdo marca al lado, 2 derecho se levanta levemente y se apoya de nuevo, 3 izquierdo cierra, 4 permanece para seguir con pie derecho), (1 derecho detrás girando el cuerpo  $\frac{1}{4}$  de vuelta a la derecha, 2 izquierdo se levanta levemente y se apoya de nuevo, 3 derecho regresa, el cuerpo recupera posición inicial, 4 permanece para seguir con pie izquierdo)

## CONCLUSIONES

Las talleres están concebidos para realizarlos con ropas flexibles que posibiliten la movilidad y no dañen el sistema circulatorio sino beneficie su irrigación a músculos, huesos y otros sistemas para alcanzar una correcta y adecuada ejecución técnica. Se precisan de locales ventilados, concebidos con la acústica necesaria.

No obstante todos estos requerimientos técnicos e higiénicos puede decirse que la danza compromete el trabajo de todo el cuerpo en armonía. Es importante tener presente, que la danza, fomentan valores como el respeto, libertad, tolerancia y la crítica constructiva. Mediante ella, se aviva la comunicación de sentimientos, de ideas, de estados de ánimo y el respeto entre los participantes en forma individual y grupal. Al ejecutar la danza se beneficia de igual manera, aspectos biológicos, cognitivos y psicomotores; ya que permite liberar energías en busca de la expresividad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Carpentier, A. (1961). La música en Cuba. La Habana: Luz Hilo.
- Dalcroze, J. E. (1998). La rítmica. Una educación por la música y para la música. Madrid: Pirámide.
- Humphrey, D. (1972) El arte de componer una danza. La Habana: Instituto Cubano del libro.
- Laban, R. (1987). Danza educativa moderna. Barcelona: Paidós.
- Márquez, G. (1979) Danza moderna y contemporánea. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pajares Santisteban, F. (2005). La danza contemporánea cubana y su estética. La Habana: Unión.

# 36

## EMPLEO DE CANCIONES EN INGLÉS PARA POTENCIAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

### USE OF ENGLISH SONGS TO ENHANCE LANGUAGE LEARNING STRATEGIES AND TO DEVELOP LISTENING COMPREHENSION

MSc. Ioani García Fernández<sup>1</sup>

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

MSc. Ana Fermina Vázquez Cedeño<sup>1</sup>

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

Dra. C. Bertha Elena Romero Molina<sup>2</sup>

E-mail: [berthaer@uci.cu](mailto:berthaer@uci.cu)

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

<sup>2</sup> Universidad de las Ciencias Informáticas. Cuba.

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

García Fernández, I., Vázquez Cedeño, A. F., & Romero Molina, B. E. (2018). Empleo de canciones en inglés para potenciar estrategias de aprendizaje de idiomas y desarrollar la comprensión auditiva. *Revista Conrado*, 14(63), 251-258. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente trabajo aborda el papel que juega el empleo de canciones en inglés para contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje de idiomas y de la comprensión auditiva en estudiantes universitarios. El objetivo de este trabajo se orienta a presentar una propuesta metodológica para el empleo de canciones en inglés que contribuya al desarrollo de las estrategias de aprendizaje y de la comprensión auditiva. En el trabajo se exponen los mecanismos fisiológicos, psicológicos, afectivos y de memoria que se activan con el uso de canciones que a su vez contribuyen a motivar a los estudiantes hacia la asignatura. Tomando en consideración que en la situación actual se necesita de una implicación y responsabilidad mayor por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, la implementación de estrategias de aprendizaje de idiomas bien puede contribuir al logro de este fin.

#### Palabras clave:

Canciones en inglés, comprensión auditiva, estrategias de aprendizaje de idiomas.

#### ABSTRACT

This work deals with the role of songs in English in order to develop language learning strategies and listening comprehension in university students. The purpose of this paper is to present a methodological proposal to use songs in English in order to develop language learning strategies and listening comprehension. This paper explains physiological, psychological, affective and memory mechanisms which are activated within the use of songs that also contribute to motivate students towards the subject. Taking into account that nowadays students' implication and responsibility on their learning process is quite relevant, the language learning strategies use could contribute to work out with this aim.

#### Keywords:

Songs in English, listening comprehension, language learning strategies.



## INTRODUCCIÓN

Como resultado del diagnóstico inicial de inglés aplicado a los estudiantes de primer año de la Universidad de Cienfuegos (UCF), se determinó que existen desbalances en los colectivos estudiantiles con respecto al conocimiento previo, además se percibió un bajo nivel de formación de las habilidades lingüísticas en el idioma inglés. Desde el punto de vista psicológico predomina el temor a cometer errores al expresarse oralmente en la lengua extranjera lo que demuestra necesidad de trabajar con los estudiantes en el empleo de estrategias de aprendizaje de tipo socioafectivas.

Durante el desarrollo de la asignatura se confirma que dichas irregularidades afectan la asimilación óptima de los contenidos planificados en el semestre. En consecuencia se procedió a la aplicación de instrumentos que ampliaran la información sobre la relación de los estudiantes con la asignatura de inglés en la trayectoria escolar previa.

Las entrevistas realizadas y el cuestionario aplicado a los estudiantes indican factores desde los cuales es posible explicar las causas de las insuficiencias observadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobresalen entre ellos:

- Contenidos que no fueron objeto de enseñanza en cursos precedentes
- Carencia o inestabilidad de profesores de Inglés en la enseñanza precedente
- Desconocimiento y uso limitado sobre cómo emplear estrategias de aprendizaje de idiomas

Por otra parte, contrasta de manera interesante el hecho de que los estudiantes están conscientes de sus déficits, por lo que tienen cierto temor a no asimilar óptimamente los nuevos contenidos, y que a la vez tienen la expectativa de lograr, para alcanzar una elevada formación como futuro profesional.

Al indagar un poco más sobre la forma de estudiar el idioma extranjero desarrollada durante los estudios secundarios y preuniversitarios, se aprecia la carencia de rutinas más o menos estables que les permitan consolidar estrategias de aprendizaje de idiomas ajustadas a sus características personales y que resulten verdaderamente provechosas para aprender el idioma y no solo para aprobar un examen. Predominan métodos memorísticos que funcionan ante preguntas mayormente de reconocimiento o reproductivas.

En general, las estrategias de aprendizaje adquiridas hacen que les resulte difícil el ajuste al contexto universitario de aprendizaje, donde se requiere de un grado elevado

de independencia cognoscitiva. Esta situación se hace más compleja para los estudiantes en el contexto de las clases prácticas donde las interacciones se producen no solo con el profesor como tradicionalmente hicieron, sino de forma oral con sus compañeros. Es importante señalar también que no se dispone de locales ni equipos adecuados que permitan la exposición de los estudiantes a audiciones grabadas dentro de la universidad. Este aspecto limita el necesario entrenamiento del oído de los estudiantes ante audiciones auténticas en idioma inglés.

Todos estos elementos indican la conveniencia de introducir vías que activen la dinámica de los estudiantes en el autoaprendizaje, potencien el empleo de estrategias de aprendizaje y el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Se considera que una manera de llevar a cabo lo planteado anteriormente es la exposición extensiva de los estudiantes a canciones en inglés fuera del aula. El aprendizaje de una lengua extranjera es una actividad cognitiva compleja en la que se deben considerar componentes cognitivos, motivacionales, volitivos y emocionales. Es pertinente, por tanto crear un ambiente de aprendizaje en el que exista un sistema de influencias que combinen el papel del profesor, se consideren las peculiaridades de los estudiantes y se apele a factores subjetivos para poder influir positivamente sobre ellos.

Cuando se analiza la etapa de desarrollo juvenil por la que transitan los estudiantes universitarios, la música se destaca como un elemento que participa del afianzamiento de las relaciones sociales en esta edad. Los jóvenes disfrutaban constantemente de esa forma artística de expresión ya sea bailando, cantando o simplemente escuchando canciones. Las canciones se han convertido en una parte integral de la experiencia lingüística, al decir de Hawkins (1996), específicamente en lo referente a las canciones en inglés, por tanto, se considera factible emplear la música para estimular el interés de los estudiantes hacia la asignatura y explotar su potencial.

Se considera que para la organización de espacios en los que sea posible hacer más frecuente la práctica del idioma extranjero, es apropiado extenderse al contexto fuera del aula, así se lograría una predisposición favorable a los propósitos compartidos por el profesor y los estudiantes y se estaría contribuyendo al empleo de estrategias de aprendizaje de idiomas. Al realizarse fuera de la clase el estudiante podría regular y administrar su tiempo para desarrollar la actividad tantas veces como desee.

Por otra parte, los estudiantes, aunque no de manera generalizada, escuchan canciones en inglés mientras estudian o realizan otras labores ya sea en sus casas, en la calle o en las residencias estudiantiles. Por lo que



se puede decir que están lo suficientemente expuestos a materiales de esta naturaleza en su vida social fuera del aula como para que desde el punto de vista práctico esta vía sea factible y atractiva. De esta manera, los estudiantes se mantienen expuestos a materiales auténticos en inglés durante períodos considerables, lo que favorece el entrenamiento del oído al discurso oral en la lengua inglesa. Unido a ello, no perciben esta actividad como una tarea más dejada por el profesor, sino que la consideran como parte de su actividad recreativa, manifestando así mismo gran interés por el aprendizaje de canciones en lengua inglesa.

Para organizar esta situación de aprendizaje extraescolar de modo que tribute a la asignatura es que se realiza la siguiente propuesta considerando las estrategias de aprendizaje de idiomas que favorecen el desarrollo de la comprensión auditiva, así como los mecanismos fisiológicos, psicológicos y afectivos que se activan con el uso de canciones y que contribuyen a motivar a los estudiantes hacia la asignatura.

## DESARROLLO

Todos los estudiantes emplean estrategias de aprendizaje de idiomas (EAI) ya sea de manera consciente o inconsciente cuando procesan nueva información o desarrollan tareas en el aula de idioma. Al ser el aula de idioma un contexto en el que se resuelven problemas similares a los que se presentan en la vida diaria, los estudiantes se ven en la necesidad de encontrar formas más rápidas y fáciles para resolverlos, para ello el empleo de EAI es inevitable.

Varios autores han investigado sobre este tema y han enunciado diferentes definiciones y clasificaciones, a los efectos del presente trabajo se asume la definición dada por Cohen (2011), pues tanto su definición como su clasificación se corresponden con lo que se quiere lograr al emplear las canciones para desarrollar la comprensión auditiva. Para este autor, las estrategias de aprendizaje son *“pensamientos y acciones, conscientemente seleccionados y operacionalizados por los aprendices de idioma, para ayudarlos a llevar a cabo una multiplicidad de tareas desde el inicio del proceso de aprendizaje hasta los niveles más avanzados de rendimiento en el idioma”*.

Es importante destacar que el hecho de que los estudiantes necesiten seleccionar las acciones a realizar implica una toma de decisión en cuanto a su proceso de aprendizaje, por lo que la presencia de la metacognición es evidente. Además la noción de conciencia para el autor es primordial pues es lo que le da su carácter estratégico.

Para facilitar a los estudiantes la implementación de estrategias de aprendizaje de idiomas, Cohen (2011), las clasifica relacionándolas con las habilidades lingüísticas. En este caso se tienen en cuenta las relacionadas con la audición (Anexo 1):

- Estrategias para incrementar la exposición a la nueva lengua.
- Estrategias para familiarizarse con los sonidos de la nueva lengua.
- Estrategias para entender mejor la nueva lengua en una conversación.
- Estrategias a emplear antes de la audición.
- Estrategias a emplear durante la audición.
- Estrategias a emplear cuando no se entiende algo o la mayor parte de lo escuchado

Escuchar canciones constituye en sí una estrategia para incrementar la exposición a la nueva lengua, es por ello que se recomienda su empleo para el aprendizaje del inglés. Desde el punto de vista metodológico, varios autores han abordado aspectos importantes a tener en cuenta por parte del profesor a la hora de potenciar el empleo de la EAI en sus estudiantes. (O'Malley & Chamot, 1996; Cohen, 1999; Grenfell & Harris, 1999; Oxford, 2003; Chamot, 2004).

1. Seleccionar la EAI o grupos de EAI que se van a potenciar vinculándolas estrechamente a las tareas docentes.
2. Sugerir en qué otras tareas se pueden emplear las mismas EAI (transferencia).
3. Los estudiantes deben ser conscientes de las EAI que pueden emplear.
4. Realizar un entrenamiento gradual de las EAI que los estudiantes pueden emplear ya sean integradas al proceso de enseñanza-aprendizaje o fuera de él.
5. Guiar y chequear a los estudiantes en el empleo de las EAI.
6. Proporcionar suficientes oportunidades para la práctica de las EAI (autonomía).
7. Los estudiantes deben autoevaluarse en cuanto a lo útiles que les resultan o no las EAI para su aprendizaje del idioma extranjero.

### *Dimensiones Fisiológicas y Psicológicas*

Según Lazear (1991), en *Seven Ways of Knowing*, el sonido, especialmente la música y los patrones vibracionales son los factores primarios que influyen y moderan los patrones de las ondas neuronales. Es a través de la activación de estas conexiones neuronales que ocurre el

aprendizaje. Mientras más neuronas se puedan conectar, mayor será el potencial de aprendizaje. Investigaciones sobre la lateralización del cerebro plantean que el hemisferio cerebral izquierdo procesa el lenguaje y el derecho, la música. El mejor aprendizaje ocurre cuando se involucran ambos hemisferios (Brown, 1994). Las canciones, compuestas por palabras y música, activan por tanto, ambos hemisferios cerebrales, promueven el aprendizaje a través de su acción conjunta y mejoran la retención ostensiblemente.

Según Campbell (1992), las canciones proporcionan un vehículo para el aprendizaje subconsciente del idioma. Cuando las canciones se cantan por diversión, sin analizarlas, el lenguaje se absorbe subliminalmente y este proceso activa la memoria de largo plazo. Mientras más neuronas se movilicen en la experiencia mayor será la activación de la memoria de largo plazo. Se trata de explotar tanto el factor consciente como el subconsciente. Por ello, la intencionalidad latente en esta propuesta es que el estudiante escuche canciones durante su tiempo libre no buscando el aprendizaje del idioma sino el escuchar la canción y su letra, para que de esta forma se apropien del idioma subliminalmente.

#### *Dimensión afectiva*

Para el éxito de la actividad es fundamental preparar un ambiente de aprendizaje en el cual las situaciones diseñadas estimulen la reacción positiva de los alumnos en la dirección que se propone. Tal concepto implica conocer a los alumnos, sus intereses y necesidades, su personalidad, etc. La música envuelve al que la oye y lo hace sentir más motivado y activo. Como ciertamente la música tiene el poder de apelar a las emociones y al raciocinio; dicha vinculación con mecanismos afectivos permite mayor permanencia en la memoria, y posibilita orientar la audición extraescolar de canciones en inglés de modo que haya una fuerte asociación emocional con las palabras y en consecuencia una estimulación positiva que incida en el aprendizaje de idiomas. Con este recurso es posible que los estudiantes desde un ambiente menos estresante, hablen en inglés en voz alta y realicen las autocorrecciones tantas veces como lo deseen, con lo cual se contribuiría al empleo de EAI de tipo metacognitivas y socioafectivas que tributarían directamente a un aumento de la capacidad de desempeño posterior en el aula. La música representa lo que Gardner (1993), denomina *gancho* y se emplea para explotar los intereses, capacidades y confianza de los estudiantes en el dominio del conocimiento. Este desempeño autónomo ante tareas de aprendizaje complejas favorece la percepción de las fuerzas propias y la confianza en ellas.

*La Teoría del Filtro Afectivo* en el aprendizaje de idiomas extranjeros de Krashen (1987), es la que confirma lo acertado de esta idea de crear un ambiente propicio para el aprendizaje donde se respete la individualidad de los aprendices de modo que tenga sus consecuencias en el área de la motivación, factor esencial para el impulso del aprendizaje. La meta es hacer que decrezca el llamado *filtro afectivo* de los estudiantes para que estén receptivos para interactuar con amplias posibilidades de triunfo en la adquisición y aplicación de los conocimientos que le son compartidos. Según el propio autor, un estudiante con elevada tensión, eleva su *filtro afectivo*, y sufre ansiedad debilitativa, la cual le provoca bloqueo y sensación de incompetencia.

Está demostrada la efectividad del uso de canciones como herramienta de aprendizaje en coordinación con las clases de idioma. En este caso las canciones no se usan directamente dentro de una clase aunque sí guardan relación con los contenidos impartidos en las mismas. Se busca que los estudiantes se enfrenten a las canciones no en un ambiente académico sino fuera de él y no sientan la presión por una actuación eficiente. La articulación en voz alta hace perder a los estudiantes el miedo escénico de hablar en inglés o cometer errores y les resulta agradable, fácil e interesante.

#### *Contribución a la comprensión auditiva*

La exposición prolongada al sistema fónico del inglés familiariza a los estudiantes con dichos sonidos lo que repercute en una mejor distinción, clasificación y discriminación de los fonemas. Además, según Harmer (2001), la música aumenta el proceso de memorización de la nueva forma de escuchar y la persona tiene menos bloqueos para expresarse. Sin dudas se debe alcanzar un favorable balance en la comprensión general del idioma y su pronunciación. Se ha demostrado que el alumno gana en cuanto a seguridad en sus habilidades y pierde la timidez al tratar de reproducir los diferentes sonidos.

Plantea Saricoban (2000), que la comprensión auditiva es una de las habilidades lingüísticas fundamentales y el uso de las canciones tributa al perfeccionamiento de la comprensión auditiva y de la articulación de sonidos, además de favorecer el aprendizaje de estructuras gramaticales de diversa complejidad. En este caso se les proporciona el contexto, es decir, una situación afectiva positiva que a la vez tribute al desarrollo de la comprensión auditiva. La gradación del nivel de las canciones se regula entregando una canción que incluye cierto tipo de contenidos tratados o que se tratarán en clase, así como, otra canción solicitada por los estudiantes en dependencia de sus gustos personales. Mediante esta vía propuesta fuera

del ambiente académico es posible una reproducción más sistemática de sonidos en general y en particular de aquellas combinaciones difíciles de realizar y para cuyo tratamiento personalizado no se cuenta con el tiempo ni las condiciones necesarias en el aula.

### ***Contribución al desarrollo de la memoria***

Adkins (1997), opina que los factores necesarios para el aprendizaje y la memoria se pueden encontrar en una canción. Colocar el nuevo idioma dentro de un contexto familiar forma asociaciones fuertes, crea motivación por parte del que aprende y ayuda al almacenamiento en la memoria. Para el almacenamiento de información en la memoria de largo plazo las personas deben ensayar. Para que un material entre a la memoria de largo plazo debe ensayarse primero y pasar a la memoria de corto plazo, con esta técnica se incrementa la probabilidad de recordar. En el caso de las canciones se facilita la transferencia del lenguaje de la canción de la memoria de corto plazo a la de largo plazo porque existe una abundante práctica repetitiva de patrones rítmicos y melódicos, y del material lingüístico contenido en ellas que puede emplearse luego en el acto de comunicación.

Según Newham (1996), la música favorece la capacidad para recordar algo, al relacionar determinados tonos y gestos con palabras específicas hace que sea más fácil reproducirlas o recordarlas. En los experimentos llevados a cabo por él en niños y adultos demostró que era mucho más fácil recordar determinados constructos verbales cuando eran enseñados a través de canciones que cuando se enseñaban a través de frases arrítmicas. Ciertamente, no hay aprendizaje sino se logra memorizar lo estudiado y la meta principal de la enseñanza de una segunda lengua es que los estudiantes puedan recordar lo que han aprendido y que sean capaces de emplearlo cuando lo necesiten. La música establece una asociación estrecha con las palabras, la música es agradable y hace que los estudiantes se sientan motivados a aprender.

### ***Selección de las canciones***

De acuerdo con investigaciones realizadas por Murphey (1992), en general, existe un número de características en las canciones que pueden ayudar al aprendizaje de un idioma extranjero: empleo de un lenguaje coloquial, con frecuencia se cantan con mayor lentitud que con la que regularmente se articulan, con más pausas entre las palabras y hay repeticiones de vocabulario y estructuras. No obstante estas características positivas presentes, debe realizarse una cuidadosa selección del material, pues como plantea Richards (1996), en ocasiones debido a la intencionalidad de los autores en simplificar excesivamente los textos de las canciones, estas contienen

patrones gramaticales y de acento incorrectos, así como expresiones inapropiadas para la conversación cotidiana.

En las canciones seleccionadas según determinado nivel de dificultad se pueden presentar o no contenidos trabajados en el aula por lo que en algunos casos funcionan para la consolidación y en otros, permiten que los estudiantes por sí mismos se pongan en contacto con nuevas estructuras del idioma y descubran nuevas reglas de manera autodidacta.

Conjuntamente con el análisis de las posibilidades de la canción desde el punto de vista didáctico-instructivo, la selección del material por el profesor, debe llevar aparejada la exploración del potencial educativo de las letras escogidas de modo que logre afianzar y desarrollar rasgos positivos en la conducta y sentimientos de sus educandos.

### ***Etapas de la propuesta metodológica para el empleo de las canciones fuera del aula:***

1. Selección del corpus de canciones y las EAI que se podrán potenciar. Se tendrán en cuenta las siguientes etapas.
  - a. Detección de las mayores dificultades en el colectivo estudiantil: de este modo será posible determinar cuáles canciones podrán incidir sobre sus dificultades y se contribuirá a la delimitación del corpus de canciones a emplear.
  - b. Propuestas de los propios estudiantes según sus inclinaciones personales: Las mismas se combinarán con las propuestas por el profesor a fin de mantener el interés personalizado de los estudiantes, aquí no se tendrán en cuenta la complejidad de estructuras gramaticales, vocabulario, etc.
  - c. Determinar las estrategias a emplear por los estudiantes en cada etapa del proceso de comprensión auditiva.
2. Incorporación de las canciones a los contenidos del curso.
  - a. Se valorarán los contenidos lingüísticos presentes en las diferentes unidades del curso de Idioma Extranjero (Inglés) y se determinará cuáles canciones responden a su contenido a fin de contar con un inventario para el empleo de los materiales, creando de este modo un sistema de canciones.
  - b. Se elaborarán fichas de las canciones al respecto a fin de que cada miembro del colectivo de profesores pueda hacer un uso racional del recurso.
3. Diseño de tareas relacionadas con el texto de la canción y las estrategias a emplear.

- a. En este caso se procede a elaborar tareas relacionadas con el contenido lingüístico y socio cultural de las canciones para que estén al acceso de los estudiantes.
- b. Para motivar y profundizar en el aprendizaje se sugieren las EAI a emplear.
4. Presentación de las canciones, las tareas y las EAI a los estudiantes.
- a. Es conveniente aprovechar el entusiasmo de los estudiantes por una canción para proporcionarles de forma sencilla determinada información escrita en inglés sobre el material que apreciarán. Esto es posible realizarlo puesto que las letras de las canciones se pueden socializar por correo electrónico.
- b. La frecuencia con que se enviarán las letras de las canciones se determinará en conjunto entre el profesor y sus estudiantes.
- c. Explicar a los estudiantes qué EAI pueden emplear ante cada tarea de aprendizaje y entregarles una lista con ejemplos para su uso.
5. Retroalimentación.
- a. Una manera de efectuar la retroalimentación acerca de la marcha de este proceso es el diseño de situaciones incidentales en el aula donde aparentemente de manera casual los estudiantes se vean estimulados a emplear algunos de los segmentos del lenguaje que conocen por las canciones.
- b. Incluir dentro del número de horas de la asignatura momentos para comentar sobre las canciones que más les han gustado, las EAI que han empleado y en qué medida les han resultado útiles para aprender inglés.
- c. El profesor y el grupo de estudiantes coordinarán actividades de extensionismo universitario (días del idioma, de la carrera, etc) en las cuales se puedan mostrar y disfrutar socialmente en un ambiente amistoso las adquisiciones realizadas.

## CONCLUSIONES

Las canciones constituyen un recurso útil para aumentar la exposición de los estudiantes al inglés en un contexto no nativo.

Las Estrategias de aprendizaje de idiomas (EAI) pueden contribuir de manera efectiva al desarrollo de la comprensión auditiva.

Las canciones constituyen un factor motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adkins, S. (1997). Connecting the Powers of Music to the Learning of Languages. *The journal of imagination in Language learning and teaching*, 4. Recuperado de <http://www.njcu.edu/cill/vol4/index.html>
- Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Campbell, D.G. (1992). *Introduction to the Musical Brain*. Saint Louis: MMB Music Inc
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching. Centre for Language Studies National University of Singapore*, 1(1), 14–26. Recuperado de <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>
- Cohen, A. D. (1999). Strategies in Learning and Using a Second Language. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 3(4). Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume3/ej12/ej12r10/>
- Cohen, A. D. (2011). Second Language Learner Strategies. In *Methods and Instruction in Second Language Teaching (Vol. Capítulo 41)*. Abingdon: Routledge.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching. (3rd ed)*. Harlow: Pearson Education.
- Hawkins, S. (1996). Perspectives in popular musicology: *music, Lennox and meaning in 1990s pop. Popular Music*, 15 (1). Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/journals/popular-music/article/div-clas-title-perspectives-in-popular-musicology-music-lennox-and-meaning-in-1990s-popa-hreffn01-ref-typefn1adiv/192A535152168A26BF86A2B5C1E64441>
- Hewitt, I. (2000). Teaching English with Songs and Music. Recuperado de <http://www.eslgames.com/edutainment/songs.htm>
- Hossein, A. (2012). On the Role of Strategy Use and Strategy Instruction in Listening Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (3), 550–559. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol03/03/26.pdf>

- Krashen, S. D. (1987). Applications of psycholinguistic research to the classroom. In M. H. Long & J. C. Richards (Eds.), *Methodology in TESOL: A Book of Readings*, pp. 33-44. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Lazear, D. (1991). *Seven Ways of Knowing*. Palatine: Skylight Publishing Co.
- Lorenzutti, N. (2014). Beyond the Gap Fill: Dynamic Activities for Song in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, (1). Recuperado de [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/52\\_1\\_4\\_lorenzutti.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/52_1_4_lorenzutti.pdf)
- Macaro, E. (2014). Reframing task performance. The relationship between tasks, strategic behaviour, and linguistic knowledge in writing. *In Task-Based Language Learning-Insights from and for L2 writing*. John Benjamins Publishing Company. Recuperado de [www.benjamins.com](http://www.benjamins.com)
- Maley, A., & Duff, A. (1989). The Inward Ear. *The Internet TESL Journal*, 4 (10). Recuperado de <http://www.iteslj.org/>
- Murphey, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.
- Mutsumi Sagawa, M. (1999). Use of the Arts in Language Teaching. Recuperado de [http://homepage3.nifty.com/mmsagawa/hooded/tesol\\_art.html](http://homepage3.nifty.com/mmsagawa/hooded/tesol_art.html)
- Newham, P. (1995). Making a Song and Dance: The Musical Voice of Language. *The Journal of the Imagination in Language Learning*, 3, 66-74.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1996). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. London: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: an Overview*. Oxford: GALA.
- Richards, J. C. (1996). *Approaches and Methods in Language Teaching*. London: Cambridge University Press.
- Saricoban, A., & Esen, M. (2000). Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/aricoben-Songs.html>



## ANEXOS

### Anexo 1 A

#### *Estrategias relacionadas con la audición*

Adaptado de (Cohen, 2009)

#### *Estrategias para incrementar la exposición al inglés:*

1. Asistir a lugares o eventos extraclase donde se habla inglés.
2. Escuchar programas de radio y televisión, escucho canciones o veo películas en inglés.
3. Escuchar el inglés en restaurantes, tiendas, hoteles donde los empleados y turistas lo hablan.
4. Escuchar a personas en público conversando en inglés y tratar de obtener la esencia de lo que están diciendo.

#### *Estrategias para familiarizarse con los sonidos del inglés:*

1. Practicar los sonidos del inglés que son diferentes a los de la lengua materna para sentirse más cómodo (a) con ellos.
2. Asociar el sonido de una palabra o frase en inglés con el sonido de una palabra que es más familiar o conocida en la propia lengua inglesa.
3. Hacer todo lo posible por imitar la forma en que hablan los hablantes nativos del inglés.

#### *Estrategias a emplear al prepararse para escuchar textos en idioma inglés:*

1. Prestar especial atención a aspectos específicos del idioma, por ejemplo, la forma en que los hablantes pronuncian determinados sonidos.
2. Realizar predicciones sobre lo que se va a escuchar basado(a) en lo que se ha dicho hasta el momento.
3. Prepararse para escuchar canciones u otro texto en inglés, leyendo con anterioridad materiales relacionados con el tema en cuestión.

#### *Estrategias a emplear cuando se escucha un texto en inglés:*

1. Prestar atención para escuchar palabras clave que parecen encerrar gran parte del significado.
2. Prestar atención para escuchar el acento de palabras y oraciones para determinar lo que los hablantes nativos enfatizan cuando hablan.
3. Prestar atención a las pausas hechas por las personas al hablar, cuándo se hacen y cuánto suelen durar.

4. Practicar la audición para obtener la idea general de lo que se escucha, prestando atención a algunas partes e ignorando otras.
5. Realizar grandes esfuerzos para entender lo que se escucha sin traducir palabra por palabra.
6. Prestar atención para escuchar detalles específicos y ver si puede entender a las personas.

#### *Si no se entiende algo o la mayor parte de lo que se dice en inglés:*

1. Emplear el tono de la voz de los interlocutores como pista para entender el significado de lo que están diciendo.
2. Acudir a sus conocimientos previos para determinar la idea central.
3. Observar los gestos y el lenguaje corporal de los interlocutores para que le ayude a hacerse una idea del significado de lo que están diciendo.

# 37

## LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN: REFERENTES TEÓRICOS ACTUALES

### THE SOCIAL FUNCTION OF EDUCATION: CURRENT THEORETICAL REFERENCES

MSc. Yexenia Martí Chávez<sup>1</sup>

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

Dra. C. Bárbara Montero Padrón<sup>1</sup>

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

Dra. C. Katia Sánchez González<sup>1</sup>

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

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

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

Martí Chávez, Y., Montero Padrón, B., & Sánchez Gonzáles, K. (2018). La función social de la educación: referentes teóricos actuales. *Revista Conrado*, 14(63), 259-267.. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar el estado actual de la función social de la educación mediante la revisión bibliográfica. Precisa además las insuficiencias teóricas del rol social de los profesionales de la educación y sus contextos educativos. Es por ello, que se ofrece una revisión de las principales concepciones y enfoques acerca de la función social de la educación. Se emplearon métodos teóricos como analítico- sintético con el propósito de descomponer los contenidos de la función social: educación, escuela y docente, así como para la síntesis de los principales resultados del objeto de la revisión bibliográfica. Los principales resultados se sustentan en presentar una valoración acerca del estado actual de la función social y sus contenidos. Se verificó que esta se sustenta en lograr una transformación en correspondencia con las demandas actuales de la sociedad. Los estudios analizados parten de considerar dicha función desde la relación dialéctica entre educación y sociedad. Subyace en sus propuestas funciones relacionadas a la preparación de los sujetos hacia su futura profesión y hacia una cultura ciudadana. Se pudo constatar el insuficiente tratamiento al rol social de los profesionales de la educación, al ser estos los que desempeñan la referida función desde sus contextos de actuación profesional.

#### Palabras clave:

Función social, profesionales de la educación, cultura ciudadana.

#### ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the current situation of the social function of the education through a bibliographic review. It also specifies the theoretical insufficiencies related to the social role of educational professionals and educational contexts and the theoretical inadequacies related to the social role of the professionals of the education in educational contexts. For that reason in this work, it is proposed to offer a review of the main conceptions and approaches about the social function of education. Theoretical methods such as analytical and synthetic were used in order to decompose the contents of the social function: education, school and teacher, as well as for the synthesis of the main results of the bibliographical review. The main results are based on presenting an assessment about the current situation of the social function and its contents. It was verified that it is based on achieving a transformation in correspondence with the current demands of the society. The analyzed studies start considering the social function from the dialectical relationship between education and society. It underlies in its proposed functions related to the preparation of the students towards their future profession and towards a citizen civic culture. The inadequate treatment of the social role of professionals of education could be observed; since they are those who carry out the mentioned function from their professional contexts.

#### Keywords:

Social function, education professionals, citizen civic culture.

## INTRODUCCIÓN

En cada formación económica social, ha sido una tendencia que la sociedad logre la conservación y transformación de su cultura, mediante el proceso de socialización. En este sentido la educación ha sido un fenómeno social de gran relevancia, al facilitar la adaptación de los individuos a los contextos socioculturales, así como la transformación de estos en la sociedad.

En este marco, la sociedad precisa que la educación como fenómeno social genere cambios y constituya un factor de desarrollo en lo económico, político cultural y social. Para ello resulta vital que dicho fenómeno, facilite una socialización de valores, normas y patrones de comportamiento en los ciudadanos desde su función social.

Al respecto refiere Díaz (2008), *la función social de la educación como preservadora, estabilizadora y controladora de la existente situación social permite transmitir, conservar, promover y consolidar los patrones de conducta, las ideas y valores socialmente aceptados, creándose en este proceso una cualidad superior, traducida en nuevos valores para la interpretación de nuevas realidades que construye cada generación. Para cumplir sus funciones sociales las categorías calidad y pertinencia serán claves si se busca construir un nuevo escenario educativo en cualquier sociedad.*

Desde el enfoque permanente de la educación en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se plantea que la educación permanente debe ser una reestructuración continua del ser humano, de sus conocimientos, aptitudes, y de su acción. Debe permitir tomar conciencia y desempeñar su función social en aras de lograr una transformación en la sociedad.

Desde estas concepciones la función social de la educación juega un rol fundamental, al permitir la preparación de los ciudadanos a través del proceso de socialización. Asegura mediante la asimilación y objetivación del individuo, transmitir la herencia cultural de generación en generación. Especial rol social desempeñan los profesionales de la educación en la referida función social, al ser los agentes socializadores encargados profesionalmente de desempeñar tal responsabilidad en sus contextos de actuación profesional.

Es por ello, que el estudio posee el propósito de constatar el estado actual de las concepciones teóricas acerca de la función social que se le asigna a la educación como fenómeno social, a la escuela y al docente. Se determinó el período que comprende la bibliografía a revisar desde 1999 hasta el 2014.

Los estudios del tema objeto de revisión bibliográfica se enmarcan en el contexto internacional con los trabajos de Delval (1999); Amar (2000); Flores (2011); Contreras (2004); Pérez (2009); Crespillo (2010); Vizcaíno (2010); Krüger, Jiménez & Molas (2011). Estos investigadores presentan las funciones sociales de la educación desde las relaciones dialécticas entre educación y sociedad. Sostienen que las funciones sociales de la educación tienen gran importancia en la actualidad, para el proceso de socialización de los escolares y permiten la inserción futura en la vida ciudadana de los sujetos.

En los trabajos referidos con anterioridad se hace alusión a las variables: control social, continuidad social, cambio social, selección social, formación de los ciudadanos, transmisión cultural, socialización y transformación. Todas ellas se direccionan hacia la transformación de la sociedad desde perspectivas filosóficas, sociológicas y pedagógicas.

Los estudios acerca de la función social se centran de lo general a lo particular, al enfocarlos desde la educación como fenómeno social, a la escuela como institución socializadora y al docente como profesional que posee dicho encargo social. Se infiere en dichos estudios, que esta función precisa de los contextos educativos al abordar como uno de sus contenidos la transmisión cultural y socializadora.

El estado actual del conocimiento objeto de revisión bibliográfica, revela que estos estudios presentan las funciones sociales de la educación encaminadas en sentido general a lograr una transformación social en correspondencia con las demandas actuales de la sociedad; sin embargo carecen de referentes teóricos que clarifiquen el origen de la función social y el rol social del profesional de la educación que es el encargado de cumplir dicha función. No explicitan los contextos educativos implicados y en su mayoría omiten el proceso de socialización.

En el contexto nacional se accedió a analizar los estudios de Blanco & García (2002); Díaz (2008); Cobas & Fernández (2014), los cuales desde perspectivas pedagógicas y sociológicas plantean los contenidos de la función social de la educación y particularizan en que contribuir a la transformación educativa, atenuar los problemas sociales que afectan la educación en Cuba, es tarea priorizada de los graduados de la Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía y Psicología.

Sus estudios parten de las condiciones histórico-sociales concretas en que se desarrolla la educación como fenómeno social, y la forma de institucionalizar la educación en la sociedad. Se identifican como contextos educativos la escuela –familia y la comunidad. Las variables que

predominan en su concepción son la labor educativa, cultura del diálogo, proceso de socialización, función política, cultural y socioeconómica.

En sentido general en los estudios consultados no dejan claros aspectos teóricos relacionados con la conceptualización de la función social y la teoría donde surge el término. Es insuficiente el tratamiento al rol social que desempeñan los profesionales de la educación y sus contextos educativos de intervención social. Tal insuficiencia, puede contribuir a nuevas líneas de investigación, en aras de contextualizar la utilidad de la educación para la sociedad actual, en el tratamiento de sus problemáticas sociales desde el rol social de los profesionales de la educación.

Es por ello que el objetivo del estudio es analizar el estado actual del conocimiento acerca de la función social de la educación, mediante la revisión bibliográfica, y con ello poner al relieve insuficiencias teóricas relacionadas con el rol social de los profesionales de la educación y los contextos educativos donde interviene la función social de la educación.

## DESARROLLO

El tema objeto de revisión bibliográfica es la función social que se le asigna a la educación, a la escuela y al docente. Parte de una periodización que contempla estudios desde 1999 hasta el 2014. Se empleó fuentes primarias como artículos y libros. Los criterios de estudio nuclean en torno al concepto de función social de la educación, teoría sociológica de la educación en que se sustenta y propuesta de los contenidos de la función social en la educación, variables y contextos educativos.

Para la revisión bibliográfica se aplicaron *métodos teóricos como analítico - sintético*, durante el análisis de las fuentes primarias que aportaron los fundamentos teóricos y la evolución de las concepciones; al descomponer los contenidos de la función social en: educación, escuela y para el docente, así como las relaciones y características generales de los estudios consultados acerca del tema objeto de revisión. Además, permitió la determinación de las conclusiones parciales y generales de los estudios objeto de revisión bibliográfica.

El *método inductivo y deductivo* accedió llegar a conclusiones precisas en relación a las concepciones teóricas actuales de la función social de la educación, y para el razonamiento de la función general de la educación hasta su nivel más particular : el docente.

*Tránsito de lo abstracto a lo concreto* como método para evaluar los cambios que se van dando en el proceso de

revisión y cómo se reflejan las cualidades y regularidades generales de la función social de la educación.

### Resultado y discusión

El hallazgo principal del estudio, consistió en un análisis mediante la revisión bibliográfica del estado actual de las concepciones teóricas, acerca de la función social de la educación. Para la revisión bibliográfica inició de lo general a lo particular, por lo que se analizó la función social de la educación, luego la función social de la escuela y por último al docente.

Diversos son los investigadores que disertan acerca de la función social de la educación, unos se centran en la educación como fenómeno social: Delval (1999); Amar (2000); Díaz (2008); Flores (2011). Otros abordaron la especificidad de la función social de la escuela como Contreras (2004); Pérez (2009); Crespillo (2010); Vizcaíno (2010); Krüger, Jiménez & Molas (2011); y otros la especificaron para el docente. Para cualquiera de los casos, son los profesionales de la educación los encargados desde su rol profesional de cumplir la función social que tiene la educación y la escuela.

En el caso de la función social de la educación según Delval (1999), desde la perspectiva filosófica señaló que la educación como institución social, también realiza importantes y múltiples funciones, a través de las cuales proporciona unidad, madurez y cohesión, tanto al grupo en general como a sus miembros.

Presentó en su estudio como contenidos de la función social los siguientes: asegurar la continuidad social, promover el cambio social, adaptar a los individuos al grupo, ejercer un control social, servir a los fines políticos, realizar una selección social, disminuir las diferencias sociales y promover el desarrollo material de la sociedad.

Direccionó la función social hacia la educación como medio que facilita la formación de los ciudadanos. Las propuestas de sus contenidos, no explicitan el carácter de sistema que poseen dichas funciones y el rol social del profesional de la educación, a los cuales se le asigna dicho encargo social. Es apreciable como las funciones sociales que presentó omiten el proceso de socialización, mediante el cual se logra la formación de los ciudadanos.

El estudio de Amar (2000), desde una perspectiva sociológica, partió de los cuatro grandes cambios que afectan la educación:

- Proceso de urbanización mundial.
- Creación sin precedentes de intelectuales como fenómeno demográfico masivo.
- Posición de las mujeres en la sociedad.



- Transformación del hábitat humano.

Presentó el referido investigador los escenarios en que se moverá la educación, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: La globalización acentuará la desigualdad social, las relaciones entre el Norte y el Sur, las presiones migratorias, el libro cibernético, los multimedios y los nuevos ámbitos institucionales de la educación. Expuso además, los desafíos de la educación: desafío del conocimiento y el desafío moral. Resaltó que la educación para cumplir su función social debe tener en cuenta los pilares básicos relacionados con el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Enfatizó que es tarea de la educación asegurar personas bien educadas, y esto implica que para que los valores de una sociedad se materialicen, para que se reflejen en la conducta, para que orienten la vida de la gente es preciso que se cree en los educandos, una conciencia colectiva que inste a hacer lo correcto, de acuerdo con un contexto social determinado, y a nivel individual; fomentar en los niños y jóvenes una conducta moral para que su vida se adhiera a valores culturalmente compartidos de acuerdo con una convicción producto del razonamiento y del diálogo. Plantea que el sistema educativo no se decide a afrontar el desafío moral que le corresponde, es difícil que otras instituciones sociales puedan cumplir con esta función social tan vital para la sobrevivencia de la sociedad.

Este autor presentó las características de la sociedad para indicar los desafíos de la educación desde los pilares según la UNESCO. Es apreciable la relación sociedad /educación, sin embargo no explicita el rol social de los profesionales en los contenidos de la función social que los limita al conocimiento y al desarrollo de una educación moral. Adolece el artículo de referentes teóricos acerca del tratamiento conceptual del término función social, así como la teoría sociológica que le da origen; presupuestos necesarios en la actualidad para un mejor desempeño de la función social.

El estudio de Díaz (2008), resalta que las funciones sociales de la educación se dirigen a tres dimensiones fundamentales: preservar la cultura social, desarrollar la cultura social y promover la cultura social.

La función preservadora de cultura de la educación, garantiza la continuidad y cohesión que permite a la sociedad perdurar más allá de la vida de los miembros que la conforman. La transmisión de la cultura es condición de supervivencia de la sociedad y se logra de una generación a otra. La función de desarrollo de cultura de la educación, está en correspondencia con la formación de

personas críticas y creativas que generen nuevos conocimientos y den respuesta desde un enfoque histórico cultural a los problemas presentes y futuros transformando y enriqueciendo la sociedad.

La función de promoción de cultura de la educación complementa las de preservar y desarrollar en tanto logra mediar entre una y la otra, haciendo que las personas libres y creadoras que se formen, adaptadas a las normas sociales del grupo, estén preparadas para difundir la nueva cultura que se va creando como una nueva cualidad a lo largo del proceso educativo y permita así que las nuevas actitudes, valores y patrones de conducta de la sociedad no la desestabilicen, si no que la potencien y eleven a un nivel superior (Díaz, 2008).

Refiere además que desde las funciones sociales de la educación se definen los objetivos de las políticas educativas de la sociedad como: la incidencia de la capacitación profesional, social y política de sus miembros en el progreso del país. El control social que los dirigentes puedan ejercer sobre las ideas, valores y actitudes que se desean transmitir. La mejora de la calidad humana de los individuos. La democratización de la enseñanza bajo el principio de igualdad de oportunidades. La relación entre los intereses individuales y los intereses sociales. El perfeccionamiento continuo del sistema general de educación.

El estudio parte de la relación de la educación y la sociedad y encamina las funciones sociales hacia la transformación sociocultural, sin embargo no hace referencia al rol social de los profesionales de la educación en el desempeño de la referida función.

Según Flores (2011), desde una perspectiva filosófica, puntualizó el rol social que guarda el profesor en relación a su labor de educador, enfatizó en la importancia de adoptar una filosofía en relación al tema central que es la educación.

Enunció en su estudio la conceptualización del término función social y definió que se asocia al rol del profesor que encierra profunda responsabilidad y obligación social, elementos que están presentes en el acto de educar. Presentó las funciones sociales en el contexto actual: función productiva, transformación social, formación del individuo no tiene que estar encaminada hacia su desarrollo personal o cultural, sino que principalmente se le concibe como un medio o forma de capital más dentro de la producción de mercancías.

Concretó este autor el concepto de función social e introduce nuevos términos como la transformación. Este enfoque amplía la contribución de la educación hacia la



sociedad y explicita la responsabilidad del profesor. No refiere el carácter de sistema de las funciones que presenta e integra varios contenidos de las funciones sociales en una misma función.

Cobas, Fernández & Blanco (2014), desde una perspectiva pedagógica y sociológica señalaron que la educación como factor de la práctica social desempeña una función social finalista, caracterizada por el cumplimiento de tareas especificadas asignadas por la sociedad por lo que presenta tres funciones sociales particulares para el Sistema Nacional de Educación en Cuba: socioeconómica, política y la cultural.

Con respecto a la socioeconómica sustentan que consiste en la preparación de los sujetos para su inserción futura en la vida laboral desde su condición de productores. En la función política expresaron que se resume en la preparación de los estudiantes para el cumplimiento de los deberes y derechos como ciudadanos. Se pone en práctica dicha función en los contenidos de las asignaturas del currículo. Para la función cultural refirieron que se compendian en las actividades y tareas encaminadas a asegurar la preparación del ciudadano para una vida más plena y útil en relación con el patrimonio cultural. Incluye lo estético, artístico, educación ambiental, la cultura del empleo del tiempo libre y la preparación para la vida familiar.

Estos autores concretaron las funciones sociales desde la relación dialéctica entre educación y sociedad. Subyace en sus propuestas funciones relacionadas a la preparación de los sujetos hacia su futura profesión y hacia una cultura ciudadana. No explicita el rol social de los profesionales de la educación al respecto, ni al proceso de socialización el cual propicia la asimilación y objetivación de los contenidos sociales.

Con respecto a la *función social de la escuela* se consultó a García (2002), hizo referencia a los contenidos de la función social de la escuela como los siguientes:

- **Dirigir la labor educativa basada en el conocimiento**, la aceptación y la comprensión de las etapas y características de los escolares, orientándola hacia formas socialmente aceptables de autoafirmación.
- **Fortalecer la continuidad histórica de la cultura nacional**, mediante sus nexos con la comunidad, la familia y las instituciones sociales, que favorezcan sus funciones educativas.
- **Contribuir a formar un ciudadano con valores definidores de la cubanía**, es decir con un sentido de la identidad nacional y de la dignidad y solidaridad humanas, cuyos sentimientos acerca de la defensa de la Patria socializadora estén basados en el patriotismo,

de nuestro pueblo, sus tradiciones, la preservación de la independencia y la soberanía.

- **Reforzar el conocimiento de las mejores tradiciones culturales y patrióticas** latinoamericanas que enriquezcan los valores más legítimos del contexto histórico donde vive, teniendo en cuenta la necesidad y tendencia a la integración de los países del subcontinente.
- **Propiciar procesos de apropiación de contenidos significativos** que contribuyan a la formación científico-técnica, humanista y práctica acorde con las necesidades sociales, grupales e individuales.
- **Promover espacios y coloquios** atractivos para el ejercicio de la opinión, la discrepancia, la discusión, la crítica, la reflexión individual y colectiva, pero también para el intercambio y el acuerdo, donde se aprenda a escuchar y respetar los criterios de otros, es decir formar una cultura del diálogo y de la racional tolerancia.
- **Estimular y respetar la democratización** de todo el proceso de dirección, organización y funcionamiento del sistema de las relaciones internas y externas de la escuela como célula básica del sistema educativo, así como de otras formas de organización del proceso que se instrumenten.
- **Fortalecer sus funciones laborales**, contribuyendo a la producción de bienes que resuelvan, problemas y carencias de la comunidad y de la propia institución educativa, la formación de normas de conducta correctas, así como brindar conocimientos de funciones que como institución social corresponden a la familia y que en el futuro como padres, los escolares habrán de asumir; todo ello como parte de la preparación para la vida.
- **Fortalecer las diversas formas y métodos de trabajo colectivo**, donde cada individuo encuentre posibilidades de despliegue máximo de sus potencialidades.

Resaltó el investigador, la especificidad con la presentación de las funciones sociales de la escuela, explicitó la labor educativa que se ha de desarrollar y coordinar en dicha institución. Las funciones que presentó clarifican el rol social que posee esta institución desde un carácter participativo y significativo. No abordó el concepto del término en cuestión, así como la teoría sociológica relacionada con el mismo y el rol social de los profesionales de la educación al ser esta la que desempeña dicha función.

Contrera (2004), presentó un acercamiento al rol social desde la escuela, unido a intereses globales. Afirmó que los conceptos de *individuo* y de *ciudadano* son ideas esenciales para comprender la función social; el rol de la educación se sostiene en las relaciones interpersonales, facilitan la transmisión de los aprendizajes sociales sobre los que se desarrolla la convivencia de la sociedad.

Subyace en este artículo la relación entre Estado y políticas educativas al plantear que escuela y Estado se ubican históricamente en una relación de funciones recíprocas que podríamos entender desde la perspectiva del poder político.

Abordó que la escuela desde su función social le corresponde la reproducción de valores. Enfatizó *al respecto que los valores que la escuela dispensa a las nuevas generaciones y que, además, sostienen los aprendizajes explícitos en la experiencia escolar quedan relativizados por la competitividad, el consumo y el individualismo, en clara contradicción con la función social de la escuela.*

Los trabajos de Moral & Ovejero (2005), desde una perspectiva psicológica, analizaron las funciones sociales de la educación desde la Psicología Social de la Educación al ámbito educativo. Abogó por un mayor entendimiento entre escuela y sociedad, entre aprendizaje y cultura global, y entre ciudadanía y participación social con potencialidad transformadora.

Propuso en su estudio como funciones sociales de la escuela la de orientar, construir personalidades, desarrollar potencialidades desde la socialización. Afirmó que la escuela debería actuar como agencia orientadora, y tener como fin el *pleno desarrollo de la personalidad del alumno* y su formación integral.

En tanto definió que la *función socializadora y socio afectiva de la enseñanza* es la forjadora de actitudes, reguladora de comportamientos, entrenadora en roles y en la adopción de posicionamientos frente a las exigencias grupales, guía de normas de actuación. La función de aprendizaje social en la escuela, en la que los semejantes son el objeto de vinculación. La conexión de la función socializante con la *labor reproductora del proceso de endoculturación* es otra de las funciones sociales. Presentó además la transmisión aséptica de conocimientos al explicitar que las escuelas actúan como legitimadoras de ciertas formas de conocimiento.

Mediante la educación también se puede ejercer una función de *integración*. La educación debe iniciar la interiorización y la actuación responsable ante las contrariedades que afectan a la sociedad.

Este estudio presenta las funciones sociales de la educación concretadas en el contexto educativo escuela. Prevalece desde la perspectiva psicológica variables relacionadas con la socialización, aprendizaje social, integración y la *endoculturación*. Carece el estudio de un tratamiento conceptual acerca del término en cuestión, así como el rol social de los profesionales de la educación como los encargados de cumplir dicha función.

Pérez (2009), el cual desde su perspectiva sociológica ponderó que la educación posee función de socialización en su sentido amplio. Consideró que concebida la escuela como institución social configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad desde su función reproductora. Refirió además, que la escuela debe preparar a los alumnos para su incorporación futura en el mundo del trabajo.

Clarificó que la escuela desde su función socializadora contribuye a la formación del ciudadano para su intervención en la vida pública, así como la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje. El estudio adolece de concepciones teóricas acerca de la función social en cuanto a su definición, rol social de los profesionales y la teoría sociológica de la educación en que se sustenta.

Crespillo (2010), expuso la relación entre escuela y sociedad y como esta condiciona la formación y organización de grupos representados por educadores y educandos. Presentó como función social de la escuela la relacionada con la función condensadora o concentradora, sostiene que la escuela es la institución encargada de reunir o aglutinar las influencias que va a transmitir al alumno. Como otra de sus funciones sería la *seleccionadora de la escuela*, argumenta que la selección de las influencias a transmitir es previa, en correspondencia con la sociedad. Estableció la relación de dependencia de la educación en la escuela con el contexto histórico –cultural de la sociedad donde se desarrolle.

Presentó como otra de sus funciones la de *coordinar las diversas influencias* que cada individuo aporta de los diferentes ambientes a los que pertenece. Señaló que le compete a la escuela tener en cuenta las influencias educativas que reciben los escolares en otro contexto educativos como la familia para su adecuada coordinación. Con respecto a la *función amplificadora* resaltó que la escuela no solo debe llevar al alumno de un ambiente a otro sino también la de ampliar su experiencia social y cultural.

Las funciones sociales de la escuela *“deberán fijarse teniendo en cuenta su estructura de institución social, es decir, teniendo en cuenta que forma parte de una determinada comunidad. De aquí que las estrechas relaciones entre escuela y sociedad sean una necesidad y una constante de los análisis sociológicos de la educación”*

(Crespillo, 2010). Sustentó su estudio en que la escuela no puede ser neutra, no debe estar a espaldas de las realidades sociales concretas. Expuso que además ha de tener en cuenta su relación con el papel Estado-escuela y la colaboración de la familia con esta.

Incorpora el referido investigador la variable como la coordinación y amplificación, lo direcciona hacia el contexto educativo escuela; sin embargo no explicita el rol social de los profesionales y no hay posición teórica del autor en cuanto al concepto de función social y la teoría en que se sustenta.

Vizcaino (2010), enunció que el funcionamiento de la cultura académica en el escenario de socialización postmoderno ha de tener en cuenta tres funciones: la función socializadora, la función instructiva y la función educativa. La escuela es una institución multifuncional que desempeña distintos cometidos en relación con el sistema social global o sus subsistemas más relevantes.

La función socializadora refirió que se *“trata del aprendizaje de los jóvenes, de valores, normas, comportamientos, actitudes o aptitudes, enfocados a la cultura social dominante, en el contexto político y económico al que pertenece. Todos los procesos de socialización, condicionan a las nuevas generaciones, las formas de actuar”* (Vizcaino, 2010, p. 126)

Definió que la función socializadora de la escuela constituye una primera mediación social en el desarrollo individual, en la construcción de significados. La escuela es una institución que gestiona colectivos más que individuos, y los alumnos aprenden en ella a comportarse como miembros de aquéllos porque así es como la sociedad espera de ellos que se comporten el día de mañana. Las escuelas, son escenarios, de formas de participación que reproducen en mi natura, aunque con modificaciones la estructura general del Estado.

Dentro de esta función declaró otras funciones sociales de la escuela como la formación de los jóvenes para su preparación para el trabajo, la función de nueva planta, y la función de custodia.

Con respecto a la instructiva expuso que utiliza dos funciones: el perfeccionamiento de los procesos espontáneos de socialización, para garantizar la formación del capital humano, que requiere el funcionamiento del mercado laboral. La función compensatoria; ya que trata de compensar las deficiencias de los procesos espontáneos de socialización, tanto en lo que se refiere a carencias y desigualdades.

En tanto para la función educativa resaltó que “requiere una comunidad de vida, de participación democrática,

de búsqueda intelectual de diálogo y aprendizaje. Una comunidad educativa que rompa las barreras ratificales entre la escuela y la sociedad, un espacio de cultura donde se aprenden los conceptos, herramientas técnicas y códigos de la cultura de la humanidad. Como consecuencia de la participación activa en el intercambio de significados, deseos y comportamientos con los compañeros y adultos (Vizcaino, 2010).

La función educativa, requiere autonomía e independencia intelectual, y se caracteriza por el análisis crítico de los mismos procesos incluso legitimados democráticamente. La tarea educativa de la escuela se propone, la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados. La potenciación del sujeto.

En sentido general propuso tres funciones sociales concretadas en el contexto escuela. Emplea variables como instructiva, socializadora y educativa. No especifica el rol social de los profesionales de la educación, así como un tratamiento teórico en cuanto a definición conceptual de la función social y la teoría en que sustenta. Kruger, Jiménez & Molas (2011), presentó la especificidad de la función social en el nivel superior al establecer las siguientes: la Educación Superior tiene la función de transmitir pautas de comportamiento basado en la racionalidad cognitiva científica. Selección social basada en el código binario de apto o no apto.

Este estudio se concreta para el contexto de la Universidad, emplea variables selección social y transmisión. No se especifica el rol social de los profesionales máximos responsables de desempeñar dicha función.

A los docentes se le atribuye según los estudios consultados una función social. Según Madrid & Amanda (1999), el relacionado con el contexto educativo y social de la profesión docente. Enfatizaron que su rol debe concebir la formación de los ciudadanos; contribuir al mantenimiento del orden social vigente y a la producción de adultos que sean lo más parecidos a los que ya existen y que se mantienen en las posiciones de poder.

Para ello propuso las siguientes vías para su logro: **a)** promoción de los individuos que pertenecen a las clases dominantes, para reproducir fielmente la estructura social y, **b)** transmisión de ideas y actitudes que tienden, de igual modo, a dicha conservación del orden social y que dificultan, consecuentemente, las posibilidades de un cambio real y efectivo.

Este estudio se concreta en el contexto educativo escuela, al acentuar la formación ciudadana como uno de los contenidos de la función social. Se empleó variables como conservación, promoción y transmisión. Son insuficientes

las concepciones teóricas acerca de la función social en cuanto a su tratamiento conceptual y teoría sociológica de la educación en la que se sustenta.

El estudio de Prieto (2008), particularizó que el docente de la Educación Primaria y Secundaria no es un mero transmisor de conocimientos, sino que además es un agente socializador y que, con su docencia transmite una serie de valores que van a calar en la formación de menores y jóvenes. Propuso un análisis y descripción de sus funciones, así como la especificidad de este profesional en la labor educativa no solo en la dimensión escolar.

Presentó en uno de sus apartados la función del docente en las instituciones escolares al explicitar que desde su rol el docente debe lograr en sus alumnos una actitud crítica en nuestra sociedad actual. Abordó además, la formación de la ciudadanía al referir que el papel que éste desempeña en ella se plantea como un hecho esencial, a partir de una noción elemental sobre las diferentes funciones básicas que se espera que el profesorado dé cumplimiento a lo largo de su práctica educativa. Presentó las siguientes funciones al destacar que su rol social se centra en:

- **Instructor y especialista de una materia**, que tiene que darla a conocer e impartirla sobre unos menores determinados.
- **Educador**: entendiéndolo por esta función a aquella persona que es capaz de instruir y formar al alumno desde una perspectiva global, atendiendo a todas sus vertientes, así como a su propio desarrollo personal.
- **Solucionar problemas**: el profesor es aquella persona que debe de estar cualificada, para dar respuesta a todos los conflictos que le pueda presentar el alumno, sean éstos de carácter cognoscitivo o psicológico, sin tener en cuenta que, el docente, no tiene el deber de poseer conocimientos específicos de psicología.
- **Anexo familiar**: son muchas las ocasiones en las que, el profesor o tutor debe *suplir* el afecto que el menor no posee en su familia.
- **Mediador ante situaciones conflictivas**: el tutor debe ser consciente de la realidad familiar que rodea al menor y, en determinados momentos en los que estas complicaciones puedan llegar a interferir de una manera negativa en el desarrollo propio del alumno, debe ejercer de agente intermediario llegando a aconsejar a la propia familia sobre los pasos a dar, para zanjar este conflicto negativo para el niño.

En sentido general se puede inferir que los estudios consultados presentan las funciones sociales de la educación, de la escuela y del docente. Estas se direccionan a partir de la relación educación /sociedad y manifiestan

la educación ciudadana como eje principal. Predominan las percepciones pedagógicas, sociológicas y filosóficas en los investigadores.

Los elementos coincidentes de los estudios analizados nucleaban entorno a los contenidos propuestos para la función social, puntúan en lograr una cultura cívica para facilitar la inserción de los ciudadanos a la sociedad, y especialmente al mundo laboral. Parte de reconocer la relación entre educación y sociedad, resaltan la educación como el medio para lograr una comunidad educativa que separe las barreras entre la escuela y la sociedad; un espacio de cultura donde se asimilen y objetiven los contenidos socialmente válidos por la sociedad.

Como elementos a diferenciar ponemos en relieve los relacionados con que algunos abordan la función social desde lo general (educación como fenómeno social), otros le asigna a la escuela dicha función y los investigadores que hablan de la función social del docente. A juicio de la autora de la investigación, considera que en cualquiera de los casos la función social dirigida a la educación o a la escuela el representante profesional para cumplir con ese encargo social es el profesional de la educación desde el proceso de socialización.

Es por ello que desde esta mirada científica es preciso que los referentes teóricos relacionados con el tema objeto de revisión bibliográfica deben hacer referencia en primer lugar a la teoría sociológica de la educación en la cual se introduce el término, un tratamiento conceptual que precise las variables que se ponen de manifiesto, así como la especificidad de los roles a asumir por cada uno de los profesionales de la educación con énfasis en el especialista en Pedagogía –Psicología y sus contextos de actuación profesional.

A partir de estos referentes teóricos, el estado actual del conocimiento objeto de revisión bibliográfica, contaría con una logicidad científica que clarificaría el desempeño actual de tal importante función. La concreción de sus contenidos desde un enfoque de sistema, reorganizarían el accionar social al tener en cuenta las actuales problemáticas de la educación como fenómeno social.

## CONCLUSIONES

La función social se le asigna a la educación como fenómeno social, a la escuela como agencia de socialización y al docente como profesional que cumple con dicho encargo social.

Para la revisión bibliográfica se emplearon **métodos teóricos, los cuales facilitaron** la generalización de conclusiones relacionadas con el contenido objeto de revisión bibliográfica. El estudio develó que la función social de



la educación, de la escuela y el docente parte de la relación dialéctica entre educación y sociedad. Se direccionan hacia la transformación sociocultural de la sociedad mediante el proceso de socialización. Se constató insuficiencias teóricas acerca del rol social que desempeñan los profesionales de la educación que cumplen con dicho encargo desde sus contextos de actuación profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, A. J. (2000). La función social de la educación. *Investigación & Desarrollo*, 11, 74-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/268/26801104.pdf>
- Cobas, M., Fernández, A., & Blanco, A. (2014). *Acercaamiento a la educación desde la perspectiva sociológica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Contrera, M. (2004). El rol social de la escuela: individuo. *Barbecho. Revista de Reflexión Sociopedagógica*, 4, 28-32. Recuperado de <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A5B4.pdf>
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257-261. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391527.pdf>
- Delval, M. J. (1999). La familia como agente socializador. Recuperado de <http://www.xtc.cat/-mcodina3/educacio/text.htm>
- Díaz, T. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 23. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/149/287>
- Flores Gómez, E. (2011). Funciones Sociales de la Educación Desde la Perspectiva del Filósofo de la Educación: El Profesor. *Pragmatéia Filosófica Passo*, 5(1), 1-27. Recuperado de <http://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v5-n1-out-2011-funcoes-sociais-da-educacao-edgar-flores.pdf>
- García, B. G. (2002). *Compendio de Pedagogía* (Vol. 8). La Habana: Pueblo y Educación.
- Kruger, K., Jiménez, L., & Molas, A. (2011). *La función social de la educación superior en la sociedad del conocimiento europea*. Barcelona: Colección Geocrítica Textos Electrónicos.
- Madrid, J. M., & Amanda, L. (1999). Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria*, 2(2), 1-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2783768.pdf>
- Moral, M. D., & Ovejero, A. (2005). Funciones (re)veladas de la educación contemporánea: aproximación crítica desde la psicología social de la educación en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 175-203. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie37a09.pdf>
- Pérez, Á. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2907073.pdf>
- Vizcaino, L. (2010). Funciones de la escuela. *Revista digital Eduinnova*, 126-129. Recuperado de <http://www.eduinnova.es/nov2010/nov21.pdf>



# 38

## LA IMPORTANCIA DE LA CAPACITACIÓN EN EL RENDIMIENTO DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

### THE IMPORTANCE OF TRAINING IN THE PERFORMANCE OF THE ADMINISTRATIVE PERSONNEL OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF AMBATO

Diego Mauricio Bonilla Jurado<sup>1</sup>

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

Reina María Macero Méndez<sup>2</sup>

E-mail: [reinna\\_macero@yahoo.es](mailto:reinna_macero@yahoo.es)

Eugenio Rafael Mora Zambrano<sup>3</sup>

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

<sup>1</sup> BH Consultores. República del Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad de Cuenca. República del Ecuador.

<sup>3</sup> Instituto Tecnológico Superior Japón. República del Ecuador.

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

Bonilla Jurado, D. M., Macero Méndez, R. M., & Mora Zambrano, E. R. (2018). La importancia de la capacitación en el rendimiento del personal administrativo de la Universidad Técnica de Ambato. *Revista Conrado*, 14(63), 268-273. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Los planes de capacitación tienen una importancia significativa en la gestión administrativa del personal administrativo y trabajadores, este efecto se mide en relación a los conocimientos que el personal administrativo y trabajadores adquieren en la medida que demandan capacitación y asisten a los cursos que se imparten. La inadecuada capacitación al personal administrativo y trabajadores de los colaboradores de las distintas dependencias y trabajadores de la Universidad Técnica de Ambato, al estar desorientados y con conocimientos de sus actividades desactualizadas, determinan la aparición aspectos perjudiciales al clima laboral (conflictos interpersonales, estrés, improductividad) que juegan un papel negativo al momento del normal desarrollo de sus actividades tanto genéricas como específicas. El desconocimiento de las actividades a realizarse en el puesto de trabajo es producto de una deficiente capacitación e ineficiente inducción al puesto de trabajo por parte del personal calificado y encargado de dicha actividad. La información que se presenta como población en este estudio es todo el personal administrativo y trabajadores de la Universidad Técnica de Ambato, que son a los que van dirigidos los cursos.

#### Palabras clave:

Gestión de la educación, formación y desarrollo de personal, capacitación, rendimiento, talento humano.

#### ABSTRACT

Training plans have a significant importance in the administrative management of administrative staff and workers, this effect is measured in relation to the knowledge that administrative staff and workers acquire as they demand training and attend courses that are taught. The inadequate training of administrative staff and workers of the employees of the different agencies and workers of the Technical University of Ambato, being disoriented and with knowledge of their outdated activities, determine the appearance of harmful aspects to the work environment (interpersonal conflicts, stress, unproductiveness) that play a negative role at the time of the normal development of their activities, both generic and specific. The ignorance of the activities to be carried out in the workplace is the result of poor training and inefficient induction to the job by qualified personnel in charge of such activity. The information presented as a population in this study is all the administrative staff and workers of the Technical University of Ambato, who are the ones to whom the courses are directed.

#### Keywords:

Training, management of education, training and development of personnel, training, performance, human talent.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad Técnica de Ambato (UTA) por medio de los diferentes planes de capacitación determinados sigue siendo insuficiente, desencadenando efectos negativos a largo plazo que en principio ya son visibles, afectando así de forma directa al desempeño tanto en coordinación como en funcionalidad de las diferentes unidades administrativas, y por consiguiente al prestigio de la universidad. Un deficiente diagnóstico de necesidades de capacitación por parte del departamento encargado es un factor predominante que influye directamente en los procesos de gestión administrativa de los colaboradores al dejar entrever el desinterés del cual se sienten y son objeto, además el deficiente control interno de funciones en las diferentes áreas administrativas desencadena malestar, demora en los tramites, incumplimiento de tareas, conflictos del rol que desembocan en un deficiente desempeño y en muchos de los casos el retraso en la gestión del área. Sin embargo, no todo el personal podría asistir, los cursos tienen una restricción por tema, por cupo y por presupuesto, lo que delimita esa población que parece potencial a una muestra de estudio. el recurso destinado por parte de la universidad, con este objetivo de incrementar o bien mejorar sus conocimiento en un área en específico.

Un mayor esfuerzo en capacitación mejora la gestión administrativa y con ello la eficiencia del personal en la institución.

Se estableció basándonos en la teoría que en la medida en que la organización invierte recursos para que se ofrezca la capacitación en esa medida los conocimientos adquiridos favorece una mejor gestión en su ámbito de trabajo del individuo que toma la capacitación. Las capacitaciones que se ofrecen en la *Universidad Técnica de Ambato* son diversos, es decir no sólo abordan problemáticas técnicas que el trabajador puede mejorar para desempeñar sus labores de forma más eficiente sino que se diversifican para encontrar en el trabajador una formación integral, es así como se imparten cursos más técnicos como la Legislación Laboral, Redacción que favorecen el desempeño del trabajador, como también cursos que le sirven para una formación más integral como persona tales como Liderazgo y la Programación Neurolingüística.

La capacitación que se brinda en la UTA a su vez depende de los recursos que esta destina. Anualmente se realiza una planeación que proyecta cursos a impartir y que permite diferenciar el monto y la modalidad de los cursos, así como el estimado de cupo y posibles asistentes por área.

## DESARROLLO

La formación del trabajador contribuye a que éste realice sus actividades de forma más eficiente, por lo que el conocimiento institucionalizado (educación formal) y el conocimiento certificado por instancias profesionalizantes o de capacitación contribuye a incrementar la productividad laboral. En este sentido, una mayor formación por parte del trabajador se encuentra incentivada debido a que en sí misma una mayor educación encierra la promesa de una mejora salarial en términos laborales (Becker, 1983).

Frente a estas premisas de la teoría económica, los precursores del enfoque de Capital Humano visualizan a la educación y a la capacitación como un factor que explica la relación salarial entre trabajadores y empleadores (Carnoy, 1995). Para sus exponentes, los recursos que se destinan a incrementar y mejorar los conocimientos del trabajador se visualizan como una inversión en capital humano. En la medida en que estos conocimientos sean adquiridos por el trabajador y aplicados en su área de trabajo, en esa medida la retribución económica que percibe posibilita que esta inversión realizada tenga un mayor retorno (Thurow, 1978).

La importancia de la formación del recurso humano se encuentra ligada a las mejoras en eficiencia que estos experimentan en sus áreas de trabajo, un mayor y mejor conocimiento de calidad les permite desempeñar mejor sus labores, abrir la posibilidad de movilidad dentro de la organización, ocupar áreas de trabajo de mayor responsabilidad y de mejor retribución económica. Un nivel de ingresos más elevado le brinda al trabajador una mayor satisfacción y un mejor bienestar de vida a nivel personal y familiar. Es por ello que el trabajador se empeña en adquirir conocimientos en la escuela y al interior de la organización donde labore, es decir, avanzar en los grados académicos y capacitarse.

La educación y capacitación que el individuo posee se suma a los factores determinantes de los puestos de trabajo y de la remuneración que percibe como, por ejemplo, el género, la edad, etc.

La crítica al trabajo realizado por los exponentes del capital humano y que proviene del enfoque neoclásico de la teoría económica, lo expone adecuadamente Llamas Huitrón en la siguiente cita:

*“La evolución de la teoría del capital humano y las críticas sobre la información limitada de oportunidades educativas; sobre las diferentes habilidades educativas entre personas; sobre las diferentes oportunidades educativas aun si tienen idénticas habilidades; sobre si la educación*

*desarrolla otros atributos individuales además de los productivos, etc. han impulsado a los economistas neoclásicos a desarrollar nuevos modelos para explicar la relación entre educación y mercado de trabajo, tales como el modelo que postula que la educación actúa como señal de la productividad de los trabajadores y el modelo de competencia por los puestos de trabajo”.* (Llamas, 1989, p. 20)

La teoría del capital humano se ha venido diversificando hasta llegar a considerar no sólo al individuo como parte fundamental de la generación de producto y creador de valor en las empresas y a nivel organizacional, sino que también ha tratado considerar otros factores económicos, sociales, políticos, etc., que explican las diferencias salariales entre los trabajadores. A nivel agregado, la teoría del capital humano incluye en su análisis al mercado laboral, considerando que la formalidad o informalidad de las actividades productivas que el individuo lleva a cabo se encuentra relacionada con sus características y con las de su empleador. Por ejemplo, estar en una empresa formal empleado bajo un régimen de seguridad social o en un negocio informal con ninguna garantía de ley, está estrechamente relacionado con las características del individuo en términos de género, nivel de estudios, edad, experiencia laboral, nivel de adiestramiento, etc.

Sin lugar a duda los individuos a lo largo de su vida laboral suelen tener un acercamiento al mercado laboral tanto formal como al mercado laboral informal y encuentran diferencias significativas. Por ejemplo, es común encontrar que, en el mercado formal de trabajo, en organizaciones establecidas en el marco de la legalidad, el empleo exige un nivel educativo y de conocimiento más profesional y sofisticado, que demanda habilidades y destrezas a nivel ejecutivo, caracterizado con ingresos laborales mayores, con un apego a la tecnología mayor y donde la gestión del recurso humano privilegia mejores condiciones laborales, estabilidad y seguridad social, entre otras. En este ambiente de empleo formal los trabajadores suelen organizarse, estar bajo la protección de un sindicato que vele por sus derechos laborales, prevalece la equidad y las oportunidades de movilidad en los puestos de trabajo suelen ser transparentes y premiar los méritos educativos, en capacitación y de experiencia laboral.

Difícilmente un trabajador que opte en invertir en capital humano y que actualice sus conocimientos en favor de su formación opta por emplearse en el mercado informal, en todo caso, podemos pensar que la inversión en capital humano y en capacitación te acerca más al mercado formal de empleo y te vuelve más competitivo. Una persona que invierte en su formación desea no sólo mejorar sus condiciones laborales sino en términos de ingreso y de bienestar, particularmente si éste es un jefe de familia,

en este caso las personas demandan puestos de trabajo con mayor estabilidad y que les ofrezcan en el mediano plazo estabilidad y crecimiento en el empleo. En contraposición, el trabajador informal suele caracterizarse y optar por posiciones laborales menos especializadas y que demandan niveles educativos iniciales y básicos.

Los trabajadores en una organización, es decir los trabajadores formales, por tanto, valoran su posición en la medida en que la valoración de sus puestos de trabajo considera su formación y capacitación continua. Las organizaciones están interesadas en ofrecer esta formación educativa continua, en mantener actualizados sus conocimientos en la medida en que la organización va experimentando cambios y adaptándose al mundo que la envuelve. Los trabajadores se ven incentivados en la medida en que buscan contribuir a la organización y crecer con ésta. Prefieren estabilidad y una baja rotación que les permita realizar planes de largo plazo para ellos y su familia, por lo que constantemente buscan recursos al interior de la organización que les brinde una mayor seguridad económica y laboral. Un trabajador educado y capacitado puede por tanto aspirar a una movilidad no solo organizacional sino también social, sus niveles de ingresos, su estatus y su nivel de bienestar mejoran en el largo plazo.

El trabajador a lo largo del tiempo va adquiriendo características personales, laborales, educativas, etc., que le van abriendo la posibilidad de posicionarse en un puesto de trabajo formal y otras características que lo determinan a la informalidad, la ilegalidad, a bajos niveles de productividad y escasa protección a sus derechos laborales y en muchos de los casos a la violación de derechos humanos básicos. Es en esta dirección en la que se enmarca la investigación de Rojo (2005). El autor plantea dos escenarios de mercado laboral viendo al mercado de trabajo desde una perspectiva dual, es decir, un mercado formal y otro informal.

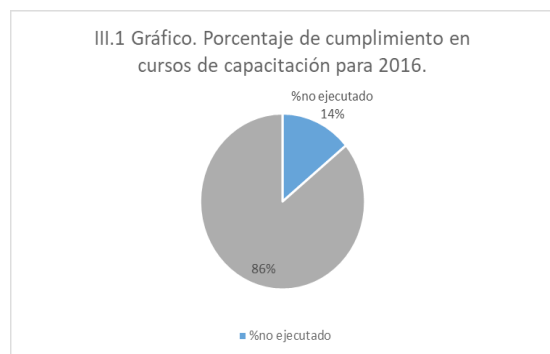
La investigación responde a dos preguntas fundamentales, cuál es la probabilidad de que un trabajador ocupado se encuentre en el sector formal de la economía en la Ciudad de México, y si estar en el sector formal le rinde más al trabajador en comparación a emplearse en el sector informal. Partiendo de un *modelo logit* y de la función *semi-logarítmica* de ingresos y utilizando la Encuesta Nacional de Empleo Urbano, Rojo encuentra evidencia de que el mayor porcentaje de personas con niveles educativos superiores a la básica se encuentra en el sector formal de la economía. También, Rojo encuentra que es el sector formal el que concentra a las empresas de gran tamaño y que encontrarse en el sector formal supone un

mayor apego al cumplimiento de la jornada laboral en términos de horas trabajadas.

En términos de ingreso promedio, en el sector formal fueron superiores al sector complementario, así como también los porcentajes en experiencia laboral.

### Resultados

De acuerdo con la información disponible de los cursos que se llevaron a cabo en 2016, se sabe que se planearon 30 cursos y que de forma eficaz se implementaron 26 de estos. Del total de planes de capacitación sólo se tuvo un alcance del 86%, dejando fuera o en calidad de cursos no-ejecutados el 14%.



A continuación, se presenta la estadística descriptiva de los cursos que de manera eficaz tuvieron efecto en la UTA.

Estadística descriptiva de cursos de capacitación efectuados en 2016

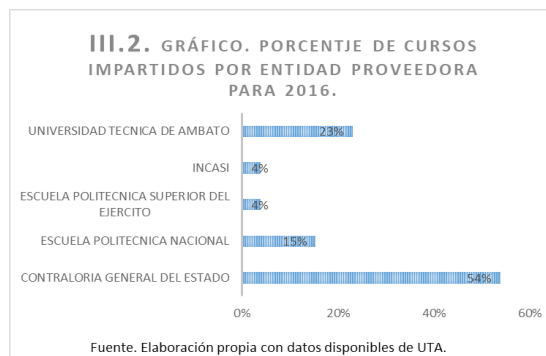
Media	33.42307692
Error típico	10.17873697
Mediana	16.5
Moda	25
Desviación estándar	51.90157846
Varianza de la muestra	2693.773846
Curtosis	12.3674562
Coefficiente de asimetría	3.254018063
Rango	249
Mínimo	1
Máximo	250
Suma	869
Cuenta	26

**Fuente:** Elaboración propia

A los 26 cursos que se impartieron lograron asistir un total de 870 personas. Como se puede observar en la Tabla 1, en promedio asistieron un total de 33 personas por curso.

Esta estadística nos dice muy poco debido que los datos son dispersos, es decir, el mínimo de asistentes llega a ser 1 y en otros cursos tenemos una cantidad de asistentes que tiene como máximo 250 y es por ello que el rango nos da de 249. Frete a este escenario, se considera, por estadística, que un dato menos sesgado nos lo da la mediana que nos dice que a los cursos asistían cerca de 17 personas, sin embargo, la moda de estos cursos, es decir, la cifra de asistentes que con mayor frecuencia se presentaba era la cantidad de 25 personas por curso.

Para la impartición de curso, algunas entidades proveen dicha capacitación para los trabajadores de la UTA. En el siguiente gráfico muestra las entidades proveedoras. Del total de los 26 cursos que se impartieron, el 54% de los mismos fueron provistos por la Contraloría General del Estado. Las entidades que menos cursos impartieron en este periodo fueron INCASI y La Escuela Politécnica Superior del Ejército, cada una con un porcentaje del 4% del total de cursos impartidos.



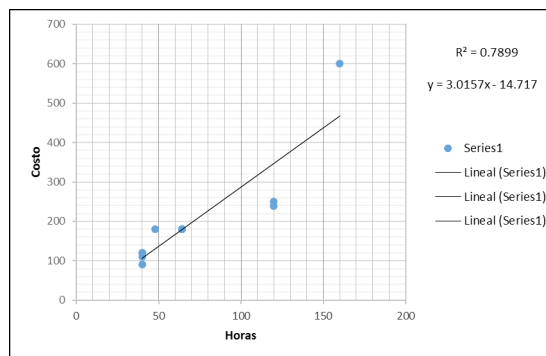
De la oferta de cursos que se le brinda a los trabajadores, no a todos ellos asisten, ya sea por la disponibilidad del trabajador, debido a que estos se imparten y destinan tiempo que bien puedan desgastar o desviar las actividades cotidianas que realizan, o bien por la temática que consideren no son de su interés.

Nº	TEMATICA	#	H	\$
1	HERRAMIENTAS OFIMÁTICAS PARA LA AUDITORÍA – BÁSICO	21	24	0
2	LEY ORGÁNICA DE LA CONTRALORÍA GENERAL DEL ESTADO	1	24	0
3	CONTROL Y ADMINISTRACIÓN DE BIENES EN EL SECTOR PÚBLICO	17	24	0
4	CONTROL EN EL SISTEMA NACIONAL DE CONTRATACIÓN PÚBLICA	12	40	0
5	HERRAMIENTAS OFIMÁTICAS PARA LA AUDITORÍA INTERMEDIO	58	32	0

6	ÉTICA PUBLICA	30	24	0
7	AUDITORIA DE GESTIÓN DE TALENTO HUMANO	19	40	0
8	CONTROL CONTABLE GUBERNAMENTAL	13	40	0
9	ORIENTACIÓN AL SERVICIO	25	40	0
10	CONTROL DE GESTIÓN PÚBLICA	49	40	0
11	CONTROL EN LA GESTIÓN ORGANIZACIONAL POR PROCESOS	16	40	0
12	CONTROL EN LA GESTIÓN VEHICULAR EN EL SECTOR PÚBLICO	5	16	0
13	CONTROL INTERNO (COSO)	12	24	0
14	CONTROL SOCIAL Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA	3	24	0
15	QUIPUX	110	40	110
16	SEGURIDAD Y SALUD OCUPACIONAL	25	120	250
17	PLANIFICACION FINANCIERA	6	64	180
18	PLANIFICACION ESTRATEGICA	4	64	180
19	GERENCIA DEL SERVICIO	5	48	180
20	TECNICAS DE NEGOCIACION	2	64	180
21	ADMINISTRACION POR PROCESOS	6	160	600
22	OFICCE 365	250	40	120
23	INVESTIGACION DE MERCADO	5	64	180
24	GUARDIA DE SEGURIDAD PRIVADA	25	120	239
25	SANITACION Y LIMPIEZA PARA AUXILIAR DE SERVICIOS	72	40	120
26	DOCUMENTACION Y ARCHIVO	78	40	90
<b>TOTAL PARTICIPANTES</b>		<b>869</b>		

La mayor parte de estos cursos han sido ofrecidos los años anteriores, el bajo flujo de asistencia puede estar influenciado por la repetitividad y la monotonía al momento de ofrecer los cursos, tal vez un factor de desmotivación que influye en que el personal administrativo y trabajadores no asista es el que la temática del curso es la misma, cosa que se puede cambiar simplemente al ofertar un curso con diferentes títulos.

Los costos de los cursos guardan una relación estadística con las horas de capacitación que se le brindan al personal administrativo y trabajadores de la UTA. A continuación se presenta el gráfico de dispersión correlacionando la variable horas curso y costo.



Esta relación se expresa en el gráfico de dispersión que nos arroja una R (cuadrada) del 0.78, es decir, el comportamiento de las horas impartidas se explica en un 78% por el costo que representa el curso de capacitación. En promedio, para los cursos que implicaron un recurso destinado por la UTA, las horas impartidas fueron de 72 promedio, por su parte, el costo promedio por curso fue de 202.4 dólares, mientras que el costo por hora promedio de curso fue de 2.81 dólares.

### CONCLUSIONES

Muchos de estos cursos ya han sido impartidos, por lo que también el bajo flujo de asistencia puede estar influenciado por los factores antes señalado.

Si ordenamos los cursos de mayor asistencia (por encima de la moda) impartidos en 2016, asombra que el de mayor asistencia esté relacionado con el uso software (250 personas registradas), lo que posiblemente indique el interés por parte del personal por acercarse más al uso de nuevas tecnologías e informática. La misma interpretación resulta en la asistencia del curso de QUIPUX sobre el manejo de Gestión Documental con una asistencia de 110 personas registradas. Un curso de interés debido a la asistencia masiva de trabajadores y administradores de la UTA es el que se refiere a la ética pública, siendo una prioridad el manejo de valores y principios para el mejoramiento de la organización y el comportamiento adecuado de los trabajadores en relación a la misión y visión de la universidad.

Las decisiones de los administrativos que ejecutan la planificación de la capacitación deben enfocarse en mayor parte al desarrollo del capital humano, es decir que las personas encargadas transmitan al personal que invierten en educación y en adiestramiento para contar con una mejor credencialización y certificación, que los vuelve más competitivos al momento de optar por un puesto de trabajo vacante o para las oportunidades de ascenso que crea la universidad al interior de su estructura.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, G. S. (1983). *El Capital Humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carnoy, M. (1995). *International Encyclopedia of Economics of Education*, 2nd Ed. Oxford: Pergamon.
- Llamas, H. (1989) *Educación y mercado de trabajo en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rojo, M. A. (2005). *La segmentación del mercado laboral: sector formal e informal en el Distrito Federal año 2002*. Tesina de Licenciatura. Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Thurow, L. (1978). *Inversión en capital humano*. México: Trillas.

# 39

## LA LECTURA GLOBALIZADA COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. UNA ALTERNATIVA PARA LA INCLUSIÓN

### THE GLOBALIZED READING AS A METHOD OF LEARNING LITERACY IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER. AN ALTERNATIVE TO THE INCLUSION

MSc. Yaima Rodríguez Sánchez<sup>1</sup>

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

MSc. Ofelia Rodríguez Pérez<sup>1</sup>

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

Dra. C. Xiomara García Navarro<sup>1</sup>

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

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

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

Rodríguez Sánchez, Y., Rodríguez Pérez, O., & García Navarro, X. (2018). La lectura globalizada como método de aprendizaje de la lectoescritura en niños con trastorno del espectro del autismo. Una alternativa para la inclusión. *Revista Conrado*, 14(63), 274-278. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Uno de los saberes más difíciles a los que se enfrenta un escolar es al aprendizaje de la lectura y la escritura. Si no existen las condiciones necesarias para asumir el proceso, el escolar estará expuesto al fracaso, al miedo, a la ansiedad, y la frustración lo cual atentará contra el éxito de su aprendizaje. Es oportuno, entonces, seleccionar métodos de enseñanza que se adecuen al escolar. El proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los escolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye un desafío por las particularidades comunicativas, psicopedagógicas y comportamentales que estos presentan. En el presente trabajo se exponen las concepciones acerca de este proceso en el marco de atención a los escolares con TEA con énfasis en el método de Lectura globalizada como vía.

#### Palabras clave:

Trastorno del espectro autismo, lectoescritura, método.

#### ABSTRACT

One of the most difficult skills a student faces is learning to read and to write. If the necessary conditions do not exist to assume the process, the scholar will be exposed to failure, fear, anxiety, and frustration which will undermine successful learning. It is opportune, then, to select methods of teaching that are appropriate to the scholar. The process of learning literacy in schoolchildren with Autism Spectrum Disorder (ASD) is a challenge because of the communicative, psychopedagogical and behavioural peculiarities they present. In the present work the conceptions about this process in the framework of attention to the students with ASD with emphasis in the method of Globalized Reading as a way are exposed.

#### Keywords:

Autism spectrum disorder, literacy, method.

## INTRODUCCIÓN:

Según Vygotsky (1979), el dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema extremadamente complejo. El lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y palabras del lenguaje oral. Es evidente que el dominio de este sistema de signos no puede realizarse por una vía exclusivamente mecánica, desde fuera, por medio de una pronunciación.

A partir de estas concepciones se infiere que el aprendizaje de la lectoescritura constituye un reto para la enseñanza de la lengua de cualquier sistema educativo, por la importancia que tiene para la apropiación y el aprendizaje de las demás asignaturas. Sin embargo, algunas de las dificultades que surgen en este proceso, por lo general, encuentran sus causas en la determinación de los elementos didácticos para el desarrollo exitoso de este proceso.

El presente trabajo tiene como objetivo caracterizar el método de lectura globalizada, mediante una comparación con otros métodos para la enseñanza de la lectoescritura, demostrando las ventajas en el tratamiento de escolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La búsqueda de información teórica acerca del proceso de lectoescritura y su enseñanza, la revisión de programas y orientaciones metodológicas, unido a la observación y entrevista a maestros y logopedas del territorio, así como el resultado de experiencias investigativas de las autoras, posibilitó analizar las particularidades del método y su aplicación en escolares con trastorno del espectro del autismo y permitió, además, la concepción de este trabajo.

Se presenta una conceptualización del término *método* como una de las categorías rectoras del proceso de enseñanza – aprendizaje, y a partir de este precedente, la caracterización de diferentes métodos para la enseñanza de la lectoescritura, estableciendo un paralelo entre ellos.

## DESARROLLO

Según la etimología de la palabra, método proviene, del griego *méthodos* significa “*vía hacia un fin*”- *odos, vía*. Desde el punto de vista filosófico, el método es “*un sistema de reglas que determinan las clases de los posibles sistemas de operaciones que, partiendo de ciertas condiciones iniciales, conducen a un objetivo determinado.*” (Enciclopedia de la URSS, 1979). El método es el modo de hacer algo en orden.

A través del tiempo han surgido muchos y muy diversos métodos de enseñanza de la lectura, cada uno de ellos

con sus ventajas y limitaciones, se pueden mencionar: los métodos sintéticos (lenguaje integral), el método alfabético o de deletreo, el fonético o fónico, el silábico, el global, método del cuento y de la rima.

En Cuba durante la época de la República se empleaban métodos diferentes a veces de forma simultánea, ya que en Cuba había escuelas públicas rurales y urbanas, escuelas privadas laicas o religiosas, esta diversidad atentaba contra la unidad de criterios, pues no estaba unificado el sistema de enseñanza y en muchas oportunidades el maestro usaba el que consideraba mejor o el más factible en dependencia de las posibilidades reales que tenían los niños de adquirir los materiales.

Por mucho tiempo estuvo muy difundido el método alfabético o de deletreo (sintético) con el apoyo de la cartilla. Se utilizó hasta la primera mitad del siglo pasado. Fue famosa la cartilla cubana de José María de la Torre basada en este método.

Entre los métodos analíticos el más divulgado fue el de palabras normales, o palabras generadoras introducidas por Aguayo a principios del siglo XX y utilizadas también por Carlos de Torriente, Miguel Ángel Cano y otros pedagogos (Guadrón, 2005). El método fonológico también fue difundido en Cuba en los años 50.

En los primeros años de la Revolución los maestros siguieron empleando métodos que ya conocían, como el de las palabras normales. Generalmente se utilizaban métodos de carácter global que partían de las teorías psicológicas vigentes, que asumían la idea de que la percepción del niño es sintética, de conjunto, y no de particularidades y detalles.

En los inicios de la década del 1960 se utilizaron el método de lectura por la Imprenta (1961) y el de Rimas Infantiles (1966) (González, 2013). Aproximadamente en 1968 se implanta en todo el país el método Nacional de la lectura, con él se parte de la presentación de oraciones breves, en las que se incluyen palabras claves con la estructura silábica que se quiere enseñar. Por el análisis auditivo y propioceptivo se lleva a la percepción de la grafía que se utilizará en la formación de nuevas sílabas. En el desarrollo de la metodología hay percepción global, análisis y reconstrucción sintética.

Con posterioridad se introduce El método Nacional con variantes que siguen la misma metodología. En algunas regiones del país se trabajó otros métodos de forma experimental entre ellos: El método Fónico (1966- 1967) (Guadrón, 2005), que se clasifica como método sintético.

En 1968 se utiliza el método fónico mímico, este consiste en la combinación de los métodos fónicos (que agrupa los fonemas por su articulación) y el mímico (interiorización

del símbolo) En 1969 se emplea este mismo método, pero con variantes con relación a la organización del orden de presentación de los fonemas.

En la década del 70 con el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, se introduce en nuestro país el método Fónico Analítico Sintético, procedente de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), este se apoya tanto de la psicología, la pedagógica como ciencia, y la lingüística en particular.

En el método fónico analítico-sintético están estrechamente vinculados el aprendizaje de la lectura y el de la escritura. No sólo porque las clases de lectura son seguidas directamente por las de escritura, sino porque el grafema que se estudia en estas es el que corresponde al fonema que se ha estudiado en la lectura, y porque además se lee, en uno y otro tipo de letra, antes y después de escribir.

El aprendizaje de la lectura y la escritura en esta experiencia está estructurado en dos etapas fundamentales: una etapa de adquisición en la que se logra el conocimiento inicial de todos los fonemas del idioma y la escritura de los mismos. Ya al finalizar esta etapa, que abarca el primero y parte del segundo período escolar el niño debe leer en el libro de texto, lecturas con cierta extensión y ser capaz de responder a preguntas de un primer nivel de comprensión. Una segunda etapa es la de afianzamiento en la que se consolidan las habilidades de lectura y escritura.

Uno de los saberes más difíciles a los que se enfrenta el escolar es al aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo que se necesita de cierta madurez en diferentes áreas para llevar a cabo dicho proceso. Si no existen las condiciones necesarias para enfrentarlo el escolar estará expuesto al fracaso, miedo, ansiedad, frustración que atentarán contra el éxito de su aprendizaje; no solo de la lectoescritura sino en el resto de las áreas de conocimientos.

Una de las principales prioridades de la educación cubana es el desarrollo de habilidades comunicativas, para la cual se cuenta con un programa director de la Lengua Materna que orienta las habilidades que en este sentido han de desarrollar las niñas y los niños en los diferentes niveles educacionales. En la aplicación de cualquier método el maestro es un factor determinante, porque de su actitud y de la preparación que tenga sobre el mismo, dependerá el éxito o el fracaso.

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura en escolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye un desafío si tenemos en cuenta sus particularidades comunicativas, psicopedagógicas y comportamentales, lo que hace que se asuman para su enseñanza métodos que se adecuen a las particularidades de los mismos.

Uno de los métodos más utilizados para este proceso en el marco de la atención a escolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ) es justamente el Método de Lectura Globalizada, pues dadas las necesidades que manifiestan estos escolares en los procesos superiores del pensamiento, fundamentalmente en la abstracción y la generalización, imprescindible para el aprendizaje de la lectoescritura, este método les permite de una manera más accesible y amena el proceso de la lectura y a su vez constituye un apoyo a la realización del habla, pues estimula en gran medida el lenguaje expresivo.

Para que las niñas y los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) puedan acceder a la lectoescritura deben haber logrado ciertas habilidades con respecto a: atención, socialización, comunicación, cognición y conducta. Particularmente para acceder a la lectoescritura mediante el método de lectura globalizada las niñas y niños deben cumplir con los siguientes requisitos:

- Interés y atención por los materiales gráficos (anagramas, folletos comerciales, cifras y en especial cualquier texto escrito)
- Un mínimo de hábito de trabajo
- La suficiente memoria para poder reconocer, retener y evocar lo aprendido
- Un cierto nivel de lenguaje comprensivo para poder llamar a cada cosa por su nombre
- Capacidad suficiente para comprender órdenes verbales sencillas
- Cierta habilidad para discriminar y emparejar objetos

Lectura globalizada es el nombre para una vía que facilita el proceso de aprendizaje de la lectura, facilitando del mismo modo la adquisición de la escritura. Se trata de un método que proporciona aprendizaje funcional de la lectura a través de la asociación de imágenes. Está basado en el emparejamiento, tratando las palabras como imágenes globales y presentando una asociación directa entre foto/dibujo = palabra.

Si se tiene en cuenta que las personas con autismo captan mejor los aprendizajes a nivel simbólico o representativo, pues buscan el apoyo visual antes que el auditivo para obtener información del medio y este método brinda la posibilidad de aprovechar esta potencialidad al emplear las imágenes o pictogramas.

Este método, parte de lo concreto (imagen del objeto) hasta llegar a lo abstracto (las grafías), establece la relación entre la palabra y su imagen, para luego realizar la segmentación de la palabra, partiendo siempre de la unidad más completa a la más pequeña, este procedimiento

tiene más sentido para los niños con autismo porque desde el inicio aprenden a relacionar dos formas de comunicación, la palabra y la imagen, donde la palabra cobra significado desde el inicio con su representación visual, facilitando así el proceso de abstracción (comprensión semántica del código escrito).

Debido a las ventajas de esta forma de aprendizaje, en cuanto a la espontaneidad con la que ocurre como proceso y a que se desarrolla vinculada al objeto en el contexto de uso, se han sistematizado estrategias y ayudas para garantizar que los escolares con y sin dificultades de aprendizaje lo desarrollen. La lectura globalizada se puede trabajar con personas que no han adquirido lenguaje oral, ya que éste no es un requisito y además puede favorecer la comunicación.

Es fundamental trabajar desde la metodología del aprendizaje sin error, y para ello es importante afianzar cada paso y comprobar que se tiene adquirida una habilidad antes de pasar al paso siguiente, si éste no se logra, tendremos que pensar que hemos realizado un salto demasiado grande y que tenemos que desarrollar pequeños peldaños hasta llegar al siguiente paso. No falla el niño, sino la aplicación del programa.

#### *Pasos para el trabajo con la lectura globalizada*

1. El primer paso es confeccionar una lista de los **intereses** de la persona a la que va dirigido el programa, ya que la **motivación** va a jugar un papel fundamental en el aprendizaje. Podemos echar mano de los folletos de las grandes superficies para algunos alimentos, imágenes de personajes de películas, fotos de sus juguetes, etc., para seleccionar imágenes o logotipos que el niño conozca y que sean de su interés. Incluso se pueden recortar etiquetas de juguetes o alimentos preferidos que contengan el nombre del producto.
2. Se elaboran distintas **tarjetas** en las que aparezca debajo de la imagen la palabra, escrita con la letra de uso habitual en el centro escolar. No es útil usar una letra que no aparezca después en el entorno del alumnado.

Podemos empezar emparejando dos imágenes iguales con su correspondiente palabra. Cuando esto se realice de manera correcta, podemos añadir más imágenes y jugar "**memory**" memorizar con las tarjetas. Para elegir las primeras palabras que se van a presentar, además de tener en cuenta que correspondan a los intereses del alumno, es importante intentar buscar palabras que sean diferentes en cuanto a longitud, y que no empiecen por la misma letra.

Cuando ya hemos trabajado suficiente la **discriminación** y el **emparejamiento**, podemos pasar a eliminar una de las imágenes y dejar solamente la palabra. Las primeras

veces que llevamos a cabo un paso nuevo es recomendable la **guía física** para que no se produzcan errores y transmitir de una manera precisa lo que le estamos pidiendo a la otra persona.

Ahora podemos eliminar la palabra que acompaña a la imagen para conseguir la **equivalencia** que buscamos entre **un código escrito y su referente**. La clave de color nos puede servir de ayuda en el proceso de aprendizaje, aunque más adelante tendremos que desvanecerla para conseguir una discriminación real frente a otra palabra.

Para afianzar la discriminación de grafías podemos volver a jugar al "**memory**" sólo con las palabras. En esta opción se puede aprovechar para que jueguen dos alumnos y practiquen juntos.

Una vez que los alumnos manejan bien la dinámica y conocen unas pocas palabras cortaremos esas palabras conocidas en sílabas, mientras por otra parte podemos seguir introduciendo palabras completas nuevas. Para la nueva fase necesitamos elaborar tarjetas de sílabas o cortar las palabras que ya tenemos. En un primer momento, y para garantizar aprendizaje sin error, se deja como modelo la palabra completa y se colocan debajo las sílabas que pertenecen a la palabra, dando ayuda total por moldeamiento. Después de varios ensayos, podemos iniciar discriminación descolocando las sílabas, introduciendo alguna sílaba no presente en la palabra, o presentando varias sílabas mezcladas para elegir las correctas. Más adelante pueden partirse las sílabas en letras.

Aunque se indiquen pormenorizados, dentro de la dinámica enseñanza-aprendizaje el profesional puede evaluar qué pasos o ayudas requieren mayor o menor énfasis en función de mantener un equilibrio entre el principio de que menos ayuda es mejor que más y el principio del aprendizaje sin error, sumado a las características particulares de aprendizaje de cada persona y de si ésta está recibiendo otros tipos de enseñanza en forma paralela.

Podemos practicar lectura globalizada en casa, en la calle, con los pictogramas, con el ordenador, con juegos. De esta manera se refuerza el aprendizaje funcional de la lectura, ya que desde el primer momento se le transmite, a la persona que va dirigido, un uso práctico para su vida.

Algunas de las **ventajas** de trabajar la lectura globalizada son:

1. Puede ir dirigido a personas con y sin problemas de aprendizaje.
2. Se puede dar mayor o menor **ayuda** en cada paso del proceso de la lectura, dependiendo del desarrollo personal, ya que es un programa totalmente individualizado.



3. Es **significativo**, es decir, la lectura tiene sentido desde el comienzo de la misma.
4. Sube la **autoestima**, ya que eres tú mismo el que lee las palabras, (dando toda la ayuda que sea necesaria).
5. Con la lectura globalizada se puede partir de los **intereses** personales y comenzar con las palabras que sean más motivantes (animales, juguetes, nombres de compañeros de clase, comidas...).
6. En personas que tienen dificultades para generalizar, este método les puede ayudar.
7. Se aprende **sin error**, para ello se divide el aprendizaje en pasos muy pequeños y se da toda la ayuda que sea necesaria para luego ir eliminándola poco a poco, es decir, no se espera al fracaso para darle una ayuda.
8. Se puede utilizar junto con sistemas signados, ya que la imagen representa una palabra completa, bien como un sistema aumentativo, es decir complementario al habla o bien como un **sistema alternativo** (para personas que no tienen lenguaje oral).
9. La lectura globalizada es también un **facilitador de la comunicación**. Algunas personas tienen mayor dificultad en procesar la información por la vía auditiva, con lo cual, al ser utilizado un canal visual sirve como refuerzo para adquirir información y para facilitar la comunicación.
10. Son programas totalmente **individualizados** y que respetan el desarrollo individual, el vocabulario que posee y el nivel de adquisición lectora en el que está.

## CONCLUSIONES

En la aplicación de cualquier método para la adquisición de la lectoescritura el maestro es un factor determinante, porque de su actitud y de la preparación que tenga sobre el mismo, dependerá el éxito o el fracaso.

En Cuba el método Fónico Analítico Sintético es el más utilizado para el aprendizaje de la lectoescritura, sin embargo, es necesario considerar la utilización de otros a partir de las particularidades de los escolares de las diferentes instituciones educativas.

La lectoescritura, al ser una habilidad relativamente preservada en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), puede ser el vehículo en que transportar aprendizajes difíciles de hacerlo por otro medio, como la adquisición del currículo, lograr el autovalidismo y desarrollar comunicación.

El Método de Lectura Globalizada, permite de una manera más accesible y amena el proceso de adquisición de la lectura en escolares con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y a su vez constituye un apoyo a la realización del habla, pues estimula en gran medida el lenguaje expresivo aun en ausencia de este.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baron-Cohen, S. L. (1985). Does the autistic child have a "Theory of Mind", *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Caballero Delgado, E. (2009). Selección de lecturas de Metodología de la investigación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chkout, T. (2014). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana : Pueblo y Educación.
- Cobas Ochoa, C. L. (2013). La comunicación, sus alteraciones y los sistemas. La Habana: Pueblo y Educación.
- Damasio, A. (2002). La sensación de lo que ocurre. Madrid: Debate.
- Demosthene Sterling, Y. (2011). *Un futuro sin barreras*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Domínguez García, I. (2010). *La comunicación y el texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández Pérez, G. (2012). *Sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fleitas, X. R. (2012). *Logopedia 2*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García., M. T. (2007). *El autismo: ese fascinante mundo*. La Habana: Félix Varela.
- Gómez Leiva, I. (2005). *Un acercamiento al autismo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, V. G. (2013). *Recursos Didácticos Primera Parte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gray, C. (1994). Comic Strip Conversations. Arlington: FutureHorizons.
- Guadrón, O. J. (2005). *MailxMail.com*. Recuperado de <http://www.mailxmail.com/autor-oneyda-jamyleth-guevara-guadron>
- Pérez, G. F. (2012). *Logopedia 1*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ramírez, I. (2008). *El estudio de caso como método científico de investigación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. (1979). *Enciclopedia de la URSS*. Moscú: Progreso
- Vigotsky, L. S. (1979). *Obras completas*. La Habana: Pueblo y Educación.

# 40

## LA LECTURA CRÍTICA Y SU INCIDENCIA EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA INGENIERÍA INDUSTRIAL MÓDULO I DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO, ECUADOR

### CRITICAL READING AND ITS INCIDENCE IN THE STUDENTS OF THE INDUSTRIAL ENGINEERING CAREER, MODULE I, OF THE STATE TECHNICAL UNIVERSITY OF QUEVEDO, ECUADOR

Dra. C. Isabel Cristina Pérez Cruz<sup>1</sup>

E-mail: [iperez@uteq.edu.ec](mailto:iperez@uteq.edu.ec)

MSc. Ana Verónica Osorio Sánchez<sup>1</sup>

E-mail: [aosorio@uteq.edu.ec](mailto:aosorio@uteq.edu.ec)

MSc. Emma Yolanda Mendoza Vargas<sup>1</sup>

E-mail: [emendoza@uteq.edu.ec](mailto:emendoza@uteq.edu.ec)

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

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

Pérez Cruz, I. C., Osorio Sánchez, A. V., & Mendoza Vargas, E. Y. (2018). La lectura crítica y su incidencia en los estudiantes de la carrera Ingeniería Industrial Módulo I de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador. *Revista Conrado*, 14(63), 279-286. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El proceso de la lectura crítica en las universidades ecuatorianas está enfocado en un nuevo paradigma epistémico y tiene entre sus retos y desafíos la preparación de los estudiantes. El objetivo general de la investigación es diagnosticar la incidencia de la lectura crítica en el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial en su primer módulo y de qué manera se puede aportar al fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes. Se realizó una investigación de tipo descriptiva, que permitió conocer las situaciones, hábitos de lectura predominantes en los estudiantes del módulo en estudio. Se emplearon métodos como el analítico-sintético, inductivo-deductivo e histórico-lógico, para obtener la evidencia de la dimensión social de los estudiantes del Módulo I de la carrera Ingeniería Industrial. Ello permitió obtener como resultado, las dificultades que los estudiantes presentan en su desempeño académico. Además se reconoce que es necesario por parte de los docentes la orientación, el asistir a los estudiantes en la apropiación de la lectura crítica para mejorar su nivel de comprensión, análisis, síntesis y con ellos mejorar su aprendizaje.

#### Palabras clave:

Lectura crítica, aprendizaje, desempeño académico y caracterización sociocultural de los estudiantes.

#### ABSTRACT

The process of critical reading in Ecuadorian universities is focused on a new epistemic paradigm and has among its challenges the preparation of students. The general objective of the research is to diagnose the incidence of critical reading in the students' learning of the Industrial Engineering career in its first module and how it can contribute to the strengthening of student learning. A descriptive research was carried out, which allowed to know the situations, predominant reading habits in the students of the module under study. Methods such as analytical-synthetic, inductive-deductive, historical-logical, were used to obtain the evidence of the social dimension of the students of the module I of the Industrial Engineering career. This resulted in the difficulties that students present in their academic performance. It is also recognized that it is necessary for teachers to orientate and to assist students in the appropriation of critical reading to improve their level of understanding, analysis and synthesis and with them to improve their learning.

#### Keywords:

Critical reading, learning, academic performance and sociocultural characterization of students.

## INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso que emancipa caminos hacia el conocimiento e información múltiple y con acceso deliberado, ya que leer es un placer, más no un castigo, ni mucho menos una obligación, esta permite al lector involucrarse en el mundo de la formación crítica, incitando la curiosidad, permitiéndole romper obstáculos en el proceso de aprendizaje. Se puede considerar que la lectura también es un mundo infinito de posibilidades, que permite ampliar el conocimiento, pero a su vez abre las puertas a otras realidades, agudiza los sentidos, motiva la reflexión y el pensamiento crítico de cada ser humano.

Además, permite entender muchas tendencias de pensamiento que quizás, en algún momento, han parecido extrañas y absurdas. Sin embargo, a pesar de ser un proceso que trae consigo tantas bondades y beneficios para los individuos, es un proceso descuidado y despreciado por muchos, en este caso los estudiantes universitarios, quienes muestran una enorme falta de interés y motivación por él, lo ven como algo aburrido y tedioso, y muchas veces lo llevan a cabo por obligación y exigencias requeridas para su formación como profesional (Bernabeu, 2003).

Para el desarrollo del trabajo se hizo uso de la investigación descriptiva, encaminada a conocer las situaciones, hábitos y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades realizadas en cuanto a la lectura por los estudiantes del primer módulo de Ingeniería industrial en la Universidad Estatal de Quevedo.

Este trabajo se desarrolló con el objetivo de diagnosticar la incidencia de la lectura crítica en el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial en su primer módulo y de qué manera se puede aportar al fortalecimiento de sus habilidades, que ayuden al mejoramiento continuo en los procesos de lectura y obtener mejores desempeños académicos mediante la utilización de pensamientos críticos, es allí donde radica la importancia de la investigación, ya que permitió conocer las dificultades que los estudiantes presentan en el desempeño académico.

El análisis bibliográfico permitió sintetizar las categorías que incluye el estudio.

### Lectura crítica

***“La comprensión de un texto es un hecho en el que interactúan un autor que es quien comunica unas ideas y un lector, quien interpreta el mensaje del autor”*** (República del Ecuador. Ministerio de Educación, 2011, p. 5)

Es decir para que dicha interacción sea posible, el lector debe activar los conocimientos que posee sobre el tema, las experiencias que ha adquirido a lo largo de su vida, el conocimiento que tiene de su lengua materna y la visión del mundo que ha configurado con sus conocimientos y experiencias.

El Diccionario de la Real Academia Española (2017), define la lectura como ***“acción de leer, interpretación del sentido de un texto; disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado”***.

La lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento. Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social. La comprensión crítica forma parte fundamental en la formación de la persona con una clara consciencia y capacidad para ejercer sus derechos civiles y democráticos (Serrano de Moreno, 2008).

Este autor considera la lectura crítica como una técnica que utilizan las personas para su formación intelectual, y de esta manera poder vincularse con la sociedad. Por otra parte reconoce que la comprensión crítica influye en la formación personal. Por tanto considera a la lectura crítica como una voluntad personal orientada a la reflexión con fines de optar por explicaciones diversas y viables, despreciando cualquier idea que no esté puesta en duda.

También se reconoce que la lectura crítica ***“nos permite acceder al pensamiento crítico, el cual cumple un papel fundamental en la formación de ciudadanos conscientes y responsables”*** (Moreno, 2007, p. 12)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura manifiesta que la formación crítica de ser humano se debe en gran parte a la lectura crítica. Es por eso que en la universidad es un área donde se adapta al sujeto hacia una perspectiva crítica sobre los textos referentes a su profesión, para que este sea capaz de enfrentarlos, pero el rol de esta no se está tomando en cuenta en el momento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las dimensiones que configuran la lectura crítica son “la dimensión textual evidente, esta dimensión hace referencia a cómo el lector, a través de los procesos de ubicación y articulación de información, comprende el contenido del texto. Es decir, realiza una primera tarea cognitiva de apropiación literal e inferencial del texto, con

el propósito de conocer cuál es su contenido superficial y su significado global. En esta primera fase, el lector inicia la construcción de un mapa de datos e informaciones que le servirá para avanzar hacia una comprensión crítica del discurso". (República de Colombia. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2013).

La dimensión relacional intertextual, está encargada del reconocimiento de las relaciones que pueden ser identificadas al interior del texto o entre dos textos, sean éstas de orden sintáctico o de orden semántico. En el orden semántico, supone el reconocimiento de estrategias que permiten hacer explícita la relación entre el texto y las informaciones que lo acompañan como títulos, epígrafes, notas, citas, cuadros, imágenes etc. y cómo estas mismas relaciones pueden identificarse entre dos textos o más. Esta dimensión evalúa desempeños como:

- Reconocer cómo se relacionan las partes que conforman un texto.
- Reconocer cómo se relacionan las ideas de manera lineal y entre líneas.
- Reconocer la relación de un texto con otros textos de la cultura (República de Colombia. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2013).

La dimensión enunciativa, se ahonda en las implicaciones de la situación comunicativa que exhibe el texto. Podría decirse que, en esta dimensión, a diferencia de las anteriores, se avanza hacia la profundidad del texto, por cuanto el lector puede deducir información sobre la actitud del hablante con respecto a lo que emite y lo que quiere lograr de su audiencia. En esta dimensión se observa:

- El reconocimiento que el estudiante hace de la valoración que el hablante expresa en lo enunciado: felicidad, deseo, bondad, dolor, etc.
- La habilidad del evaluado para identificar los rasgos del lenguaje que usa el hablante para explicar experiencias vividas: obligaciones, prohibiciones, la religión, la legislación, las tradiciones (República de Colombia. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2013).

La dimensión valorativa, esta dimensión exige del estudiante la capacidad para identificar los elementos ideológicos que le subyacen al texto y que se han venido enmascarando entre líneas a través de estrategias textuales. En el mundo actual, al lector se le exige ir más allá de esa lectura básica, de esa primera interpretación, para determinar las pretensiones, los propósitos y finalidades de quienes emiten discursos; con el fin de establecer las condiciones en que se emite y, fundamentalmente, para analizar cómo lo que se dice lleva a la toma de decisiones

por parte del lector e incide en las prácticas socioculturales, y en la vida de las personas.

La dimensión sociocultural, así como en la dimensión valorativa se reconocen en la profundidad del texto, se encuentra en un conjunto de valores y puntos de vista que se ponen en juego en la situación comunicativa. En la dimensión sociocultural se retoma la importancia de reconocer la intención y el propósito que guían la puesta en la escena social de circulación del texto (República de Colombia. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2013).

En esta dimensión se hace explícito el carácter sociocultural que se le ha reconocido a la lectura y a la escritura de textos, como prácticas que se producen en el seno de lo social, por sujetos sociales, portadores de saberes, intenciones, propósitos e intereses, aquí se han considerado tres aspectos fundamentales:

- Del análisis de los materiales antes comentados se puede inferir que la lectura crítica, juega un papel muy importante en la vida humana, ya que a través de ella se contribuye a la formación integral del individuo, pues facilita, el desarrollo de la capacidad de comprensión, fijación de hábitos y el desarrollo de habilidades como análisis, síntesis, explicación y valoración. Además de favorecer la ampliación del vocabulario y el cultivo de la sensibilidad e imaginación creadora. Es también reconocida como uno de los medios más importantes para la adquisición de los valores culturales, ya que nos permite obtener la información necesaria sobre los logros alcanzados por el hombre en diferentes tiempos.

## DESARROLLO

A través de la lectura se ha construido gran parte del pensamiento humano de la historia, y es en la universidad donde fundamentalmente esto se ha realizado ¿es pensable una universidad donde los investigadores, docentes y estudiantes no lean?, ***"en la universidad la lectura es la actividad formativa por excelencia, por esta razón, la lectura autentica, que necesariamente es una lectura crítica, debe ser una experiencia constante"***. (Girón, 2007, p. 15)

Es por ello que la lectura en la Educación Superior y especialmente en la universidad está estrechamente ligada a su sentido formativo y a la intencionalidad investigativa de las lecturas que se realicen a través de las diferentes asignaturas que cursan los estudiantes en la universidad.

Crear estrategias de lectura crítica que permitan leer el punto de vista o la mirada particular que el discurso refleja de la realidad y de esta manera desarrollar un conocimiento crítico que influya en la evolución y transformación del ser humano, debe ser un objetivo de los docentes que



enseñan en las universidades. Que imprimen una perspectiva de la realidad a través de su labor docente e influye en la transformación del hombre y es estimulada por la lectura de carácter crítico. Por incluir procesos mentales que permiten identificar ideas de mayor relevancia y poder así extraer conclusiones de las mismas.

Existen numerosos autores que explican diversas metodologías para realizar una lectura crítica, sin embargo la más apropiada que se ajusta a la investigación son los pasos según James (2008):

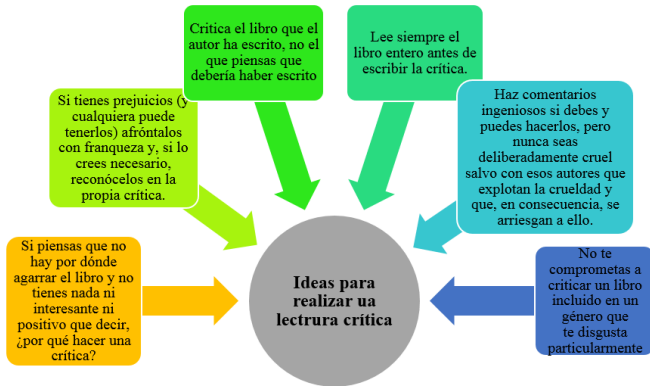


Figura 1. Ideas para realizar una lectura crítica.

Fuente: James (2008).

Este autor además señala el papel de las reseñas en función de la que proporcionan o la orientación de los lectores. (James, 2008). A su entender la **Lectura Crítica es una técnica que permite revelar ideas, concepciones, sentimientos, valoraciones, visión e información dentro de un texto escrito, hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica.**

Además reconoce que sólo los lectores y escritores críticos pueden alcanzar la comprensión total y consistente de los textos o documentos leído y escritos. Entonces cuando el lector alcanza la seguridad, comprensión y entendimiento de que el texto es consistente y coherente puede comenzar a evaluar si acepta o no las aseveraciones y conclusiones en el contenidas.

La lectura crítica es considerada como un proceso complejo, que exige la utilización práctica de diferentes habilidades en la concepción de autores como: Velásquez, et al. (2013); Julián (2005); Villa Lombana & Lombana (2015). Entre esas habilidades se reconocen:

1. Descifrar el texto, para ello se señalan todas aquellas palabras o expresiones desconocidas y se utilizan los diccionarios y libros de consulta necesarios. Hay que ser capaz de traducir el texto.

2. Contextualizar, es preciso situar los textos en su contexto: autor, época y circunstancias en que se escribieron, ideología dominante, propósito del autor, entre otros aspectos. Será necesario también reconocer las causas de los hechos que se transmiten, así como poder prever las consecuencias, si las hubiera.
3. Relacionar y extrapolar informaciones, una vez que se ha identificado el contenido del texto se debe relacionar la información que ofrece con los conocimientos precedentes, y adoptar perspectivas y puntos de vista diferentes a los que se sugieren en el texto.
4. Valorar el texto, teniendo en cuenta la fiabilidad de las fuentes de información, el tema que trata, los argumentos que defiende, su calidad y rigor, y lo que aporta su lectura, así como los intereses y las emociones que el texto provoca en el receptor.

*El aprendizaje es en esencia un cambio producido por la experiencia.*

El aprendizaje es entendido como un proceso, que refleja lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un resultado de lo aprendido. Es visto así, como función que realiza ciertos aspectos críticos como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano. Es importante la concepción del autor al destacar la comprensión dialéctica del aprendizaje como proceso.

El aprendizaje es la transformación del conocimiento que mediante su adaptación como producto, proceso, motivación y función se encarga de revelar, destacar, retener y transferir cambios de conducta en el aprendizaje humano (Velásquez, 2001).

Debido a la existencia de diferentes teorías y autores sobre aprendizaje, a continuación se detalla la siguiente lista de los tipos de aprendizaje más comunes citados por la literatura de pedagogía, y más cercanos a la investigación. (Velásquez, et al., 2013; Pérez, 2013; Moquilán, 2013; Ordóñez, 2014; Hernández & Fernández, 2016).

Tabla 1. Tipos de aprendizaje.

Tipos de aprendizaje	
Aprendizaje por descubrimiento	El sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo.



Aprendizaje repetitivo	Se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, no encuentra significado a los contenidos estudiados.
Aprendizaje significativo	En el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas.
Aprendizaje observacional	Se da al observar el comportamiento de otra persona, llamada modelo.
Aprendizaje latente	Se adquiere un nuevo comportamiento, pero no se demuestra hasta que se ofrece algún incentivo para manifestarlo.

Fuente: James (2008).

### Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje explican los cambios que se producen en la conducta debido a la práctica y no a otros factores como el desarrollo fisiológico. Algunas de las teorías aparecieron como una reacción negativa a las anteriores, otras sirvieron de base para el desarrollo de posteriores teorías y otras tratan solo ciertos contextos específicos de aprendizaje (Martínez, 2013).

Según este autor las distintas teorías del aprendizaje pueden ser agrupadas en cuatro perspectivas generales:

- Se centra en la conducta observable.
- El aprendizaje como un proceso puramente mental.
- Las emociones y afectos tienen un papel en el aprendizaje.
- Aprendizaje social. Los seres humanos aprendemos mejor en actividades de grupo (Martínez, 2013).

La perspectiva conductista fundado por John B. Watson, cuenta con muchos seguidores. El conductismo asume que el aprendiz es esencialmente pasivo y que tan solo responde a los estímulos del ambiente que le rodea. El aprendiz empieza como una tabula rasa, completamente vacía, y da forma a la conducta a través del refuerzo positivo o negativo (Solarte, 2009).

Desde la perspectiva cognitiva, los procesos mentales como los pensamientos, la memoria y la resolución de problemas deben ser estudiadas. El conocimiento puede ser visto como un esquema o como construcciones mentales simbólicas. El aprendizaje, de este modo, se define como un cambio en los esquemas del aprendiz.

La perspectiva humanista. El humanismo, un paradigma que surgió en la psicología de la década de 1960, se centra en la libertad, dignidad y potencial de los seres humanos. La suposición principal del humanismo, según Huitt, es que las personas actúan con intencionalidad y valores (Alemán & Quezada 2017).

Esta noción se opone a lo que afirmaba la teoría del condicionamiento operante, que discute que todas las conductas son el resultado de la aplicación de las consecuencias, y la creencia de la psicología cognitivista respecto a la construcción del significado y el descubrimiento del conocimiento, que consideran central a la hora de aprender.

La perspectiva del aprendizaje social **Albert Bandura**, psicólogo y pedagogo canadiense, creía que las asociaciones y los refuerzos directos no podían explicar todos los tipos de aprendizaje. Bandura razonó que *“el aprendizaje sería mucho más complicado si las personas nos basáramos únicamente en los resultados de nuestras propias acciones para saber cómo actuar”* (Rubio & Royo, 2009). Además reconocen que gran parte del aprendizaje tiene lugar a través de la observación, donde la observación conduce al aprendizaje de conocimientos y la imitación de las conductas.

El aprendizaje como experiencia está relacionado a la información, desde la comprensión del comportamiento en términos de un intercambio social de información entre el sujeto y el medio, intercambio que se desenvuelve mediante la manipulación de símbolos, teorías que actualmente se aplican en la inteligencia artificial y en las redes neuronales en el campo de la informática.

Se tomaron datos generales en el curso del primer semestre de Ingeniería Industrial paralelo primero “A”, cuenta con una población de 39 estudiantes de los cuales 11 son mujeres y 28 son hombres. Se encontró, además, que 21 estudiantes son bachilleres técnicos en las áreas de administración de sistemas, contabilidad, mecánica industrial, comercialización y ventas, e informática; y, 18 estudiantes son bachilleres en ciencias.

Del total de estudiantes, 21 realizaron una monografía al término de su bachillerato. Las monografías que realizan los estudiantes en el bachillerato son trabajos investigativos que permiten medir la habilidad para manejar información encontrada en una biblioteca académica; son informes escritos relativamente extensos, en las que se presentan datos de forma organizada, sobre una determinada temática. Se constató que 14 de los estudiantes realizaron proyecto de investigación al término de su bachillerato. El proyecto de investigación realizado en el bachillerato es considerado como una evaluación previa del

problema, de alcance pequeño, pero que constituye un aprendizaje en el proceso de investigación.

Como resultado de la aplicación de los métodos seleccionados para la investigación se diagnosticó las siguientes incidencias en los estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial en su primer módulo.

El análisis del cuestionario aplicado a los estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial en su primer módulo, nos permite resumir los indicadores donde se presentan las insuficiencias o mediano nivel de lectura en los estudiantes, ellos son los siguientes:

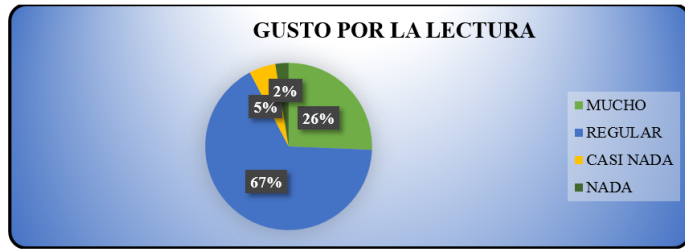


Figura 2. Gusto por la lectura.

En esta figura se muestra el gusto por la lectura de los estudiantes, 26 de ellos respondieron que era regular; 10 respondieron que era mucho su gusto por la lectura; mientras que dos respondieron que tenían poco gusto por la lectura y 1 de ellos afirmó que no tenía ningún gusto por ella.



Figura 3. Cantidad de libros en casa.

Al preguntar la cantidad de libros que poseían los estudiantes en casa se obtuvo que: el 38% de ellos poseían entre 5 y 15 libros en casa; el 21% afirmó que tenían menos de 5 libros en casa; el 15% respondió que no conocía este dato; mientras que un 13% admitió que tenían entre 15 y 25 libros en casa, y otro 13% más de 25 libros en casa.

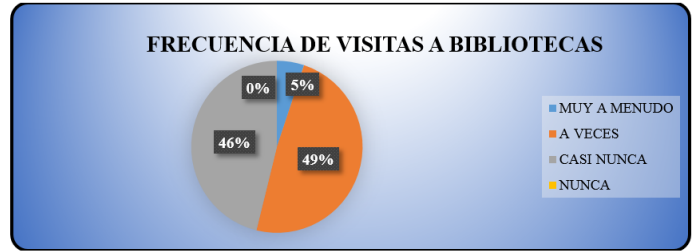


Figura 4. Frecuencia de visitas a bibliotecas.

En la figura se muestra que: 49% de los estudiantes afirmaron que a veces frecuentaban bibliotecas, 46% comunicaron que casi nunca visitan una biblioteca, 5% de los estudiantes visitaban bibliotecas muy a menudo. No hubo estudiantes que nunca se acercasen a una biblioteca.

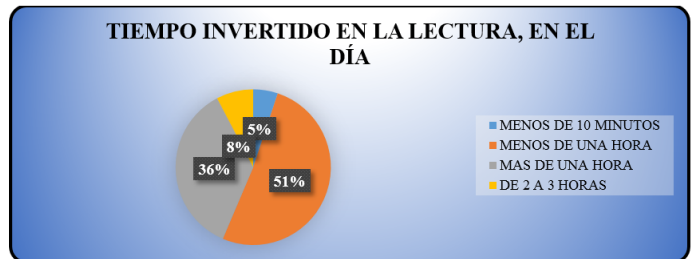


Figura 5. Tiempo invertido en la lectura, en el día.

Respecto al tiempo que invierten los estudiantes en el día para leer, el 51% de ellos dijeron que empleaban menos de una hora para esta actividad, un 36% nos dijeron que utilizaban más de una hora para dedicarla a la lectura, el 8% respondieron que de 2 a 3 horas y un pequeño grupo que representa el 5% dijeron que le dedicaban a esto menos de 10 minutos.

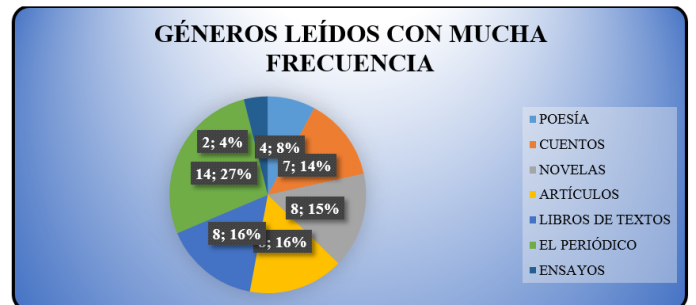


Figura 6. Géneros leídos con mucha frecuencia.

En los géneros que son leídos con mucha frecuencia por los estudiantes, el 8% de ellos dijeron que es la poesía, 14% los cuentos, 15% las novelas, 16% los libros de textos, 27% el periódico y 4% afirmaron que eran los ensayos.

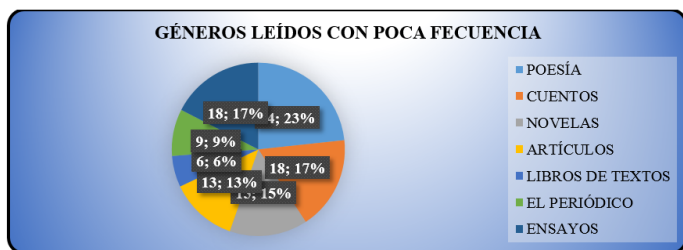


Figura 7. Géneros leídos con poca frecuencia.

En lo que respecta a los géneros leídos con poca frecuencia por los estudiantes, 23% afirmaron que es la poesía, 17% los cuentos, 15% las novelas, 13% los artículos, 6% los libros de textos, 9% el periódico, y 17% los ensayos.



Figura 8. Frecuencia del uso de análisis crítico sobre algún texto o artículo leído en clase

Sobre el uso del análisis crítico de algún texto o artículo leído en clase, un 72% de los estudiantes contestaron que lo hacían a veces, un 18% dijeron que casi nunca lo hacían, y un 10% contestaron que lo hacían muy a menudo.

De manera sintetizada se puede afirmar que los estudiantes presentan insuficiencias y falencias que reflejan de los siguientes aspectos:

1. El gusto por la lectura.
2. Cantidad de libros que tiene el estudiante en casa.
3. Frecuencia de visitas a la biblioteca.
4. Tiempo invertido en la lectura, en el día.
5. Géneros leídos con mucha frecuencia.
6. Géneros leídos con poca frecuencia.
7. Frecuencia del uso de análisis crítico sobre algún texto o artículo leído en clase.

## CONCLUSIONES

La lectura crítica es considerada como una técnica, una herramienta o un mecanismo para el desarrollo de habilidades, el incremento de la motivación, el desarrollo del pensamiento crítico y de manera general para la formación intelectual de los estudiantes, y de tal manera potencie su vínculo con la sociedad. Además tiene una

relevante importancia en el aprendizaje ya que es un proceso en el que interactúan diversas informaciones que emergen de textos, esta colabora en el desarrollo del hombre en lo que concierne a su aprendizaje, rendimiento académico y en general su personalidad, a través del proceso de interiorización y socialización de los cometidos e información de la lectura crítica.

Mediante el estudio de los estudiantes de Ingeniería Industrial del primer módulo se constató que los estudiantes tienen poco gusto por la lectura; escasos libros en la casa, poca frecuencia de visitas a la biblioteca, limitado tiempo invertido en la lectura; el periódico como el género leído con mucha frecuencia; con menor frecuencia la poesía, novelas y artículos y una gran ausencia del uso de la lectura crítica sobre los textos de las diferentes asignaturas que conforman el primer módulo de la Carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, en el Ecuador.

Es necesario por parte de los docentes la orientación, el asistir a los estudiantes en la apropiación de la lectura crítica para mejorar su nivel de comprensión, análisis, síntesis y con ellos mejorar su aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemán, A., & Quezada, F. (2017). Modos de ver el pensamiento. *Revista Humanismo Y Cambio Social*. (5) 36.

Bernabeu Morón, N. (2003). *La lectura crítica de los medios 3: la lectura crítica*. Obtenido de [https://www.ecuared.cu/Lectura\\_cr%C3%ADtica](https://www.ecuared.cu/Lectura_cr%C3%ADtica)

CES. (26 de Diciembre de 2013). Modalidades de estudios o aprendizaje en las universidades. *Ecuadoruniverso.com*, pág. 2.

Creación Literaria. (Diciembre de 2011). *Definición de Lectura*. Obtenido de <https://creacionliteraria.net/2011/12/definiciones-de-lectura/>

Esguerra, G. . (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Perspectiva Psicológica* , pp. 97 - 109.

Hernández, M. A., & Fernández, M. A. H. (2016). Gestión del conocimiento, actividad científica y entornos personales de aprendizaje (PLEs): una bibliometría de la PLE conferencia. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (55). <https://doi.org/10.21556/educ.2016.55.653>

Girón, O. (2007). *La lectura crítica, creativa e investigativa*.

ICFES. (Febrero de 2013). *Módulo de Lectura Crítica*. Obtenido de <ftp://ftp.icesi.edu.co/>

- James, P. D. (2008). *La hora de la verdad (Un año de mi vida)*. Barcelona: Bruguera.
- Julian, C. C. (2005). *International Joint Venture Performance in South East Asia*. Edward Elgar Publishing.
- Martínez, F. S. (2013). *Tipos de Aprendizaje*. Obtenido de <https://www.lifeder.com/teorias-del-aprendizaje/>
- Ministerio de Educación. (MARZO de 2011). *LECTRURA CRÍTICA: ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/>
- Moquilàn, J. (2013). *Diseño y evaluación de un programa de intervención para la mejora de aprendizajes de los estudiantes universitarios*. Murcia, España : Universidad de Murcia .
- Moreno, S. d. (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta de reflexión para la teoría y la práctica*. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17304/2/articulo6.pdf>
- Ordóñez, H. R. (2014). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo. *Civilizar*, 14(26), 177.
- Pérez, M. V. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes en primer año. *Atenea 508*, pp. 135-150.
- Serrano de Moreno, S. y. (2008). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*. Venezuela: SABER ULA.
- Solarte, L. (2009). Management y teoría conductista desde la perspectiva de las ciencias humanas: una mirada desde la interdisciplinariedad.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, pp. 21-32.
- Velásquez, B. M., de Cleves, N. R., & Márquez, M. G. C. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(2), 23.
- Villa Lombana, V., & Lombana, V. V. (2015). Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales. *Revista de Investigaciones · UCM*, 15(2), 134.

# 41

## EL ANalfabetismo EN VERACRUZ, UN PROBLEMA LATENTE EN PLENO SIGLO XXI ENTRE POLÍTICA PÚBLICA Y VOLUNTAD GUBERNAMENTAL

### ILLITERACY IN VERACRUZ, A LATENT PROBLEM IN THE XXI CENTURY BETWEEN PUBLIC POLICY AND GOVERNMENT WILL

Dr. C. Jaime Anisio Portal Gallardo<sup>1</sup>

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

Dra. C. Yasdeimi Ramírez González<sup>1</sup>

E-mail: [yasde0606@gmail.com](mailto:yasde0606@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidad IVES. Xalapa. Estados Unidos Mexicanos.

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

Portal Gallardo, J. A., & Ramírez González, Y. (2018). El analfabetismo en Veracruz, un problema latente en pleno siglo XXI entre política pública y voluntad gubernamental. *Revista Conrado*, 14(63), 287-296. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El rezago educativo es uno de los problemas más acuciantes en la República Mexicana, considerado causa y a la vez consecuencia de la situación socioeconómica actual del país. El analfabetismo en Veracruz, como uno de los indicadores de este rezago, se estudia en el presente artículo mediante el cual se caracteriza su situación en la entidad para demostrar que no han existido avances significativos a pesar de habersele dado tratamiento desde el discurso gubernamental y ser un tema con presencia en las políticas públicas. Finalmente se realiza una propuesta inicial de organización para el diseño de un proyecto que permita atender el analfabetismo desde una perspectiva de esfuerzo común.

#### Palabras clave:

Rezago educativo, analfabetismo, política pública, alfabetización, cobertura, diagnóstico, educación.

#### ABSTRACT

The educational deficit is one of the most pressing problems in Mexico, considered both cause and consequence of the current socioeconomic situation in the country. Illiteracy in Veracruz, as one of the indicators of this lag, is discussed in this article, by which his situation is characterized by the entity to demonstrate that there have been no significant advances despite being given treatment from the government discourse and be an issue with a presence in public policies. Finally organizing an initial proposal for the design of a project to address illiteracy from the perspective of common effort is made.

#### Keywords:

Educational deficit, illiteracy, public policy, literacy, coverage, diagnostic, education.



## INTRODUCCIÓN

En la historia de la humanidad, ha existido siempre una preocupación por la educación de los pueblos, aunque vale la pena decir que en ocasiones el empeño ha sido más mantenerlos sumidos en la ignorancia que generar el desarrollo del conocimiento.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha ocupado un papel protagónico en el impulso de políticas y estrategias encaminadas a la erradicación del analfabetismo, desde la concepción del derecho a la educación consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, hasta la promoción y celebración de diversas reuniones mundiales sobre el tema de la Educación de Adultos y la alfabetización. Luego, a partir de los años 90, se han incorporado otros organismos internacionales, como el Banco Mundial y a nivel regional, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Para abordar el tema del analfabetismo en América Latina se debe reconocer la heterogeneidad presente en todos los sentidos (política, económica, social, cultural, lingüística, educacional), así como la inequidad en la distribución del ingreso, como una característica especialmente dramática en la Región. Ambas constituyen un elemento fundamental para la comprensión de las políticas educativas y del papel de la educación de personas jóvenes y adultas (Infante & Letelier, 2013).

En función de ello, las autoras citadas destacan el trabajo de: Argentina, que desde el año 2004 impulsa el Programa Nacional de alfabetización Encuentro; México, donde el Modelo Educación para la Vida (MEVyT) iniciado el año 2000, ofrece desde el 2005 posibilidades de continuidad de estudios hasta la secundaria. En Perú, el PRONAMA, creado el año 2006; en Ecuador, el Programa Nacional de Alfabetización y Educación básica que ofrece alternativas de continuidad de estudios en lenguas nativas y en lengua hispana; en Brasil, el Programa Brasil Alfabetizado rediseñado durante los años 2007 y 2008; y en Cuba, la atención del analfabetismo residual que está incorporada al subsistema de Educación de Adultos. Cuba, además, promueve el Programa de Alfabetización “Yo, sí puedo” en 28 países de América Latina.

En México, país de una población de más de 112 millones de habitantes distribuidos en 32 entidades federativas, con más de 24 lenguas indígenas habladas por cerca de 7 millones de personas y con una geografía tremendamente variada; se complica sobre manera la atención del analfabetismo. Específicamente en Veracruz esta situación toma una connotación especial pues en la entidad

se manifiestan de manera marcada las características nacionales mencionadas.

En este sentido, con el presente trabajo se pretende hacer un análisis de la situación actual del analfabetismo en el Estado de Veracruz para proponer un esquema de tratamiento a este flagelo y así contribuir en lo posible a su disminución.

## DESARROLLO

En México, entre 1920 y 2010 se han puesto en marcha 6 campañas de alfabetización (Bonilla, 2011). La primera campaña, desarrollada entre 1920- 1930 e impulsada por José Vasconcelos desde la rectoría de la Universidad Nacional de México. En esta época, el censo de 1921 arrojó que un 66.1% de la población total no sabía leer ni escribir, lo cual se relacionó con los diez años de guerra que había sufrido el país. Esta campaña se desarrolló con un gran grupo de niños con instrucción primaria y un número importante de maestros honorarios. A pesar de la gran publicidad que se le dio fracasó luego de que Vasconcelos dejó de estar al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La segunda campaña de alfabetización (1934- 1940) se desarrolló con la llegada de Lázaro Cárdenas al poder mediante el Programa Nacional de Educación, que incluía un proyecto de alfabetización. La tercera campaña de alfabetización (1940 – 1946) desarrollada por Torres Bodet, aunque en realidad no concluyó en 1946, sino que el gobierno de Miguel Alemán la adoptó para su sexenio (1946- 1952).

Por su parte la cuarta campaña de alfabetización, comienza en 1958 con el retorno de Torres Bodet a la educación; la quinta comienza en los últimos años del sexenio de Díaz Ordaz y la sexta (1976-1982), durante la administración de José López Portillo, en la cual se implementó un diagnóstico de la situación escolar en el nivel básico y se diseñó el Plan Nacional de Educación (PNE).

Siguiendo a Bonilla (2011), a partir de estos años se desarrollaron innumerables esfuerzos a favor de la educación, pero no dirigidos específicamente a campañas de alfabetización y en no pocas ocasiones limitados por cuestiones económicas o de prioridades dentro del propio sector.

En 2014 el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) presentó el *Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo* (2014-2018), el cual se desarrolla en todo el país a través de los respectivos institutos estatales de educación de adultos. Esta campaña se promueve bajo el lema *Yo sé que puedo*, lo cual parece pura coincidencia con el nombre del método cubano

denominado *Yo sí puedo* que se aplica en 28 países de Latinoamérica desde hace varios lustros.

El análisis histórico de la evaluación del tema en Latinoamérica y en especial en México (por somero que se haya presentado) revela un primer factor de necesidad actual del mismo, derivado de la propia necesidad histórica.

En México, cada intento de alfabetización ha quedado a deber por múltiples factores que no analizaremos en este momento; baste citar lo publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) cuando se presentó la actual estrategia: *“Sin una intervención amplia y sostenida, que supere las cifras anuales de abandono escolar, para el año 2025 las personas que no concluyen su educación básica mayores de 15 años se habrán incrementado a 34 millones”* (Unión, 2015). Es decir, no se han podido crear las condiciones para erradicar este gran problema, lo cual demuestra la tendencia clara al crecimiento del rezago educativo a nivel nacional.

Las necesidades siguen vigentes a pesar de los esfuerzos, lo cual, desde nuestro punto de vista tiene su base en el hecho de la incapacidad de las políticas públicas diseñadas para proponerse verdaderamente la erradicación del analfabetismo. En entrevistas televisivas, tanto el Secretario de Educación (Aurelio Nuño Mayer) como el de Desarrollo Social (José Antonio Meade) han admitido ante el ojo crítico de analistas de prestigio, que las políticas actuales mitigan las cuestiones de rezago pero no van dirigidas a erradicarlas, aludiendo a la multifactorialidad que lo ocasiona.

El diagnóstico realizado por el INEA publicado en el Diario oficial de la República mencionado (con base en el censo de población y vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía), arroja la siguiente situación a nivel nacional:

1. México está en una posición intermedia si lo comparamos con otras naciones de América Latina, pero por debajo de naciones como Costa Rica, Venezuela, Paraguay, Cuba, Argentina, Chile, etc., lo que refleja el abandono que ha observado el tema de alfabetización en los últimos años.
2. Actualmente, la población en rezago equivale a 1.6 veces la población en edad escolar atendida en educación básica.
3. Existe un enorme potencial de demanda de servicios, por ello, la conclusión de secundaria a través de un esquema con validez oficial, no escolarizado y en plazos cortos, constituyen una alternativa para la población adulta que requiere un certificado de estudios, lo

que es un factor atrayente para la población joven y adulta en edad productiva.

4. En el 2010, se registró un rezago educativo de 31.9 millones de personas, de ellos existen 5.4 millones de personas mayores de 15 años en condición de analfabetismo.
5. De la población que no sabe leer ni escribir, el 61% son mujeres y 39% hombres 73% es hispanohablante, en tanto que 27% habla alguna lengua originaria. El 64% se encuentra entre los 15 y los 64 años de edad 70% se encuentra desocupado, por lo que no percibe ingresos y sólo 20% recibe menos de dos salarios mínimos. El 50% se encuentra en zonas urbanas y el resto en 97 mil localidades rurales.
6. Siete de cada diez personas en condición de analfabetismo residen en 9 estados: Veracruz, Chiapas, México, Oaxaca, Puebla, Guerrero, Guanajuato, Michoacán y Jalisco.
7. Siete de cada diez indígenas en condición de analfabetismo reside en 6 entidades federativas en el sur del país: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Puebla, Veracruz y Yucatán

Los puntos 6 y 7 de la situación nacional nos comienzan a abrir el panorama para su análisis en nuestra entidad (Veracruz). No obstante, es preciso aclarar que los datos oficiales más actualizados que se han encontrado hacen referencia o toman como punto de partida el Censo publicado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en 2010, con lo cual, 6 años después seguimos interpretando la misma información. Incluso en los propios documentos emitidos por el Anuario Estadístico Nacional y la Perspectiva Estadística de Veracruz (2015) los datos relacionados con Educación y específicamente con el analfabetismo son basados en el censo de población 2010.

En septiembre de 2015, el diputado Andrés Fernández del Valle Laisequilla propuso exhortar a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a que diseñe e implemente campañas informativas sobre los programas de alfabetización que actualmente se realizan a nivel nacional, con especial atención en la inclusión de grupos vulnerables (Zócalo Saltillo, 2015)

Dicho lo anterior, presentamos una serie de datos y argumentos obtenidos de la información disponible, los cuales y como conclusión adelantada nos permiten ubicar a Veracruz como una de las entidades con menos avance en materia de rezago educativo y específicamente de alfabetización.

Inicialmente esbozaremos de manera muy breve la situación socioeconómica actual de Veracruz a través de

algunos datos estadísticos que se consideran con implicación directa en el objeto de estudio:

1. Tercera población más grande de la Federación, con una tasa neta migratoria de -0.5%; 9.4% de la población de habla indígena, por encima de la media nacional; el lugar número 31 en esperanza de vida y el 26° en afiliación a servicios de salud.
2. Tercer lugar en número de viviendas, pero 28° en viviendas con agua entubada; 29° con piso diferente a tierra; 27° con drenaje y 25° en inversión de viviendas.
3. Séptimo lugar en tasa de ocupación, pero 31° en tasa de participación económica y salarios más bajos de la federación.
4. Lugares 23 y 27 en cantidad de procesados en los fueros común y federal. Lugares 26 y 31 en sentenciados.

El panorama general del rezago educativo en Veracruz se resume en la siguiente tabla (1), la que muestra un estado comparativo de la Entidad con respecto al país, a través de indicadores de difusión nacional. Nótese como en la columna **Lugar** (la cual se refiere al lugar que ocupa la entidad a nivel nacional) se demuestra que en la mayoría de los indicadores ocupamos los últimos puestos estando siempre por encima de la media nacional (Media), salvo en el caso del porcentaje de población analfabeta, indicador que por ser de tipo negativo ocupamos los primeros lugares.

Tabla 1. Panorama general del rezago educativo en Veracruz.

Indicador	Valor	Media	Lugar
Población analfabeta de 15 años y más (%)	11.4	6.9	4
Población de 5 a 14 años que asiste a la escuela (%)	93.0	94.0	27
Población de 15 años y más con instrucción (%):			
Estudios técnicos y comerciales	0.3	0.6	-
Educación media superior	17.0	19.3	-
Educación superior	13.8	16.5	-
Población de 15 años y más con instrucción post primaria (%)	54.2	63.5	28
Grado promedio de escolaridad (grados)	8.7	9.6	28
Cobertura en educación por niveles (%):			
Primaria	97.5	97.0	11
Secundaria	91.2	95.2	23
Profesional media (Técnica)	2.6	5.8	29
Bachillerato	60.6	56.4	7

Superior (absorción)	54.7	74.4	30
----------------------	------	------	----

Fuente: Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011).

A partir de la tabla anterior se debe precisar que el 11.4% de la población de 15 años y más es analfabeta, aunque en comparación con el censo de 2005 este porcentaje disminuyó en 2 puntos. Más del 7% de la población entre 5 y 14 años, no asiste a la escuela, los cuales son analfabetas potenciales.

Teniendo en cuenta la evolución del concepto de alfabetización (a lo cual dedicaremos un espacio más adelante) hay dos indicadores que cobran mucha relevancia: la proporción de la población con 15 años y más con instrucción post primaria, en el cual Veracruz clasifica en el lugar 29 (54.2%) muy por debajo de la media nacional; y el grado promedio de escolaridad, en el cual ocupa el lugar 28.

Luego de la presentación de estos datos oficiales consideramos oportuno completar el diagnóstico haciendo referencia a tres tipos de fuentes más, que si bien no cumplen las características de los anteriores, los consideramos muy importantes por tanto es un tema de políticas públicas:

A. Fuentes periodísticas:

1. De acuerdo con el Medio Informativo La Imagen del Golfo (Santander, 2013) existe 11.7% de analfabetismo en el Estado de Veracruz, ocupando el primer lugar a nivel nacional en este rubro. 619 mil personas no saben leer ni escribir, informa el subdirector de Planeación, programación y presupuesto del Instituto Veracruzano de Educación para los adultos (IVEA), Abraham Rivera Flores.
2. La directora del Instituto Veracruzano de Educación para los adultos (IVEA), María del Socorro Sandoval Vázquez, dio a conocer que según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, hasta diciembre del 2014 en el Estado de Veracruz se tiene un total de 590 mil analfabetas, de los cuales 49% son mujeres.
3. El titular de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), José Antonio Meade; y el Gobierno de Veracruz, encabezado por Javier Duarte Ochoa, firmaron acuerdo para combatir el rezago educativo. Esto debido a que 2.2 millones de personas presentan rezago educativo en dicho estado, por lo que gobierno federal y estatal harán un frente común para encarar las limitaciones educativas.
4. La directora del Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA), Socorro Sandoval Vázquez, dio a conocer que 582 mil 551 personas en el estado de Veracruz mayores de 15 años que están en

condiciones de analfabetismo. Informó que los 212 municipios de la entidad presentan un rezago educativo en proporción con su población. Aunque destacó que se ha reducido el analfabetismo del 2014 a noviembre del 2015 con 32 mil personas que ya tienen su certificado de primaria. (Analfabetismo en Veracruz alcanza a 592 mil personas, 2015).

5. Parte del rezago educativo que presenta la entidad veracruzana es consecuencia de los sindicatos, los cuales son utilizados con fines electorales por parte de las autoridades, lejos de representar democráticamente al docente y velar por el desarrollo educativo del Estado, señaló Felipe Hevia, Investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Golfo) de la Universidad Veracruzana (Méndez, 2015)
6. El Diputado Federal Miguel Ángel Yunes Linares (hoy Gobernador electo), disertó una conferencia en esta ciudad denominada *Veracruz, Presente y Futuro*, en la que expuso en cifras la situación de pobreza, rezago educativo, e indicó que esta entidad merece tener mejor panorama que el vecino estado poblano. Especificó que hay 49.8 por ciento de personas con rezago educativo en Veracruz, cifra que estimó muy por debajo de la media nacional que equivale a 13.6 puntos porcentuales más que a nivel nacional (Martínez, 2015).

De esta manera se pudieran citar varios reportes y/o noticias periodísticas, en los cuales se aprecia preocupación de los medios por la situación, coincidencia en que es un problemas con magnitud e implicaciones a tener en cuenta, inexactitud en los datos y sobre todo, el contenido referido más a la visión política que a verdaderos resultados de las estrategias o acciones.

**B. DOCUMENTOS OFICIALES. PLAN VERACRUZANO DE DESARROLLO 2011-2016.**

El problema del analfabetismo es abordado en el Plan Veracruzano de Desarrollo (2011-2016) en el Capítulo III, específicamente bajo el subtítulo III.1.1.1 en el cual se presenta un diagnóstico de la situación del Estado en ese momento. En dicho apartado se puede leer: *“La educación, la vivienda y la salud requieren atención especial. Veracruz ocupa el lugar 31 en cuanto a esperanza de vida con 73.9 años, casi tres años por debajo de la entidad líder del país. El analfabetismo ocupa el 11.4 por ciento de población, siendo el cuarto lugar a nivel nacional”* (Ochoa, 2011); es decir que el gobierno en turno tuvo bien identificado el problema desde el inicio.

Muy interesante resulta ver el comportamiento, en las zonas metropolitanas, de los indicadores básicos de pobreza humana, dentro del cual está el analfabetismo. (Tabla 2) Tabla 2. Indicadores básicos de pobreza humana.

Zona metropolitana	Población 2010	Ingreso per cápita anual (dólares)	% de población de 15 años o más analfabeta	Población sin derecho habiencia a servicios de salud (%)	Viviendas particulares habitadas con piso de tierra (%)	Viviendas particulares habitadas sin agua entubada (%)
Acayucan	112,996	6,750.1	13.0	48.2	10.9	29.1
Córdoba	316,032	8,729.6	6.1	38.9	6.5	14.6
Coatza.	347,257	13,467.3	4.9	26.7	2.8	12.3
Minatitlán	356,137	9,179.5	8.1	35.6	7.0	37.2
Orizaba	410,508	9,681.7	8.1	35.4	9.5	7.4
Poza Rica	513,518	7,977.5	8.4	43.0	17.0	42.3
Xalapa	666,535	13,094.0	5.0	39.8	3.5	3.4
Veracruz	801,295	14,674.1	3.9	30.1	3.8	7.9
Tamaulipas-Veracruz	152,648	12,758.9	6.7	34.1	10.3	25.9

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010).

En el caso de la población indígena, el 28.9% es analfabeta, ocupando el lugar 26 con más de tres puntos porcentuales por encima de la media nacional. Esta cifra es más preocupante aun si tenemos en cuenta que el porcentaje de población de habla indígena en Veracruz es considerablemente elevado, lo cual lo ubica muy por encima de la media nacional.

En el documento citado, estos son los únicos datos referentes al analfabetismo en cuanto al diagnóstico del Estado. A partir de ello, el analfabetismo aparece en las estrategias de trabajo del “Capítulo III: Construir el presente. Un mejor futuro para todos”, específicamente haciendo alusión a la igualdad de género y en una de las metas donde se plantea reducirlo hasta el 7%. Esto corrobora lo planteado inicialmente en relación a que las intenciones políticas, etc. no van dirigidas a erradicar el problema, sino solo a mitigarlo.

**C. RESULTADOS DE INVESTIGACIONES**

Para finalizar el diagnóstico abordaremos de manera general los resultados de una investigación realizada por Aguilar (2009). Si bien es cierto que este trabajo toma como base los datos arrojados por el II Censo de Población 2005 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, también lo es que resulta muy interesante su análisis dirigido a las 12 poblaciones indígenas asentadas en Veracruz, las cuales se encuentran dentro de los 15 municipios que el autor considera como más marginados del Estado.

Para este estudio tomamos la descripción general que hace Aguilar (2009), sobre estos municipios:



- El municipio de Astacinga cuenta con una población de 15 años y más de 2,588, de la cual 2,100 se encuentran en rezago educativo que equivale al 81.1%.
- El municipio de Atlahuilco cuenta con una población de 15 años y más de 5,300, de la cual 4,443 se encuentran en rezago educativo que equivale al 83.9%.
- El municipio de Filomeno Mata cuenta con una población de 15 años y más de 7,649, de la cual 6,128 se encuentran en rezago educativo que equivale al 80.1%.
- El municipio de Ilimatlán cuenta con una población de 15 años y más de 8,027, de la cual 6,689 se encuentran en rezago educativo que equivale al 83.4%.
- El municipio de Los Reyes cuenta con una población de 15 años y más de 2,816, de la cual 2,096 se encuentran en rezago educativo que equivale al 74.4%.
- El municipio de Mecatlán cuenta con una población de 15 años y más de 6,573, de la cual 5,086 se encuentran en rezago educativo que equivale al 77.4%.
- El municipio de Mixtla de Altamirano cuenta con una población de 15 años y más de 5,536, de la cual 5,022 se encuentran en rezago educativo que equivale al 90.7%.
- El municipio de Soledad Atzompa cuenta con una población de 15 años y más de 11,383, de la cual 9,697 se encuentran en rezago educativo que equivale al 85.3%.
- El municipio de Sotepan cuenta con una población de 15 años y más de 16,076, de la cual 12,235 se encuentran en rezago educativo que equivale al 76.0%.
- El municipio de Tehuipango cuenta con una población de 15 años y más de 11,350, de la cual 9,678 se encuentran en rezago educativo que equivale al 85.3%.
- El municipio de Texcatepec cuenta con una población de 15 años y más de 5,416, de la cual 4,677 se encuentran en rezago educativo que equivale al 86.4%.
- El municipio de Tlaquilpa cuenta con una población de 15 años y más de 3,708, de la cual 3,148 se encuentran en rezago educativo que equivale al 84.9%.
- El municipio de Xoxocotla cuenta con una población de 15 años y más de 2,739, de la cual 1,858 se encuentran en rezago educativo que equivale al 67.9%.
- El municipio de Zontecomatlán cuenta con una población de 15 años y más de 7,762, de la cual 6,230 se encuentran en rezago educativo que equivale al 80.3%.

Para la propuesta que se pretende presentar y sobre todo para la toma de decisiones, probablemente estos pudieran ser la primera prioridad, pues como se puede leer en las viñetas anteriores, en todos estos municipios hay un

rezago educativo que supera el 70% de la población de 15 años y más.

El propio autor citado resume en tres las principales problemáticas y dificultades para la atención educativa en el nivel inicial:

1. Causas históricas, relacionadas con la ineficiencia y politización de los gobiernos federales y estatales respecto al tema, dando prioridad a los aspectos cuantitativos, como metas de atención, cobertura educativa, etc., más que a la calidad del proceso.
2. Causas externas, relacionadas con la pobreza que cada día se agudiza más y las pésimas condiciones de vida de esas poblaciones, lo que genera grandes movimientos migratorios, aumento del trabajo infantil, etc.
3. Causas internas, relacionadas con dificultades propias del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).

De acuerdo con los datos explicitados, los cuales constituyen solo un estudio preliminar de la situación, nos podemos percatar de que estamos frente a una situación compleja, con un gran rezago (rezago en la atención al rezago), cuya solución no avanza como se pretende sino que por el contrario tiende a agudizarse por el solo hecho de que la vida, la sociedad el conocimiento no se detienen; con lo cual no solo cobra cada vez mayor importancia aprender a leer y escribir, sino que cada vez este aprendizaje elemental va siendo menos sencillo, en primer lugar porque cada vez se generan nuevos conocimientos y en segundo porque con el tiempo se va complejizando el propio concepto de alfabetización hasta el punto en que aprender a leer y escribir solamente es muy insuficiente para una vida sana.

En una propuesta del tipo de la que se pretende abordar, resulta imprescindible establecer un posicionamiento teórico o, al menos, las bases teóricas de partida, máxime cuando se refiere a un problema de tal magnitud, no solo por su volumen sino por la implicación en la vida de las personas y hasta en el desarrollo de un país.

Lo anterior hace muy complicado el abordaje del tema desde cualquier punto de vista, pero específicamente en lo teórico. Para Infante & Letelier (2013), la complejidad y evolución del concepto de alfabetización tiene que ver con dos factores esencialmente: las transformaciones de la sociedad y las exigencias crecientes que ella presenta a las personas para ingresar y permanecer en la cultura escrita.

Por otra parte, las autoras citadas expresan que existe relatividad e impresión en el propio término de alfabetización y sobre todo en su expresión negativa el analfabetismo,



por la dificultad de comprobar directamente las habilidades con que cuentan las personas y establecer el nivel de lectura, escritura y cálculo numérico que permitirá considerarlas alfabetizadas .

Las transformaciones de la sociedad y las exigencias que ella presenta son tan crecientes que en la evolución del término en cuestión ya se habla de competencias y funciones muy alejadas de su origen y que se han relacionado fundamentalmente con la introducción de las tecnologías de la información.

Por ejemplo, Marzal (2009), analiza el origen de la alfabetización en la información desde el punto de vista de la lectura y escritura propias de los hipermedios, que es algo diferente de la “alfabetización” textual; definiendo la alfabetización en información con ayuda de la “alfabetización múltiple” a través de las competencias informativas para el conocimiento y la proyección de éstas en el sistema educativo.

Giordano (2012), nos dice que *“el concepto primario de Alfabetización, en el sentido de codificar y decodificar, con la introducción de las tecnologías de información (TI) sufre su primera transformación. La digitalización de la información y la introducción de ordenadores en las instituciones de educación marcan la necesidad de una alfabetización tecnológica que permita a las personas acceder al nuevo mundo informativo”*.

Zayas & Fernández (2012), refiriéndose a la importancia de analizar la evolución que ha tenido el concepto de alfabetización desde mediados del siglo XX; en la actualidad y como consecuencia del avance de la sociedad de la información y el conocimiento, nos dice que *“su origen se remonta al año 1974 y es utilizado por primera vez en la literatura por Paul Zurovski, siendo un término originado en la lengua inglesa (information literacy) y que todavía hoy no se ha llegado a un consenso sobre si es acertado o no utilizar su traducción literal en los países hispanohablantes”*.

Sin embargo, para el presente trabajo consideramos pertinente posicionarnos en la evolución del concepto de alfabetización dada por Infante & Letelier (2013), que además, ha sido publicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, lo cual la avala. Dicha evolución, entonces, la resumimos de la siguiente manera:

- En la década de los 50 del siglo pasado, se consideraba analfabeta a aquella persona que, simplemente, no sabía decodificar los signos necesarios para leer y escribir.

- En la VI Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura realizada en 1958, se adoptó como definición: *“está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir; comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana”*.
- En los años 60 se empieza a incorporar el concepto de *alfabetización funcional*, estrechamente ligado a las necesidades de modernización y desarrollo económico.
- En 1972 la Conferencia de Tokio señala que la funcionalidad no es un fin en sí misma y que la insistencia en su propósito funcional enfatiza la relación existente entre las necesidades de la sociedad y de la educación, y entre la educación y las motivaciones y aspiraciones de cada individuo.
- En la declaración final del Simposio Internacional de Alfabetización celebrado en Persépolis 1975, se define la “alfabetización no solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo.
- En esta época, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura adoptó una nueva recomendación para la Estandarización Internacional de Estadísticas Educativas, incorporando la definición de alfabetización funcional: *“Es alfabeto funcional la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad”*. A partir de estas recomendaciones, en las estadísticas convivirán dos definiciones: el analfabeto absoluto y el analfabeto/alfabeto funcional.
- A partir de los años 90 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura con el apoyo de otras organizaciones, realizó varias investigaciones que llevaron a entender y considerar a la alfabetización como un continuum de habilidades.

La pluralidad de métodos que se han utilizado en la alfabetización a lo largo de la historia es bastante grande; sin embargo y de acuerdo Ramos (2007) de las misiones, visiones y de las definiciones que se asuman sobre el proceso de alfabetización, depende en gran medida la elección de los métodos a utilizar.

La autora referida, citando a William Cray, agrupa los métodos de alfabetización en dos: los antiguos y especializados y los modernos.

A. Antiguos y especializados. Mismos que a su vez se agrupan en dos clases:

- Aquellos que inician con las unidades mínimas (letras) y sus sonidos como componentes de las palabras (métodos sintéticos). Entre ellos se encuentran el método alfabético o de deletreo; el método fonético y onomatopéyico; el método silábico.
- Aquellos que tienen como punto de partida el uso de unidades del lenguaje que tienen una significación para el que aprende (métodos analíticos). Entre ellos se encuentran el método de palabras; el método de frases; el método de oraciones; el método de historias.

B. Métodos modernos, que también se encuadran en dos grandes categorías, las tendencias eclécticas y las tendencias centradas en el que está aprendiendo.

En el caso de Latinoamérica los métodos más utilizados han sido el Método Freire, el Método MEVYT del INEA, el cual tiene un modelo flexible y diversificado, que se basa en una oferta múltiple de módulos que están integrados por un paquete de diversos materiales educativos que contienen temas y actividades didácticas. Existen diferentes tipos de módulos por nivel educativo y vertiente. Y el Método *Yo sí puedo*, de Cuba, que posee las siguientes características generales.

- Método audiovisual (radio y televisión-video).
- Rápido (entre 8-10 semanas).
- De costos mínimos.
- Combina métodos analíticos y sintéticos tradicionalmente utilizados para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Relaciona número-letra y alfabetización en el marco de una *serie televisiva*.
- Utilización de los números como recurso nemotécnico para facilitar el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a toda la bibliografía revisada, a los resultados de experiencias de otros países y al conocimiento de la magnitud del problema en el Estado de Veracruz, debemos comentar que una propuesta de este tipo es algo muy complicado, en lo que necesariamente tiene que mediar la voluntad política, pues solo dependiendo de ello se avanzará más o menos en su solución.

Así mismo hemos de comentar que es prácticamente imposible hacer una propuesta pertinente, factible y coherente desde un escritorio ni de manera unipersonal; se requiere necesariamente de un trabajo de campo multidisciplinar que anteceda a la propuesta formal final.

Dicho lo anterior, esbozaremos entonces, una propuesta tentativa y preliminar de fases y acciones:

## 1. Generación del potencial humano inicial

Se propone la creación de un grupo multidisciplinar de expertos. Este grupo tendrá a su cargo la planeación estratégica del proyecto, comenzando por su diseño, pasando por la coordinación y supervisión de la implementación y terminando con la evaluación final de resultados.

Es preciso nombrar a un líder del proyecto que se encargará no solo de la coordinación sino que hará la propuesta de cómo estará constituido este grupo de expertos, teniendo en cuenta tanto a personas que han trabajado en el tema como a otras que no lo han hecho. Por tanto, propondrá los perfiles que considere pertinentes para integrar dicho grupo.

Se sugiere que en este grupo de expertos, al menos de manera inicial, no se tengan en cuenta a las personas que poseen cargos públicos de dirección relacionados con la tarea, para que no haya "inercia" con lo que se ha realizado hasta la fecha.

Además se propone, que de manera inicial se genere la siguiente estructura:

- Un líder de proyecto.
- Un equipo base coordinador de expertos.
- Grupos de trabajo (de acuerdo a las necesidades y posibilidades).
- Colaboradores externos.

## 2. Diagnóstico.

Es imprescindible conocer la realidad del analfabetismo en Veracruz, no existe la suficiente información publicada al respecto, de manera que la revisión documental no es ni siquiera suficiente para comenzar, a menos que se tenga acceso a la no publicada.

Por lo tanto, se requiere hacer un censo real y objetivo que abarque, al menos los siguientes puntos:

- a. Caracterizar la situación socioeconómica de Veracruz y determinar su impacto en el fenómeno del analfabetismo.
  - Situación económica actual.
  - Situación demográfica.
  - Situación sociocultural.
  - Situación educativa general.
- b. Sistematizar la información relativa a la génesis y evolución del analfabetismo en Veracruz
  - Origen, primeras instituciones y programas desarrollados.

- Las políticas públicas y el analfabetismo.
- Existencia de proyectos independientes o fuera de políticas públicas y programas de desarrollo
- Alcance de los proyectos/programas de alfabetización y sus principales resultados.
- c. Analizar el comportamiento del componente de formación docente para afrontar las campañas de alfabetización.
  - Convocatorias y procesos de selección de alfabetizadores.
  - Procesos de formación y capacitación de alfabetizadores.
- d. Analizar los métodos y programas empleados en la alfabetización.
  - Métodos de alfabetización aplicados en el estado.
  - Características de los programas aplicados.
  - Instituciones involucradas en la alfabetización.
  - Índices de eficiencia de los programas aplicados.
- e. Determinar el índice de analfabetismo real.
  - Estratos determinados y cobertura en cada uno de ellos.
  - Determinar los grupos con mayor vulnerabilidad.
  - Establecer zonas vulnerables.
- f. Gestión de las campañas
  - Procesos de planeación y evaluación de los diferentes programas, proyectos, campañas.
  - Normas y reglamentos que regulan el proceso de alfabetización.
  - Infraestructura física existente y/o proyectada.
  - Equipamiento y recursos tecnológicos.
  - Recursos financieros.
  - Caracterización del personal encargado de la gestión, así como el tipo de organizaciones, organismos, empresas, etc.
  - Nuevos protagonistas en el proceso de gestión.

### 3. Determinación del/os método/s de alfabetización a aplicar.

Es preciso hacer un estudio comparado de los diferentes métodos que existen para la alfabetización, tanto en territorio nacional con internacionales.

Establecer, a partir de los resultados del diagnóstico las ventajas y desventajas de la utilización de los principales métodos de alfabetización para finalmente proponer

el más pertinente a las necesidades detectadas y a los intereses, recursos y tiempo con que se disponga.

A partir de esta etapa, o tal vez desde la anterior, se sugiere buscar asesoría externa de acompañamiento (Cuba, el promedio de tiempo de alfabetización de su método es de 7 semanas. Método ya utilizado en Veracruz con buenos resultados)

### 4. Implementación del método seleccionado.

- Clasificar a los iletrados de acuerdo a las categorías del método seleccionado.
- Preparación y adecuación del método elegido al contexto en que se aplicará.
- Selección y preparación de los alfabetizadores.
- Planificación y ejecución de la logística para la aplicación del método.

### 5. Evaluación de la implementación

Esta etapa deberá diseñarse por el equipo base coordinador de expertos y por estos mismo. Será necesario basarlo en un diseño en el que se construyan indicadores de contexto, entrada, proceso y producto.

## CONCLUSIONES

Desde 1920 a la fecha, en México se han realizado varios esfuerzos a favor de la alfabetización consiguiendo importantes resultados; sin embargo, queda mucho por hacer, pues los logros no siempre han sido producto de un trabajo sistemático de políticas públicas, sino y sobre todo de voluntad política gubernamental. Lo anterior demostrado porque en dependencia del empeño que le haya puesto el gobierno en turno es que se han logrado más o menos resultados.

Lo anterior, por sí mismo, constituye una necesidad de evaluación e intento de corrección del tema. Si a ello se le adiciona que los resultados obtenidos en el Estado de Veracruz lo ubican dentro de los últimos lugares a nivel nacional en desarrollo educativo; entonces estaremos cierto en plantear que la situación actual del analfabetismo en Veracruz está en una crisis real.

A nivel nacional, no se puede hablar de una sola estadística que favorezca a Veracruz en cuanto a sus resultados educativos, por más que se empeñen los medios oficialistas en hacer notar los logros, la realidad los supera.

Analizar el problema del analfabetismo no es solo centrar la mirada en la cantidad de analfabetos, sino hay que evaluar todo sistema educativo, desde los indicadores de cobertura, los de absorción hasta los más específicos de

niveles de escolaridad. Pero y sobre todo se debe analizar el problema integralmente vinculando los indicadores mencionados con los de desarrollo humano, seguridad, migración, entre otros.

Así mismo, se hace necesario entender el desarrollo epistemológico tanto del concepto, los propios indicadores de medición como de los métodos de alfabetización para desarrollar propuestas que contribuyan a la erradicación de este problema social.

Definitivamente para que exista avance significativo en la solución al analfabetismo deben dictarse políticas públicas que en verdad lo sean, que trasciendan los períodos gubernamentales y que orienten la realización de diagnósticos certeros. A partir de lo cual queda mucho por hacer en relación a la evaluación de las políticas actuales y el rediseño de los planes o programas de alfabetización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Zócalo Saltillo. (2015). Veracruz, entre los estados con más analfabetismo. *Zócalo Saltillo*. Coahuila, México.
- Aguilar, C. J. (2009). Alfabetización en el Estado de Veracruz problemáticas y prospectivas. *EntreVerando. Universidad Veracruzana*, 24-33. Recuperado de [https://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/8934/1/ar5\\_p24-33\\_2009-3.pdf](https://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/8934/1/ar5_p24-33_2009-3.pdf)
- Bonilla, I. (2011). Cronología de la educación y campañas de alfabetización en México. *Revista digital Mirada Ferroviaria*, 15.
- Estados Unidos Mexicanos. Gobierno del Estado de Veracruz. (2011). *Plan Veracruzano de desarrollo 2011/2016*. Xalapa. Recuperado de <http://www.veracruz.gob.mx/plan-veracruzano-de-desarrollo/>
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Gobernación. (2015). Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343876&fecha=08/05/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343876&fecha=08/05/2014)
- Giordano, M. M. (2012). *Alfabetización-es Siglo XXI*. Recuperado de <http://alfabetizacionessiglo21.blogspot.mx/2012/11/evolucion-del-concepto-de-alfabetizacion.html>
- Infante, M. I., & Letelier, M. E. (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Martínez, L. (2015). Yunez Linarez imparte conferencia. *Diario de Tuxpan*. Recuperado de [https://issuu.com/diariodetuxpan\\_issuu/docs/tuxpan-04sep2015](https://issuu.com/diariodetuxpan_issuu/docs/tuxpan-04sep2015)
- Marzal, M. Á. (2009). Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Revista Investigación bibliotecológica*, 234(47). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2009000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100006)
- Méndez, C. (2015). Rezago educativo en Veracruz es consecuencia de los sindicatos: Felipe Hevia. Xalapa. Recuperado de <https://www.alcalorpolitico.com/informacion/rezago-educativo-en-veracruz-es-consecuencia-de-los-sindicatos-felipe-hevia-170126.html>
- Ramos, P. (2007). Métodos y metodologías. *Revista Transatlántica de educación*, 2.
- Santander, I. (2013). Veracruz, primer lugar nacional en analfabetismo. *La Imagen del Golfo*. Recuperado de [http://imagenelgolfo.mx/resumen.php?id=387121&fb\\_comment\\_id=339015636225071\\_2400150](http://imagenelgolfo.mx/resumen.php?id=387121&fb_comment_id=339015636225071_2400150)
- Zayas Mújica, R., & Fernández Valdés, M. (2012). Concepto de alfabetización informacional. Su relación con el desarrollo de competencias informacionales. *MediCiego*. Recuperado [http://bvs.sld.cu/revistas/mciego/alfin\\_2012/alfin\\_folder/2012%20Unidad%201/Bibliografia/Lectura\\_Basica\\_3\\_Concepto\\_de\\_alfabetizacion\\_informacional\\_Su\\_relacion\\_con\\_el\\_desarrollo\\_de\\_competencias\\_informacionales.pdf](http://bvs.sld.cu/revistas/mciego/alfin_2012/alfin_folder/2012%20Unidad%201/Bibliografia/Lectura_Basica_3_Concepto_de_alfabetizacion_informacional_Su_relacion_con_el_desarrollo_de_competencias_informacionales.pdf)



# 42

## LA FORMACIÓN ECONÓMICA EN LOS INGENIEROS MECÁNICOS. ASPECTOS A CONSIDERAR EN EL DISEÑO DE UN SISTEMA DE TAREAS DE CARÁCTER ECONÓMICO

### ECONOMIC TRAINING IN MECHANICAL ENGINEERS. ASPECTS TO CONSIDER IN THE DESIGN OF AN ECONOMIC TASK SYSTEM

MSc. Damarys Hernández Castillo<sup>1</sup>

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

Lic. Pavel Matos Díaz<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Empresa de Producciones de Cienfuegos Plásticas "Vasil Levski" Cuba.

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

Hernández Castillo, D., & Matos Díaz, P. (2018). La formación económica en los ingenieros mecánicos. Aspectos a considerar en el diseño de un sistema de tareas de carácter económico. *Revista Conrado*, 14(63), 297-301. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En la actualidad la formación económica de los ingenieros es una necesidad para el desarrollo económico del país, lo que propicia una gestión más efectiva en las instituciones. El presente artículo trata el tema de la formación económica en los estudiantes ingeniería mecánica. El objetivo fue determinar aspectos esenciales a tener en cuenta para el diseño de un sistema de tareas que contribuya a la formación económica de estos educandos teniendo como principio la vinculación de la teoría con la práctica. Se partió de un diagnóstico sobre la formación en los aspectos de la economía y las finanzas, donde fueron manifestadas insuficiencias que desde este punto de vista tenían los estudiantes, profesores y graduados de esta carrera. Para esto se realizaron entrevistas y se revisaron documentos. Con los resultados de esta pesquisa se pretendió enunciar aspectos esenciales a considerar a la hora de conformar un sistema de tareas que se vincule a la Disciplina Integradora en la carrera de Ingeniería Mecánica, como una vía didáctica que permita a los estudiantes resolver problemas profesionales reales. El informe está expuesto en partes donde se tratan algunos aspectos teóricos sobre el análisis y la interpretación de los estados financieros, los resultados del diagnóstico y la propuesta.

#### Palabras clave:

Formación económica, ingenieros mecánicos, sistema de tareas docentes.

#### ABSTRACT

At present, the economic training of engineers is a necessity for the economic development of the country, which favors a more effective management in the institutions. This article deals with the topic of economic education in mechanical engineering students. The objective was to determine essential aspects to take into account for the design of a system of tasks that contributes to the economic formation of these learners having as a principle the linking of theory with practice. It was based on a diagnosis about training in aspects of economics and finance, where there were insufficiencies that from this point of view had students, teachers and graduates of this career. For this, interviews were conducted and documents were reviewed. With the results of this research was intended to enunciate essential aspects to consider when forming a system of tasks that is linked to the Integrative Discipline in the career of Mechanical Engineering, as a didactic way that allows students to solve real professional problems. The report is exposed in parts where some theoretical aspects are discussed about the analysis and interpretation of the financial statements, the results of the diagnosis and the proposal.

#### Keywords:

Economic training, mechanical engineers, system of teaching tasks.



## INTRODUCCION

El mundo contemporáneo, caracterizado por una creciente incertidumbre del entorno, por el aumento notable de la competencia, la crisis económica, financiera, alimentaria y ambiental manifiesta su impacto directamente sobre los países subdesarrollados y por ende sobre Cuba. Desde este punto de vista, en el orden interno, las consecuencias se han evidenciado en la baja eficiencia, la descapitalización de la base productiva y la infraestructura, así como en la necesidad de aumentar la productividad del trabajo, para lograr un crecimiento sostenido de la economía cubana. Es por ello que se hace necesario contar con graduados universitarios que tengan una preparación acorde con las necesidades prioritarias de desarrollo económico y social.

Algunos autores Alvarez (1998); Horruitiner (2008); Tünnermann (2010); Gaete (2011); Aristimuño (2012); Alarcón (2014); Díaz-Canel Bermúdez (2016), han hablado sobre la pertinencia de la educación superior y de la importancia que tiene la armonización entre lo que la sociedad espera de las instituciones universitarias y lo que realmente estas hacen en cuanto a principios, valores éticos y funciones claves como la docencia, la investigación, la extensión y la gestión.

En el caso de los ingenieros la concepción del siglo XXI representa un cambio de paradigma. El ingeniero de hoy debe ser partícipe de su propia creación; no debe buscar trabajo, sino crearlo; debe poseer una formación integral, de clase mundial, con una perspectiva y visión amplias de las realidades nacionales y mundiales; líder, emprendedor, capaz de trabajar en equipo y sobre todo comprometido con su entorno social, con principios éticos y con una noción clara del bien común.

La ingeniería mecánica es una carrera de perfil amplio que permite lograr un profesional con una sólida formación básica, con habilidades para la solución de los problemas más generales y frecuentes de su profesión, que incluya la apropiación del modo de actuación profesional que caracteriza esta carrera y la diferencian de otras, que posea un conjunto de habilidades profesionales generales que le permitan alcanzar una formación integral cultural y educativa en el sentido más amplio de estos términos (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007).

No se concibe un ingeniero que no posea los conocimientos fundamentales acerca de la situación actual de la economía cubana, sobre los argumentos y los efectos de las medidas que se adoptan en este campo, que no conozca detalladamente los indicadores del control y el

análisis económico financiero, los que miden la eficiencia, la productividad, los costos, entre otros aspectos.

Para minimizar las insuficiencias detectadas en cuanto a la formación económica en los estudiantes de ingeniería mecánica es que se plantea como propósito la determinación de los aspectos esenciales para el diseño de un sistema de tareas que contribuya a la formación económica de estos estudiantes y que tenga como principio base la vinculación de la teoría con la práctica.

El documento se organiza en epígrafes que tratan algunos aspectos teóricos sobre el análisis e interpretación económico financiero, algunos resultados del diagnóstico realizado a estudiantes, profesores y profesionales de la ingeniería mecánica y de manera general aspectos esenciales para el sistema de tareas docentes.

## DESARROLLO

En Cuba la educación superior es la encargada de llevar a cabo un proceso de preparación y superación de los directivos pertenecientes al Sistema Empresarial Cubano y a los Organismos de la Administración Central del Estado. Los programas propuestos están conformados por un amplio sistema de conocimientos que logran integrar diversos campos del saber. El objetivo es contribuir a la mejora en el alcance de la misión de las organizaciones. Los directivos son los encargados de la toma de decisiones y para hacerlo -de manera efectiva- es necesario que analicen e interpreten la información económica financiera.

En un diagnóstico preliminar sobre la titulación del 100% de los directivos que desde el 2012 y hasta fines de 2016 han cursado los diplomados de Dirección y Gestión Empresarial y Administración Pública en la provincia de Cienfuegos, se pudo constatar que de un total de 733 graduados el 23,6% son ingenieros en ciencias técnicas y de ellos los profesionales que mayor representación tienen en la dirección del sector empresarial son los ingenieros mecánicos con un 26,4%. El análisis anterior evidencia la importancia que tiene el actuar de los ingenieros en el alcance de las misiones de las diferentes organizaciones del sistema empresarial.

En otro orden, también se hizo una revisión de las tesis de grado de los estudiantes de mecánica, tomando como muestra el 100% de las tesis que constan en la biblioteca virtual de la Universidad de Cienfuegos, verificándose que no en todas se realizaba un análisis desde el punto de vista económico y financiero de la solución propuesta, aspecto fundamental para decidir si es factible o no su puesta en marcha.

Considerando los resultados del estudio anterior se determina como regularidad que los estudiantes de ingeniería

mecánica necesitan tener conocimientos y habilidades en el uso de la información económica financiera para la toma de decisiones. Lo que debe ser manifestado a través de la disciplina integradora en cualquiera de sus asignaturas.

Las tendencias internacionales señalan al análisis económico financiero como una de las herramientas básicas para la toma de decisiones, así lo han establecido algunos autores como Van Horne (2012); De Jaime Eslava (2010); Nava Rosillón (2009); Polimeni, Fabozzi & Adelberg (2004); Gitman (2003); Mallo & Merlo (1995); entre otros.

La información económico financiera procede de la contabilidad, su análisis e interpretación es considerado por Demestre, Castells & González (2001), como un instrumento poderoso de la administración. La autora coincide con estos investigadores cuando señalan que el uso inteligente de esta información probablemente solo pueda lograrse si los encargados de tomar decisiones en un negocio, comprenden los aspectos esenciales del proceso contable, que termina con un producto final: los estados financieros y su análisis e interpretación, lo que permite conocer la realidad que subyace tras esa información.

En sus publicaciones estos autores cubanos afirmaron responder a la necesidad manifiesta de gerentes, estudiantes y de algunos especialistas, de poseer un material bibliográfico sobre análisis e interpretación de estados financieros aspectos vitales en la gestión empresarial.

Desde esta perspectiva y como señala Meigs & Meigs (1992), si se habla de análisis se dirige la atención a la distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus elementos, es la técnica primaria para comprender lo que dicen los estados financieros.

Estos mismos autores hacen referencia a la interpretación como la apreciación relativa de conceptos y cifras del contenido de la información económico y financiera basada en el análisis y la comparación o como una serie de juicios personales relativos al contenido de la información económico y financiera.

Las funciones financieras deben manejarse de conformidad con la meta básica de la organización. Las finanzas ejercen un impacto en todos los segmentos de la actividad organizacional, puesto que se adquieren fondos, se asignan recursos y se vigila el desempeño (Spiro, 2012).

Para un usuario de la información que posea algún conocimiento contable los datos procedentes de los estados financieros le dicen mucho acerca de su organización, proyecto u objeto de análisis.

En cualquier nivel de la cadena de mando donde se desempeñe un ingeniero tiene misión de diseñar o solucionar mediante el uso de la tecnología los problemas que desde el punto de vista de la sociedad, la industria o la economía se le presenten.

Es necesario entonces, que este ingeniero conozca y entienda cuáles son las barreras que se interponen para cumplir sus funciones. Dentro de estas barreras, están los recursos con que cuenta, las limitaciones que desde el punto de vista físico y técnico se tienen, el costo, la posibilidad real de ejecución del diseño o la ejecución, así como el resto de los aspectos del entorno externo e interno que influyen en el alcance de la misión.

Como consecuencia es necesario que los ingenieros sean los conductores del proceso de diagnóstico en cualquier organización donde se desempeñen. Uno de los aspectos claves este pesquisaje es lo relacionado al análisis de las variables económicas fundamentales. Estas variables influyen directamente en la consecución de cualquier proyecto, diseño o innovación que se quiera llevar a cabo en cualquier nivel de la organización.

Los estudiantes de ingeniería mecánica tienen en su plan de estudios asignaturas pertenecientes a la gestión económico y empresarial, pero los resultados expuestos antes evidencian la necesidad de acercar esta formación a los problemas que se le presentan, al ingeniero mecánico, en el ejercicio de su profesión.

El vínculo de la teoría con la práctica ha sido un aspecto fundamental a la hora de realizar la propuesta que dé solución a las insuficiencias que desde el punto de vista de la formación económica han sido manifestadas.

Según Álvarez (1998), y afirmado por Iglesias (1998), la tarea docente constituye la célula de la actividad conjunta profesor - estudiante y es *“la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso, que se realiza en ciertas circunstancias pedagógicas, con el fin de alcanzar un objetivo de carácter elemental, de resolver el problema planteado a estudiar por el profesor”*.

Por lo que se considera que las tareas docentes pueden elevar la eficiencia del proceso enseñanza aprendizaje, al ser diseñadas en sistema, donde cada una se encuentre en relación entre el todo y las partes (Chaos, Valdés, Estrada, & Llanes, 2015).

De tal forma se pueden mencionar algunos aspectos esenciales a la hora de elaborar un sistema de tareas que contribuya a la formación económica de los ingenieros mecánicos en la Universidad de Cienfuegos y que esté vinculado a las asignaturas de la disciplina integradora.

- Debe existir un vínculo entre la Disciplina Gestión Económica y Empresarial y la Disciplina Integradora.
- Es necesario establecer una relación entre el problema identificado en el proyecto de curso, o tesis de grado con el posible impacto económico que podría tener.
- Se debe realizar un programa de actividades a desarrollar, que desde el punto de vista económico y financiero amparen el proyecto, definiendo los aspectos económicos y financieros a trabajar como sustento de la factibilidad del mismo.
- Determinar las necesidades de financiamiento del proyecto sobre la base del diagnóstico de materiales.
- Determinación del presupuesto y valoración económica.
- Exposición de manera sintética los resultados del proyecto y el impacto económico de la solución de la propuesta.

## CONCLUSIONES

La formación de ingenieros mecánicos en Cuba permite el logro de un profesional con una sólida formación básica y con habilidades para la solución de los problemas más generales y frecuentes de su profesión. Estos problemas deben ser valorados, desde el punto de vista económico, lo cual hará más óptima la solución de los mismos. Es necesario, entonces, que los estudiantes de ingeniería mecánica tengan los conocimientos y habilidades en el uso de la información económica financiera para la toma de decisiones. Los aspectos a considerar para el diseño de un sistema de tareas, que vincule lo académico con lo laboral facilitan, el trabajo del colectivo de carrera y contribuyen a la formación económica de los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1998). *La Pedagogía como ciencia*. Editorial Felix Varela.
- Aristimuño, M. (2012). La Valoración de la Responsabilidad Social Universitaria: Dimensiones e indicadores para su abordaje. *Revista Copernico*, 23. Recuperado de [http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c16/c16\\_art03.pdf](http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c16/c16_art03.pdf)
- Chaos, T., Valdés, C., Estrada, J., & Llanes, A. (2015). Sistema de tareas docentes para desarrollar habilidades profesionales desde la asignatura MGI en 5to año de medicina. *AMC*, 19(4). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1025-02552015000400013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552015000400013)
- Demestre, A., Castells, C., & González, A. (2001). *Técnicas para analizar los estados financieros*. La Habana: Publicentro.
- DDíaz-Canel, M. (2016). Presentación del Informe del Ministerio de Educación Superior de Cuba sobre resultados del sector en el 2015. *Noticiero Nacional de Televisión*. La Habana, Cuba.
- Elejalde, O. R. (2006). Estrategia de Superación interdisciplinaria para la apropiación de la cultura económica por los docentes de la Facultad de Profesores para la enseñanza media superior. *Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- De Eslava, J. (2010). Las claves del análisis económico financiero de la empresa. Barcelona: ESIC.
- Gitman, L. (2003). *Principios de la Administración Financiera*. México: Prentice Hall.
- Mallo, C., & Merlo, J. (1995). *Control de Gestión y Control Presupuestario*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Meigs, R., & Meigs, W. (1992). *Contabilidad la base para decisiones gerenciales*. México: Mc Graw Hill Interamericana S.A.
- Nava Rosillon, M. (2009). Análisis financiero: una herramienta clave para una gestión financiera eficiente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 14(48), 606-628. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/290/29012059009.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Recuperado el noviembre de 2012, de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de fronteras*. Paris: UNESCO.
- Polimeni, R., Fabozzi, F., & Adelberg, A. (2004). *Contabilidad de Costos. Aplicaciones para la toma de decisiones gerenciales*. Bogotá: Mc Graw-Hill, Interamericana S.A.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. Ministerio de Educación Superior. (2007). *Plan de Estudio: Carrera de Ingeniería Mecánica*. La Habana: MES.
- Spiro, H. (2012). *Finanzas para el gerente no financiero*. Mexico: Diana.

- Tünnermann, C. (2010). Las Conferencias Regionales y Mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, 60(47), 31-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37318570005.pdf>
- Van Horne, J., & Wachowicz, J. (2003). *Fundamentos de Administración Financiera*. Mexico: Person Education.
- Villafaña, M., Pacheco, M., & Cervantes, E. (2013). Estrategia para enriquecer la cultura económica-escolar-laboral en la formación del técnico medio. *Transformación*, 9(2). Recuperado de <http://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1638>

# 43

## THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL FILMS AND GAMES ON THE CULTURE OF DRIVING

### LA INFLUENCIA DE LAS PELÍCULAS EDUCATIVAS Y JUEGOS SOBRE LA CULTURA DE LA CONDUCCIÓN

Ph. D. Kseniya E. Kovalenko<sup>1</sup>

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

MSc. Natalia E. Kovalenko<sup>1</sup>

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

<sup>1</sup> Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

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

Kovalenko, K. E., & Kovalenko, N. E. (2017). The influence of educational films and games on the culture of driving. *Conrado*, 14(63), 302-306. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### ABSTRACT

The use of a system of active teaching methods, developed and improved depending on the specific learning situations, is one of the key elements in the implementation of management accumulation and development of skills and knowledge of individuals for active self-realization. Active methods include methods in which each trainee is forced to actively extract, process, and implement educational information presented in a specific didactic form that provides objectively much better compared with traditional methods, the results of training practical activities. The detailed description of each generalized technology is an independent task, we in our study have focused on the characteristic of active learning, predominantly contextual and game type. This choice is explained by the fact that in the system of vocational education active learning can become (and in many countries has already become) system-forming, within the framework of which all other generalized pedagogical technologies are used. In addition, it is in the training technologies of this type that the most promising is the use of educational games. At the same time, in no case should we abandon traditional, well-established forms and methods of teaching that solve a wide class of didactic tasks. The art of designing the educational process is to find a balance between different pedagogical technologies.

#### Keywords:

Education, educational process, efficiency, driving, students.

#### RESUMEN

El uso de un sistema de métodos activos de aprendizaje, desarrollado y mejorado según las situaciones específicas de aprendizaje, es uno de los elementos clave en la realización de la acumulación de gestión y el desarrollo de las habilidades y el conocimiento de los individuos para la autorrealización activa. Los métodos activos incluyen métodos en los que cada alumno se ve obligado a extraer, procesar e implementar de forma activa la información educativa presentada en una forma específica. La descripción detallada de cada tecnología generalizada, predominantemente contextual y tipo de juego. Esta elección se explica por el hecho de que en el sistema de educación profesional, el aprendizaje puede convertirse (y en muchos países ya se ha convertido) en un sistema de formación, en el marco del cual se utilizan todas las demás tecnologías pedagógicas generalizadas. Además, es en el entrenamiento de tecnología de este tipo que lo más prometedor es el uso de juegos de negocios. Al mismo tiempo, en ningún caso debemos abandonar las formas y los métodos de enseñanza tradicionales y bien establecidos. El arte de diseñar el proceso educativo es encontrar un equilibrio entre las diferentes tecnologías pedagógicas.

#### Palabras clave:

Educación, proceso educativo, eficiencia, conducción, estudiantes.



## INTRODUCTION

A business game is an event in which participants learn to make decisions under given conditions. Educational games imitate a real business situation, a problem. Educational games are set by rules, technical conditions, in which participants operate. Business game can be used for team building and to address topical issues of organization of the creation of creative ideas to solve the problems between workers and management.

The main products of the entertainment industry, which influence the formation of the sense of justice due to their mass prevalence, are games and video films. They spread widely in the educational sphere.

The game, being an element of the universal fundamental structure of culture, influences the formation of completely different spheres and forms of human activity. The problem of computer games now requires special attention, because, firstly, they have unconditional popularity among all age groups, and secondly, the process of the game itself allows in virtual reality conditions to carry out actions related to the deprivation of the characters of the game of life, theft, and receive for them a reward in the form of points, points, money, etc., which is impossible with the game "real", for example, and "Cossack robbers". But when we say in our minds that these are just toys, our subconscious can take this quite realistically, no one has a guarantee that what is seen on the screen of the monitor will not be repeated in reality.

Educational games are good because they can change the participants places plunge people into a certain atmosphere, redistribute responsibilities differently than things are in fact, that each participant, having visited "foreign skin" changed his attitude to the problem.

The goals of a business game can be: formation and development of certain motives and interests; development of systematic and integrated thinking, the ability to look at the situation as a whole; development of the ability to make decisions independently and see their consequences; formation of a holistic view of business processes, professional activities, organization activities; development of the skills of collective decision-making, collective creativity; team building, increasing personal responsibility, acceptance of team values; and development of modeling skills, including social, engineering, financial, etc.

Scenarios of educational games are developed individually for specific goals, tasks, features of the team. The number of participants in educational games is from 8 to 150 people.

Technology is called active if the role of the teacher changes significantly (instead of the role of the informer as the manager), and the role of the trainees (instead of the object of influence, the subject of interaction), and the role of information (information is not a goal, but a means for mastering the actions and operations of professional activity).

We propose a classification of active learning technologies based on the following features: 1) the existence of a model (subject or process of activity); and 2) the presence of roles (the nature of communication of trainees).

Educational game is a complex multi-faceted phenomenon, which is studied today by representatives of different sciences - economics, management, pedagogy, psychology and others. Game design, simulation training, role-playing, educational game has a more flexible structure, does not limit the choice of objects of imitation, involves the introduction of spontaneously arising situations.

## DEVELOPMENT

The educational game from the position of game activity is the cognition and actual learning by the students of the social and objective reality in the process of solving the game problem by playing imitation, recreating the main types and behaviors in the roles of certain rules laid down in the game conditions, and on the model of professional activity in conditional situations. A educational game is: 1) a model of the interaction of people in the process of achieving certain goals-economic, political, etc.; 2) a group exercise to develop solutions in artificially created conditions that imitate the real situation.

Films demonstrating aggressive and frightening behavior have always attracted a lot of attention, both ordinary film-goers and a narrow circle of specialists, which is explained by the specific nature of their influence on the mass consciousness. Among the films that cause the most anxiety, one of the first places is occupied by horror and mystic movies, which include violence, bloody scenes, murders and characters of disgusting kind - vampires, werewolves, zombies, etc. in their plot. The first film of the genre "horror" "Castle of the Devil" was removed by Georges Melles in 1896. Now in the XXI century. you can watch horror movies in education using a laptop or a computer with Internet access, especially lectures and practical exercises. It is believed that horrors affect the human psyche. Consider both negative and positive sides of their influence on man.

Fear, shock, adrenaline, trembling, shaking - these are the main emotions of horror films. They make us think about distance from society, about various phobias and even

about death. The basis of his psychological practice is the following theoretical basis: with the regular impact on the human psyche of something that inspires him with a sense of fear (films, books), he begins to get used to and, in the end, ceases to experience negative feelings. On the other hand, films are able to relieve mental stress, thus performing the function of a stimulant of the nervous system. From this we can conclude that films of the genre "horror" are watched by people who want to overcome their own fears and phobias. On the educational discipline, criminology or legal psychology at the university often show horror films, for example, to examine the interrogation of witnesses, collect evidence from the scene, etc.

So, in 2009, the results of an experiment conducted by biochemists from Washington were published in RBC daily (a daily analytical newspaper). This study showed that viewing scary movies affects a person not only mentally, but also physically. Scientists are inclined to explain the behavior of the body in that a strong fear and inner anxiety of a person when viewing a violent film are a signal for the body about the danger. The generalization of medical educational materials allowed doctors to conclude that such stress causes a person not only temporary biochemical changes, but also contributes to the emergence of various diseases. So, the inability to relieve aggression leads to the fact that a person develops hypertensive and ulcerous diseases, increases the likelihood of a heart attack, a stroke and even a migraine appears.

All these psychological processes subsequently affect the culture of driving. Excessive enthusiasm for such games and films is not harmless. Even in the film of the famous American film director Michael Moore "Bowling for Columbine" shows the scene of the shooting of two teenagers by his classmates, shot on a video camera. And in the movements of the teenagers themselves there was something similar to the movement of the heroes of computer games-shooters.

The scope of road safety is a set of diverse interacting functional elements, related to the overall goal of functioning - improving road safety, i.e. has signs of complex systems. It applies to all system attributes: the goal, structure, process (algorithm), quality (efficiency) of functioning, as well as technical, technological and other realizability. The objects of road safety include vehicles, road users, roads and roadside devices and equipment, technical equipment, traffic management and traffic management specialists, etc.

Current methods and information and analytical support are characterized by inconsistency and the lack of systematic uniform legislation and practice. Practically, the

assessment of the psychological state of persons passing exams for the right to drive by a car is not carried out at an adequate level, and legislative initiatives in the field of road safety are not evaluated.

Transformation of personal qualities of students takes place at all levels of preparation and conduct of educational game. Before them, the goal is to get used to the image of a specialist whose role they will perform. When preparing a game, the teacher, as a rule, recommends that they try to think for their own character, think over the preparatory stage, as his specialist would have thought out. At the same time, the student learns to overcome the difficulties of verbal and non-verbal (sign language) associations.

Educational game can be considered as a dynamic and deterministic system of "teacher-student" and "student-student". From the standpoint of system analysis, it is an open system in which the activities of participants are based on information coming through feedback with the constant diagnosis of partner reactions. Educational game is a controlled system, as the procedure of the game is prepared and adjusted by the teacher. If the game occurs in the predicted mode, the teacher may not interfere in the game relationship, but only observe and evaluate the gaming activities of students. But if the actions go beyond the predicted result, exceeding the limits of "tolerance", disrupting the objectives of the lesson, the teacher can correct the direction of the game.

The student fills the role with individual means of self-expression, struggles for professional and intellectual recognition in the group.

The preparation of educational game is a multi-stage procedure and depends on a number of subjective or objective factors. In order to facilitate the process of designing a game model and giving it flexibility, use the modular principle consisting of successive blocks and their operations, each block is characterized by its tasks, goals and results. The preparatory operation is a homogeneous, logically conditioned part of the block, aimed at achieving the tasks, objectives and results corresponding to the given block.

Any operation of the block is coupled with forecasting. Game actions of participants inevitably entail changes in game situations, a complex set of reactions of players. Therefore, the game should be analyzed by the teacher from various positions, so that the students' activity does not become unpredictable and uncontrollable. The more game options, the more ideal the model will be. At the same time, the probability of mistakes made by the teacher is reduced.

From another part, the use of educational films and games in the process of driving instruction greatly helps to understand the rules of the road. Studying educational films, students become more confident in their knowledge

## CONCLUSIONS

Proceeding from all the above, it can be concluded that computer games affect the person both positively and negatively. This all, influence on thinking, a way of life of the person. But if you penetrate deep into the problem, we will see that the health of students, computer games have a big impact.

Thus, all preparatory activities should be based on a prognostic basis. Forecasting when preparing educational game provides the teacher the opportunity to detect a problem situation, to conduct a multivariate analysis of the course and results of role-playing activities of students; identify possible typical errors; determine a series of techniques aimed at stabilizing the psychological regime of employment; establish trends and patterns of development of the educational game, considering the composition of the participants.

A dangerous management style is advisable to define as a set of actions of the driver for driving a vehicle associated with the intentional creation of interference that threatens the life and health of others or increases the likelihood of traffic accidents. Examples of this are: frequent maneuvering, sudden braking after acceleration, non-observance of distance or interval, etc. However, aggressiveness in the style of management should be seen not only as an activity aspect, but also as a characteristic of the personality of the driver. In it, as in many other extreme situations, there is a wide range of latent personality traits.

In contrast to dangerous driving, you can identify the reliability of vehicle management as an integral quality of the individual and the style associated with accident-free operation and reducing the risk of a dangerous traffic situation, with the exclusion of interference for other drivers, their respect, predictability of behavior on the road, etc. Reliability is associated with presence (including degree of severity) or lack of certain individual psychological characteristics of the driver. Despite the absence at present of a single point of view on the list of such qualities, it is legitimate to single out the personality characteristics that constrain or contribute to dangerous driving.

Depending on the activity of the driver, the position he occupies when choosing the features of driving should be distinguished:

- active style - this is a driver's activity, which is consciously displayed by the driver when choosing the style of driving;
- reactive style is the driver's behavior when driving a vehicle, which is the adaptation or response to a particular traffic situation, as well as the behavior of other road users.

Thus, by the majority of authors driving like activity, behavior and style characteristic. In turn, diagnostics of the driving style is important first of all for conducting preventive work with regard to probable road accidents (road accidents), since to a certain extent it allows predicting the safety-insecurity of a particular driver.

Thus, the educational process is necessary to take into account the psyche of students, take into account age, psychological training. Educational computer games and educational films should not cause psychological trauma to a person. The first thing you need to do to improve driving efficiency is to optimize the perception process. It is known that about 90% of information the driver receives with the help of vision, 6% - with the help of hearing, and the remaining 4% - with the help of smell and touch. At first, discard heavy psychological films, talking on a mobile phone, from music and talking to passengers while driving. Open the window to hear the noise of cars passing by, the screeching of tires or the siren of cars of special services. Earn the ability to intuitively recognize on the road cars that require increased attention. In this there is nothing complicated, it's all about the right approach to driving and mindfulness. After all, each can with a high degree of probability give a characteristic to any passerby: clothing, gait, facial expression, behavior. Analysis of traffic accident statistics also suggests that the greatest number of accidents is observed on road sections where the driver experiences a great deal of neuropsychic stress. This confirms that the reliability of the driver's work is consistent with one of the main laws of psychophysiology - the success of the performance of work depending on mental stress. According to this pattern, there is some integral of the emotional tension of a person, in which he performs the work with the greatest efficiency. Exceeding this optimal level, as well as reducing it, is accompanied by a deterioration in performance. In psychophysiological studies, the criteria for assessing the impact of various road conditions on the driver are the values of psychophysiological indicators corresponding to the optimal level of emotional stress. Based on this, the degree of reliability of the driver's actions is determined. To maintain the emotional tension of the driver within optimal limits, it is necessary to constantly receive to him some amount of new information on traffic conditions and the surrounding space. An essential role in ensuring the reliability of

the driver's actions is his ability to receive and process information. The quality of the assimilation of information depends mainly on its quantity.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Bespalko, V. P. (1995). *Pedagogy and progressive learning technologies*. Moscow.
- Bulygina, V.G., Dubinsky, A.A., Shport, S.V., & Kalinkin, D.S. (2016). Psychology of high-risk driving (review of foreign studies). *Psychology and the right*, 6(2).
- Ermolaev, V.V., Makushina, O.P., & Chetverikova, A.I. (2013). Socio-psychological determinants of the manifestation of aggression by drivers of passenger transport on Russian roads. *Social psychology and society*, 2.
- Mashbits, E .I. (1988). *Psychological and pedagogical problems of computer learning*. Moscow.

# 44

## LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON TALENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

### THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS FOR THE EDUCATIONAL ATTENTION TO STUDENTS WITH ACADEMIC TALENT IN SECONDARY BASIC EDUCATION

Lic. Luis José Hernández Carabalí<sup>1</sup>

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

Dr. C. Jorge Félix Massani Enríquez<sup>2</sup>

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

<sup>1</sup> Institución Educativa Técnica Industrial “Carlos Holguín Mallarino”. Santiago de Cali. Colombia.

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

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

Hernández Carabalí, L. J., & Massani Enríquez, J. F. (2018). La formación continua de los docentes para la atención educativa a estudiantes con talento académico en la Educación Básica Secundaria. *Revista Conrado*, 14(63), 307-313. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La formación continua de los docentes para la educación de estudiantes con talento académico en la actualidad representa un desafío, para lograr este propósito se requiere formar profesores que cuenten con los conocimientos y habilidades que les permita brindar a los estudiantes una educación de calidad, acorde a sus necesidades. En el presente trabajo se presentan reflexiones para la práctica de la atención educativa a estudiantes con talento académico en la Educación Básica Secundaria, se declaran los principales aspectos que se deberán tener en cuenta en la formación continua de los docentes, la importancia del trabajo colaborativo y los cambios que se necesitan en las instituciones educativas con el fin de ofrecer una respuesta adaptada a las potencialidades y necesidades de los estudiantes.

#### Palabras clave:

Formación continua, talento académico, atención educativa, trabajo colaborativo.

#### ABSTRACT

The continuous training of teachers for the education of students with academic talent currently represents a challenge, to achieve this purpose requires training teachers who have the knowledge and skills to enable them to provide students with a quality education, according to their needs. The present work deals with reflections and conceptions for the practice of academic attention to students with academic talent in Secondary Basic Education, the main aspects that must be taken into account in the continuous training of teachers, the importance of collaborative work and the changes that are needed in educational institutions in order to offer an adapted response to the potentialities and needs of these students.

#### Keywords:

Continuous training, academic talent, educational attention, collaborative work.



## INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes desafíos de la educación en el siglo XXI, es que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que les permita su pleno desarrollo, aprendizaje y participación en instituciones educativas donde se eduque en la diversidad, para ello es necesario ofrecer respuesta a las necesidades educativas, tanto de los que presentan discapacidad o problemas de aprendizaje, como de los que poseen talento académico, quienes requieren ayudas y recursos especiales, así como adaptaciones del currículum que optimicen su desarrollo para que puedan alcanzar su máximo potencial.

Sin embargo, estudios realizados por Llancavil (2016), arrojan como resultado que los alumnos con talento académico, no han encontrado en la educación regular las oportunidades que demandan para su desarrollo, pues los docentes han asumido la creencia errada de que éstos no requieren de una atención o apoyo educativo debido a que son considerados como estudiantes que no tienen necesidades académicas.

La práctica educativa ha demostrado que la atención a la diversidad hoy cobra matices diferentes ... y no bastan las acciones dirigidas a dar solución a esta problemática, ya que las particularidades presentes en los alumnos comprometen no solo las condiciones en que se produce este particular proceso educativo, sino el modo de actuación docente (Martínez, 2007).

Varias investigaciones resaltan la importancia de los profesores en la atención a estudiantes con talento académico y el requerimiento de que estos cuenten con herramientas didácticas para dar respuesta a sus necesidades (Arancibia, 2009; Arancibia, et al., 2012; Cabrera-Murcia, 2011), igualmente se destaca la urgencia de brindar a los docentes una formación que les permita hacer frente a las exigencias que esta tarea demanda.

La experiencia práctica del autor, el resultado de investigaciones realizadas en torno a la temática, las reflexiones teóricas, así como el estudio empírico desarrollado en la etapa exploratoria de esta investigación (entrevistas a expertos en el tema, a directivos de instituciones educativas y funcionarios del Ministerio de Educación Nacional en Colombia, análisis documental, grupos de discusión con docentes de la Educación Básica Secundaria y las observaciones a clases), confirmaron la falta de preparación de los docentes para la atención educativa a estudiantes con talento académico, lo cual se manifiesta en:

- » Insuficientes conocimientos acerca de las características psicopedagógicas de los estudiantes con talento académico.

- » Las actividades planificadas en las diferentes asignaturas no dan respuesta a las necesidades y potencialidades de los estudiantes al no contar con una caracterización integral de los mismos, no sólo desde el punto de vista académico, sino también afectivo y motivacional.
- » No se ofrece atención personalizada a los estudiantes con talento académico durante la clase ni se generan situaciones de aprendizaje donde el desafío cognitivo sea su eje articulador, en ocasiones la atención que se les ofrece consiste solo en incrementar el número de tareas y actividades.

La anterior situación conduce al planteamiento del objetivo siguiente: Reflexionar en torno a la necesidad de la formación continua de los docentes para la atención educativa a estudiantes con talento académico en la Educación Básica Secundaria.

## DESARROLLO

En las últimas décadas en países de América Latina y el Caribe se han realizado múltiples esfuerzos por crear y promover proyectos y programas que propicien cambios e innovaciones en la educación, mediante la formación continua de los docentes.

Los sistemas educativos, demandan un profesor cuya misión sea dar repuestas a los requerimientos de un contexto social complejo, un docente que ejerza un estilo de enseñanza eficaz, que promueva aprendizajes significativos en sus estudiantes, que respondan a sus necesidades reales y que les preparen para la vida.

En la actualidad se reconoce el proceso de formación y desarrollo profesional docente como un continuo que comienza con la formación inicial y se prolonga a lo largo de toda la vida profesional y dentro de cada uno de estos procesos intervienen elementos tales como: las instituciones y espacios orientados hacia la formación docente; el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica y el fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico y del saber específico.

Para De Lella (1999), la formación continua es el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente.

Pineda & Sarramona (2002), exponen que es *“aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este*

*tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona”.*

Según Castro(2001), constituye *“educación perenne que debe permitir al docente formar parte de la dinámica del cambio, tanto en la orientación como en el proceso educativo, para enfrentar los problemas planteados por el adelanto científico y tecnológico; y los imperativos del desarrollo económico, social y político”.*

Lara, et al. (2003), conciben la formación continua del docente, como un *“proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación para el desempeño de la función pedagógica y la asumen como un proceso continuo, que se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, la que se convierte en eje formativo estructurante”.*

García & Addine (2004), por su parte la definen como *“un conjunto de procesos de formación, que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docentes con vista a su desarrollo general e integral”.*

De las definiciones anteriores emergen aspectos importantes tales como:

- » La formación continua de los docentes, constituye un proceso permanente de actualización y perfeccionamiento de los conocimientos, habilidades y valores profesionales.
- » Conduce a un mejor desempeño de las funciones educativas, así como una formación integral.

Considera el autor de este trabajo que la formación continua deberá ser organizada de modo tal que los docentes participen en actividades formativas, reflexionen sobre las prácticas pedagógicas, trabajen en equipos colaborativos y puedan realizar actividades tales como, preparación de clases y de materiales e instrumentos evaluativos, toda vez que *“la acción reflexiva permite el análisis de lo que se está haciendo, evaluar el horizonte de posibilidades en el cual se actúa, deduciendo o infiriendo acciones alternativas para el cambio. Constituye una forma de análisis de la práctica que posibilita reinterpretarla y encontrar mejores vía”.* (Addine & García, 2012).

Los análisis teóricos realizados por el autor han develado que en América Latina y el Caribe existe un creciente consenso en torno a la incidencia de la formación continua de los docentes para el logro de aprendizajes de calidad, sin embargo, según informe de la Oficina Regional

de Educación para América Latina y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013), entre los aspectos críticos relacionados con la formación continua de los docentes que merecen ser atentamente revisados se encuentran: escasa relevancia y articulación de la formación continua; bajo impacto de las acciones emprendidas; falta de regulación de la oferta, así como poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo.

Se coincide con Addine & García (2012), en que, en la medida que el proceso de formación continua sea capaz de convertir el autoperfeccionamiento en una tarea consustancial al modo de actuación de los maestros y profesores y este sea incorporado a una nueva cultura institucional, caracterizada por su dinamismo en la solución de problemas, será más eficiente dicha formación, llegarán a interiorizar dicho modelo de actuación desde el proceso mismo de reflexión-investigación-reflexión.

#### *Formación continua de los docentes para la atención educativa a estudiantes con talento académico*

La formación continua de los profesores para dar respuesta adecuada a las demandas constantes que surgen de la integración escolar es un hecho evidente constatado en los estudios realizados por diversos investigadores. Sin embargo, en lo que no hay acuerdo es en la forma de cómo plantearla, qué metas y qué objetivos ha de cumplir y en cómo debe desarrollarse y evaluarse (Castellanos, 2015).

En este marco, el profesorado necesita de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol, lo cual requiere procesos de capacitación, pero también de una práctica educativa reflexiva y en equipo (Yadarola, 2007). Esta formación debe reconocer claramente el valor de los conocimientos y experiencias que poseen los docentes y las escuelas, y promover procesos de investigación-acción como mecanismos de conocimiento de la propia práctica.

La transformación de las instituciones educativas hacia la inclusión del talento representa un desafío y, la formación de profesionales de la educación es una de las tareas primordiales para lograr este propósito, toda vez que educar a estudiantes con talento requiere formar profesores que cuenten con los conocimientos y habilidades que les permita brindarles una educación de calidad, acorde a sus necesidades (Cabrera, 2011).

La atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en general y con talento académico en particular, requiere un proceso de cambio institucional, personal

y social, a nivel disciplinar y metodológico organizativo, ello exige que la formación continua de los docentes surja de la propia práctica, del análisis de situaciones concretas desde una posición teórica, mediada además por una vinculación entre teoría y práctica, redundando en beneficio de la profesionalidad de los docentes y en el de los propios estudiantes.

Los análisis teóricos realizados, así como la práctica desarrollada por el investigador, ha permitido corroborar que históricamente han sido los estudiantes con alguna discapacidad, quienes han atraído la atención por parte de los sistemas educativos y hacia quienes se han dirigido las acciones destinadas a evitar su exclusión, sin embargo en menor medida se han considerado las necesidades educativas especiales de aquellos estudiantes con talento académico, quienes requieren igualmente de una atención adecuada para que alcancen su máximo potencial. Tal como señalan Blanco, Ríos & Benavides (2004), si éstos no reciben una oportuna atención educativa, también pueden presentar dificultades de aprendizaje, de participación o alteraciones en el comportamiento.

Se coincide con Borges, et al., (2009) en que *“una atención integral requiere de un sistema de acciones correctamente estructurado para que pueda alcanzar diferentes áreas de intervención e influir en el desarrollo de la personalidad de cada uno de los educandos desde la perspectiva de la personalidad. La atención educativa pasa por el perfeccionamiento de los procesos de diagnóstico, caracterización, dirección del proceso educativo, así como orientación y educación familiar”*.

En Colombia, según declara el informe “La institución educativa promulga hoy una atención educativa más humanizada y de calidad, que responda por la dignificación de la persona, fundamentada en la diferencia e individualidad de los sujetos, como condición para lograr el desarrollo integral del ser (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Los estudios realizados por los autores del presente artículo han revelado que en los estudiantes con talento académico, la atención educativa asume diversas formas, dependiendo de las especificidades del sistema educativo en cada país.

Según Castellanos (2007), la intervención educativa para el desarrollo del talento puede comprenderse como un proceso intencional que debe abarcar el diseño, planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de un sistema de acciones y/o estrategias de diferente índole dirigidas en particular a instrumentar en la práctica pedagógica una atención diferenciada que propicie el desarrollo del talento de cada estudiante.

La noción de necesidades educativas especiales asociadas a la condición de talentoso se sustenta en la peculiaridad de este grupo de personas, en la expresión de sus características en las esferas cognitiva, afectiva y psicosocial de la personalidad y en las regularidades de su desarrollo.

Se coincide con Castellanos (2007), en que, el contexto escolar adquiere una dimensión desarrolladora y estimulante en la medida en que pueda brindar a los estudiantes un sistema de actividades diferenciadas desafiantes, que den respuesta a la diversidad, y a la vez, a la focalización de sus intereses y necesidades en el área cognitiva, motivacional y psicosocial.

La autora antes citada destaca que entre los principios generales por los que debe regirse la intervención educativa en el área del talento se encuentran; el empoderamiento del profesorado y perfeccionamiento de su desempeño profesional, toda vez que se concibe la intervención educativa como un espacio abierto idóneo para la formación permanente y el aprendizaje desarrollador de los profesionales en pos del crecimiento del sistema conceptual, procedimental y actitudinal en que descansa la auto-transformación y perfeccionamiento de su actuación profesional.

Análisis teóricos realizados por Ferrándiz, Prieto, Fernández, Soto, Ferrando & Badía, (2010), le han permitido aseverar que, en la mayoría de los textos se pone de manifiesto, en forma legal, lo que en el ámbito de la comunidad educativa se viene entendiendo como una carencia significativa: identificar y valorar las necesidades educativas específicas de los alumnos con altas habilidades, así como garantizar una respuesta educativa integral con las medidas educativas necesarias.

En la actualidad existe consenso en la necesidad de identificar a las personas con talento para su desarrollo consecuente y para que no se desaprovechen sus potencialidades. Aunque el individuo al nacer trae consigo una serie de predisposiciones aptas para ser desarrolladas, estas no constituyen la garantía total para que se exprese como talento; son las condiciones sociales de vida y educación las que propician su conformación total. El reconocimiento, apoyo y estímulo son fundamentales para el éxito, en lo que desempeña un papel importante el trabajo educativo de la escuela y la familia, a partir del análisis de la interacción que se establece entre el talento y los diferentes contextos en los que se desarrolla (Conill, 2013).

Las valoraciones realizadas por el autor de este trabajo le han permitido aseverar que para ofrecer una adecuada atención educativa a los estudiantes con

talento académico, los docentes de la Educación Básica Secundaria deberán:

- » Transformar los estilos de enseñanza-aprendizaje, así como sus actitudes lo cual se debe concretar en: sensibilidad, aceptación y empatía hacia los estudiantes.
- » Promover la creación y mantenimiento de un clima emocional afectivo favorable en el aprendizaje de los estudiantes con talento académico.
- » Tener disposición para la formación y actualización científica, así como el trabajo en equipos con otros profesores y especialistas.
- » Ser flexible en la organización de las actividades que se desarrollan en la institución educativa.
- » Poseer dominio de las características psicopedagógicas de los estudiantes con talento académico de tal modo que les permita identificarlos y caracterizarlos determinando potencialidades y necesidades específicas.
- » Ofrecer seguimiento a las acciones diseñadas. La evaluación y actualización de la caracterización inicial le imprime el carácter de proceso que posibilitan la satisfacción de las necesidades identificadas y la generación de otras nuevas.
- » Conocer estrategias y prácticas exitosas para un óptimo desarrollo del talento en los estudiantes lo cual incluye recursos, apoyos y ayudas requeridas, así como el diseño de adaptaciones curriculares para atender las demandas individuales de los alumnos.
- » Mantener un vínculo estrecho con la familia y la comunidad donde se desenvuelven los estudiantes, ello implica conocer y orientar a la familia, así como coordinar con profesionales e instituciones de la comunidad (centros de investigación, bibliotecas, universidades etc.) para desarrollar de manera óptima el talento en los estudiantes.

Sin dudas, los docentes deben contar con la preparación necesaria para transformar las condiciones en que tiene lugar el proceso educativo, así como buscar los métodos, procedimientos, medios y estilos de trabajo que se correspondan con las características y posibilidades de los estudiantes con talento académico. Además deben estar en condiciones de descubrir oportunamente las ventajas y potencialidades de cada uno de ellos, qué pueden hacer por sí solos y qué tipo de apoyo necesitan, para trazar las estrategias educativas que garanticen el máximo desarrollo posible de cada uno.

En efecto, una de las vías para promover el desarrollo de la profesionalización de los docentes y mejorar el

desempeño, es el aprendizaje entre pares o iguales donde un grupo de profesores comparte sus vivencias a través del intercambio de las mismas en un trabajo colectivo de resolución de problemas sobre sus propias prácticas. Desde esta perspectiva, se concibe al profesor como un agente dinámico que parte de su propia práctica para enriquecerla con el intercambio.

Así pues, el proceso de formación continua debe basarse en el trabajo colaborativo, en la reflexión crítica sobre la propia práctica de la escuela, y estar dirigido hacia las comunidades más que hacia los maestros de forma individual.

La colaboración entre el profesorado, a la que se debe aspirar se concreta en el trabajo en equipos, identificando problemas, encontrando soluciones en conjunto y poniéndolas en práctica por la mayoría. Este necesita de interdependencia, asumir responsabilidad de forma compartida, compromiso y una mejora colectiva que permite tener docentes más seguros y una enseñanza de calidad.

Hoy resultan más pertinentes las modalidades formativas en grupo, sobre todo aquellas que se realizan por un número importante de profesores que laboran en el mismo centro. Todos los especialistas en formación del profesorado corroboran que, además del autoaprendizaje, la formación en grupo y en el mismo centro es la mejor modalidad formativa, ya que permite una mejor detección de las necesidades formativas, y por ello pueden ser mejor abordadas.

El intercambio entre colegas es un estímulo importante para la práctica reflexiva. La colaboración facilita la utilización de la reflexión como una estrategia de desarrollo profesional, que favorece el conocimiento e interiorización del modo de actuación profesional, lo que constituye un momento fundamental en el autodesarrollo e impulsa la implicación y el compromiso en los procesos de cambio y conllevan a nuevos estadios de perfeccionamiento progresivo, lo que deviene en enriquecedora experiencia profesional (Addine & García, 2012).

El trabajo colaborativo además tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar a los docentes en torno al sentido de utilidad de los conocimientos, habilidades y actitudes derivadas de los saberes, experiencias y vivencias de la práctica profesional pedagógica, y en consecuencia estimular la innovación educativa en la medida que, proveniente del intercambio profesional los maestros seleccionan, organizan y se valen de formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo que produce mejoras sustanciales en relación con la atención educativa a los estudiantes con talento académico.



## CONCLUSIONES

Las reflexiones y valoraciones realizadas a partir de la revisión bibliográfica, el análisis documental y la práctica educativa del autor de este trabajo, permiten apreciar la brecha existente entre las aspiraciones y exigencias de la atención educativa a los estudiantes con talento académico y la preparación pedagógica de los docentes para asumirla.

En la actualidad se revela el ascenso a posiciones más optimistas en cuanto a la atención a la diversidad de estudiantes con talento académico en ambientes regulares de aprendizaje, donde la formación continua de los docentes constituye el eslabón fundamental para el logro de mejores resultados en la atención educativa a dichos estudiantes y su verdadera inclusión educativa.

En la formación continua de los docentes de la Educación Básica Secundaria para la atención educativa a estudiantes con talento académico deben ser aprovechadas las posibilidades que ofrece el aprendizaje colaborativo, toda vez que permite la construcción social del conocimiento a partir de la interacción con otros miembros de su grupo, entre otras ventajas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine F., & García, G. (2012). El proceso pedagógico de posgrado para educadores: superación de maestros y profesores. En: El proceso pedagógico de posgrado: fundamentos, retos y aplicaciones. Curso 7. Congreso Internacional Pedagogía 2013. La Habana: Educación cubana.
- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos. Temas de la agenda pública. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Blanco, R., & Ríos, C.G., & Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. La educación de niños con talento en Iberoamérica. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Borges, S. (2009). Hacia una Pedagogía para la atención integral a personas con necesidades educativas especiales". Curso 2. Congreso Internacional Pedagogía 2009. La Habana.
- Cabrera, E.P. (2011). Entretejiendo los aprendizajes desde el programa de perfeccionamiento de la Pasantía PENTA UC a la práctica pedagógica. Magis Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(7), 105-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741006.pdf>
- Castellanos, A. (2015). Formación del profesorado del municipio de Armenia, Quindío – Colombia. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Castellanos, D. (2007). Atención a la diversidad y educación para el desarrollo del talento. Curso 29. Congreso Internacional Pedagogía 2007. La Habana: Educación cubana.
- Castro, O. (2001). La investigación y la superación post-graduada en los centros de formación de maestros y profesores. La Habana: MINED.
- Conill, J.A. (2013). Aspectos psicoeducativos en la atención al talento. En: Fundamentos de Psicología. Segunda Parte. La Habana: Pueblo y Educación.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M., & Badía, M. M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. REIFOP, 13 (1). Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1268616568.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268616568.pdf)
- Lara, L., et al. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios: una propuesta necesaria. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Llançavil, D. R., & Lagos, L. F. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 55(1). Recuperado de <http://docplayer.es/37864518-Importancia-de-la-educacion-inclusiva-para-el-trabajo-con-ninos-con-talento-academico.html>
- Martínez, L. (2007). Concepción teórico-metodológica dirigida a la preparación de los docentes de la educación técnica y profesional para una mejor atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales sensoriales y físico-motoras. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Oficina Regional de Educación para América Latina-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.



Pineda, P. (2002). Gestión de la formación en las organizaciones. Barcelona: Ariel.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales –nee. Bogotá: MEN.

Sarramona, J. (2002). La formación continua laboral. Madrid: Biblioteca Nueva.

Yaradola, M.E. (2007). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Buenos Aires.

# 45

## LA FORMACIÓN AMBIENTAL DESDE LA ASIGNATURA DE DERECHO LABORAL Y SOCIETARIO. ACCIONES DESDE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

### ENVIRONMENTAL TRAINING SINCE THE COURSE LABOR AND CORPORATE LAW. ACTIONS FROM A RESEARCH PROJECT

MSc. Miguel Ángel Lozano Espinoza<sup>1</sup>

E-mail: [miguel\\_dan23@hotmail.com](mailto:miguel_dan23@hotmail.com)

MSc. Gonzalo Fabricio Prado Falconi<sup>1</sup>

E-mail: [dr.fabriciopf@yahoo.es](mailto:dr.fabriciopf@yahoo.es)

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

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

Lozano Espinoza, M. Á., & Prado Falconi, G. (2018) La formación ambiental desde la asignatura de derecho laboral y societario. Acciones desde un proyecto de investigación. *Revista Conrado*, 14(63), 314-318. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En el Ecuador, el aprovechamiento de la docencia universitaria, especialmente en las Ciencias Jurídicas, para transversar hacia otras ciencias el conocimiento desde las distintas perspectivas de la protección ambiental, juega un papel primordial acorde a las normativas educativas y jurídicas existentes. El trabajo tiene como finalidad describir los principales elementos teóricos que se abordan desde la asignatura de derecho laboral para formar la conciencia de protección medioambiental y complementar el cumplimiento de los objetivos de la asignatura dentro del Plan Curricular. Se utiliza un estudio descriptivo correlacional, donde los métodos teóricos fundamentales son: el exegético-analítico, el doctrinal y el histórico lógico, así como técnica la revisión bibliográfica. Los resultados fundamentales están asociados a resultados parciales de investigación realizada como parte del Proyecto de investigación: Fundamentos jurídico-metodológicos para la conformación de un sistema de pagos por servicios eco sistémicos (SPSE) en bosques ecuatorianos.

#### Palabras clave:

Derecho laboral, formación ambiental, protección ambiental, medio ambiente.

#### ABSTRACT

In Ecuador, the use of university teaching specifically in the area of Legal Sciences, to transverse other sciences, knowledge of the alternative perspectives of environmental protection, plays a key role according to existing educational and legal regulations. The objective of the work is to describe the main theoretical elements that are addressed from the subject of labor law for the formation of awareness of environmental and complementary protection. The fulfillment of the objectives of the subject within the Curricular Plan. A correlational descriptive study is used, where the fundamental theoretical methods are the exegetical-analytical, the doctrinal and the logical historical, as well as the bibliographic technique. The fundamental results are associated with partial results of research carried out as part of the research project: Legal-methodological foundations for the conformation of a payment system for ecosystem services (SPSE) in Ecuadorian forests.

#### Keywords:

Labor law, environmental training, environmental protection, environment.

## INTRODUCCIÓN

En el último decenio, el Medio Ambiente se ha convertido en un tema de amplio debate, adquiriendo paulatinamente determinados niveles de conciencia ambiental en los sectores sociales, económicos y políticos. Ya en los últimos tiempos preocupaciones ambientales dejaban de ser materia exclusiva de los *verdes* para que se transformaran en el eje central en las discusiones de las grandes potencias e instituciones internacionales.

En esos años el término ecología, expresaba sencillamente el estudio de las relaciones y recíprocas influencias entre los seres vivos y el Medio Ambiente donde viven, y después fue dando lugar a un término más amplio. Ecología es la ciencia que estudia las relaciones entre los organismos vivos y sus ambientes. Deriva de las palabras griegas oikos, que significa *casa* y logos, que significa *estudio*. (Pros, 1954).

El Derecho laboral entendido en toda su expresión y aristas donde incursiona dentro del ordenamiento jurídico social, no sólo auspicia la defensa de los derechos laborales de los trabajadores más clásicos (derechos de primera generación) y de los fundamentales inherentes a la propia persona (derechos de segunda generación), sino que también pretende hacerlo con otros de distinta condición (Hérez, 2011).

En este mismo sentido, se ejemplifica por solo citar determinados ejemplos en los beneficios que aportan los servicios ambientales brindados por los bosques a partir del reconocimiento político-social-económico, fundamentalmente en el establecimiento de principios de pago por los servicios ecosistémicos. Estos no dependen de un acto de generosidad (acto de pago voluntario) para con la naturaleza, sino, un derecho propio de la misma (Medina, Domínguez & Medina de la Rosa, 2017).

Esta expansión conceptual y desde la praxis de los paradigmas de la objetividad del derecho laboral, pudiera resultar contraproducente contras las formalidades doctrinales que se tratan de mantener a pesar de la realidad que hoy vivimos, pero la misma no deberá considerarse un ente extraño, sino todo lo contrario, pues a este derecho se le reconoce su adaptabilidad real de atender con orden de prioridades las nuevas circunstancias que emergen de lo social, económico y político, aspecto que motivó a desplegar nuestra investigación.

De ahí que el objetivo de nuestro trabajo consiste en describir los principales elementos teóricos metodológicos que se abordan desde la asignatura de derecho laboral para formar la conciencia de protección medioambiental y complementar el cumplimiento de los objetivos de

la asignatura dentro del Plan Curricular, permitiendo su utilización de manera transversal en la enseñanza del derecho, con énfasis en la protección de los servicios eco sistémicos que nos brinda la naturaleza.

## DESARROLLO

En la contemporaneidad los problemas ambientales son, en su gran mayoría, causados por la acción directa e indirecta de factores antropológicos, resultando de esta manera que la conducta humana haya adquirido, sobre todo en las últimas décadas, una función esencial en cuanto a los impactos en el medio ambiente, que en la actualidad constituye, en muchos sentidos, una verdadera preocupación para la humanidad.

En esta lógica interna si la antropología es la ciencia que estudia al ser humano de una manera integral, sus características físicas como animales y de su cultura, resulta pertinente que el derecho laboral regule jurídicamente las relaciones que se establezcan a raíz del trabajo de este *ser* y sobre todo garantice el cumplimiento de sus obligaciones. En este texto específicamente con su relación medioambiental.

En Ecuador, desde su carta magna toma previsiones para lograr que esta finalidad sea cumplida por las leyes secundarias, donde en su artículo 397 No. 4, dispone que *“para garantizar el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, el estado se compromete a asegurar la intangibilidad de las áreas naturales protegidas, de tal forma que se garantice la conservación de la biodiversidad y el mantenimiento de las funciones ecológicas de los ecosistemas”*. (República del Ecuador. Asamblea Nacional, 2008)

Tal disposición y problemática exige de manera inmediata un cambio de la actitud del hombre, por lo que los conocimientos y convicciones en este sentido han de traducirse en acciones favorecedoras de su entorno, desde los niveles estrictamente locales, hasta los de significación globalizada, aspecto donde introducimos desde la academia en nuestra asignatura la combinación excelente entre el valor responsabilidad ambiental (axiológico) con los propios contenidos específicos en materia laboral, específicamente al propiciar el desarrollo del razonamiento y argumentación jurídica en relación con los lineamientos de la política laboral del Estado, como *unidad de competencia* en relación al perfil del alumnado.

Esta situación, se condiciona y fundamenta desde la materia por la irracionalidad del hombre en su entorno, base para contribuir a una nueva formación atemperada a los patrones de conducta en la concepción del *desarrollo sostenible*, donde la cohesión requiere de una gestión

sostenible e integral de paisajes naturales y culturales. Es decir, es necesario fortalecer el ordenamiento territorial y la gestión del suelo, insistiéndose por nuestra parte en una de las funciones de las zonas boscosas investigadas en el proyecto consistente en: la protección de los suelos.

Es menester contribuir desde la enseñanza universitaria a forjar una conciencia ambientalista que comprometa al futuro egresado a sentir la necesidad de colaborar desde su posición al mejoramiento ambiental global, nacional y local, desde una perspectiva jurídica, o sea, desde el derecho y las políticas públicas, competencias que reciben en las diferentes disciplinas y sus asignaturas.

Para alcanzar esta difícil meta, utilizamos el sistema de habilidades que deben alcanzar nuestros estudiantes de las distintas carreras, los cuáles reciben en su tercer semestre la materia de Derecho Laboral, específicamente incentivando su razonamiento, argumentación y debate de las legislaciones ecuatorianas, además de exponer los conocimientos adquiridos, demostrando dominio del lenguaje técnico.

Es evidente que, al unir el conocimiento teórico de las cuestiones de estudios impartidas en la asignatura, con las distintas actividades prácticas que se desarrollan en los semestres, donde se destaca la de los estudiantes vinculados al proyecto: Fundamentos jurídico-metodológicos para la conformación de un sistema de pagos por servicios eco sistémicos (SPSE) en bosques ecuatorianos (Medina, Domínguez & Medina de la Rosa, 2017), integrando las asignaturas de Ecogestión, Derecho laboral y Deberes y derechos ciudadanos, entre otras, comparten un grupo de actividades e iniciativas que motivan a la reflexión en cada una de las temáticas abordadas, presentando maquetas simbólicas, carteles, videos educativos, concursos de intercambio de conocimientos, escenificaciones y otras muchas iniciativas, donde la creatividad y el saber conviven armónicamente.

Ciertamente, la idea de vincular los saberes adquiridos en la vida universitaria con la vivencia real del ser humano no es nueva, se puede afirmar que surgió desde la propia edad media cuando la enseñanza de los oficios se hacía directamente en los puestos de trabajo y no existían instituciones separadas de la producción que se ocuparan de la enseñanza. No obstante, este importante precepto ha sido frecuentemente olvidado en la práctica cotidiana de la enseñanza, aspecto que reformulamos como un todo específico a la hora de trazar nuestros objetivos del proyecto y las distintas salidas formativas de nuestro estudiantado ejemplificado anteriormente.

En sentido general, a pesar que los programas de las distintas asignaturas en nuestra Universidad Metropolitana,

prevén en un alto porcentaje la formación ambientalista, también es cierto que al actualizar los mismos nos percatamos que son susceptibles de ser enriquecido de forma más objetiva, sistemática y contextualizada. En este orden incide de manera directa, las distintas falencias de conocimientos de nuestros docentes en aras de lograr la especialización en materia ambiental, es decir, no solo abordar lo general conocido por todos, sino demostrar un abordaje más específico de aquellos elementos que conforman las materias y su estrecha relación con los sub sistemas naturales, entre ellos: suelo, aire, agua y bosques, de manera que incentiven al estudiante a su concientización natural.

Ya como tal y generalizando el proceso de actualización e impartición de los contenidos de la materia de Derecho Laboral y como proceso lógico de la interacción con nuestro alumnado, fundamentamos su vigencia al respondernos las siguientes interrogantes específicas:

- » ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la educación ambiental que sustentan el trabajo a desarrollar desde la materia de Derecho Laboral?
- » ¿Cuál es el estado actual de la educación ambiental, en lo referente a los contenidos impartidos en la materia de Derecho Laboral?
- » ¿Qué acciones deben de integrarse en una alternativa metodológica, a fin de que la misma permita contribuir a desarrollar la educación ambiental de los alumnos de tercer semestre de las distintas carreras que reciben la materia de Derecho laboral, mediante los contenidos jurídicos a impartir, partiendo desde la Constitución de la república y su coincidencia con el Código de Trabajo?
- » ¿Qué resultados y habilidades podrían esperarse y formarse una vez aplicada la alternativa metodológica diseñada, a fin de constatar su factibilidad en la práctica pedagógica?

#### [Resumen de elementos doctrinales del Derecho Laboral relacionados con la protección medioambiental, que enriquecerán los contenidos de la asignatura.](#)

Dado a la convergencia de varias ciencias en el estudio e investigación de las problemáticas ambientales, las cuales en su momento aportaron al desarrollo histórico de las concepciones y tendencias del medio ambiente, entre las fundamentales: la ecológica preservacionista y la socio-ambiental (Zabala & García, 2008), explica las varias direcciones y magnitud del mismo, circunstancias que favorece su nexos con las ciencias jurídicas y con el ordenamiento laboral en particular, rama jurídica que por lo demás, también incide en realidades de distinta naturaleza.

Constituye simpatía del Derecho Laboral de beber desde tiempos históricos de nuevos cuestionarios reales, propio de su marcado carácter conquistador, con la finalidad de solucionar las propias divergencias que nacen del desarrollo industrial contemporáneo auspiciado por el hombre. En este sentido Kapp (1966), ya expresaba la demostración de que la contaminación del ambiente por diversos factores es provocada por determinadas actividades productivas, así como Rojo (1992), identificaba que el problema del medio ambiente aparece estrechamente relacionado a, y condicionado por, la producción económica.

Cabe destacar que el iuslaboralismo, tradicionalmente se ha ejecutado y enseñado hacia adentro de los umbrales de las entidades, resultando ser comprobado que su magnitud va más allá de las mismas, materializándose en el orden práctico que no por mero suceso, el derecho laboral deberá salir de los interiores de los centros y ubicarse en materia socio ambiental, quedando demostrado que al ocurrir los principales sucesos negativos relacionados con los incendios y degradaciones forestales, desmantelamiento de los suelos, entre otros desastres naturales, son las clases menos favorecidas las que mayor pena cobran, clases que no son más que trabajadores regulados por algún tipo de actividad laboral y estando organizados bajo algún tipo de contrato de trabajo, sin dejar de mencionar incluso, poblaciones debidamente firmantes de contratos colectivos directamente relacionados con quehaceres agrícolas.

Paralelamente el Derecho al trabajo, se ha visto obligado a reformular desde la praxis posturas anteriormente defendidas por gremios, especialmente aquellas relacionadas con el cambio de la protección de la seguridad e higiene en el trabajo en sentido histórico o clásico, para evolucionar a cuidar de la salud laboral y de aquí llevarlo al ambiente laboral, dándole paulatinamente el peso debido a la asistencia directa de los empleados y empleadores, con una radiación inducida a toda la ciudadanía, aportando de manera directa a la doctrina iuslaboral al decir de Rodríguez & Bravo (1995), cuando expresaban que la interconexión de la protección del medio ambiente y de la seguridad y salud laboral es clara.

Ya como parte de la doctrina del Derecho laboral y digna de mostrarle a nuestros educandos, se tiene demostrado gracias a los aportes de de Rodríguez & Bravo (1995), relacionados con la veracidad de que el Derecho del Trabajo, que este se centra en la prestación laboral y en la empresa, mientras que el medio ambiente comprende multitud de dimensiones, sin embargo, la idea de seguridad ambiental es un todo globalizado.

De manera imprescindible en nuestra asignatura a partir de nuestras conferencias y ejercicios prácticos con el alumnado, pretenderemos trabajar varias dimensiones, siendo estas: la cognitiva, afectiva y comportamental, para lo cual formamos grupos de indicadores como muestra la tabla que a continuación desarrollamos.

Tabla 1. Indicadores por dimensiones.

dimensión cognitiva	dimensión afectiva	comportamental
Establecimiento de la problemática ambiental desde lo internacional hasta lo nacional y local.	Ejemplificación práctica que demuestren los valores humanos en relación a la protección de la madre tierra.	Asistencia consciente del alumnado en las actividades educativas organizadas en la materia en relación a la protección del medio ambiente.
Conocimientos de las formas de solución y prevención de las problemáticas ambientalistas.	Discusión y ejemplificación que evidencien partiendo de la identificación de irregularidades, compromisos futuros del ser humano hacia la protección ambiental.	Propuesta de socialización de experiencias positivas en la protección ambiental, desde lo nacional hasta local, priorizando las de empresas socialmente responsables ambientalmente.
Dominio exhaustivo de las normas legales que propician la protección ambiental desde lo general hasta la protección de los ecosistemas boscosos.	Propuestas de sanciones a las comportamientos humanos contrarios a la protección ambiental, específicamente entre empleados o empleadores.	Ejercer el papel crítico y sancionador desde el derecho laboral en materia de violaciones medioambientales, ampliando el ejercicio de aplicación del derecho al trabajo.
Dominar la relación entre el derecho laboral, calidad de vida y protección medioambiental.	Propuestas de asistencia a eventos laborales a favor de la protección ambiental.	

### CONCLUSIONES

La educación superior ha de caracterizarse por su constante actualización científica y basándose en la interrelación entre las ciencias. En este quehacer, consideramos que los elementos abordados en nuestra investigación y propuesta, aportaría significativamente al acercamiento aún más, entre el derecho laboral y la protección medioambiental.

La demostración de que nuestro programa de clases de la materia, puede ser perfectamente mejorado con los últimos paradigmas del iuslaboralismo, nos permite ofrecer en sentido transversal los aportes al perfil de egreso de nuestros futuros profesionales en la Universidad Metropolitana del Ecuador, con un adecuado vínculo



teórico-práctico del desempeño docente-educativo y en el balance adecuado que debe lograrse entre las actividades docentes y extradocentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pros, J. S. (1954). *Diccionario de máximas, pensamientos y sentencias*. Madrid: Síntesis.
- Hèrez, F. (2011). Derecho del trabajo y medio ambiente: unas notas introductorias. *Revista Gaceta laboral*, 16(1). Recuperado de [http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-85972010000100005](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-85972010000100005)
- Medina Peña, R., Domínguez Junco, O., & Medina de la Rosa, R. E. (2017). Fundamentos jurídico-metodológicos para un sistema de pagos por servicios ecosistémicos en bosques del Ecuador. *Revista científica Agroecosistemas*, 5(1), 109-117. Recuperado de <http://aes.ucf.edu.cu/index.php/aes/index>
- República del Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Nacional Constituyente.
- República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de desarrollo 2017- 2021*. (2017). Quito: Senplades. Recuperado de [http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL\\_OK\\_compressed1.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_OK_compressed1.pdf)
- Rojó Torrencilla, E. (1992). La Europa social y el mundo del trabajo. En: *Noticias Obreras. Cuadernos*. Madrid: HOAC.
- Kapp, K. (1966). *Los costes sociales de la empresa privada*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rodríguez Piñero, T., & Bravo Ferrer, M. (1995). Trabajo y medio ambiente". En: *Relaciones Laborales*. Tomo II. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Piñero, Y., & Bravo Ferrer, M. (1999). Medio ambiente y relaciones de trabajo. *Temas Laborales*, 50, 1-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/103635.pdf>
- Medina Peña, R., Domínguez Junco, O., & Medina de la Rosa, R. E. (2017). Fundamentos jurídico-metodológicos para un sistema de pagos por servicios ecosistémicos en bosques del Ecuador. *Revista científica Agroecosistemas*, 5 (1), 109-117. Recuperado de <http://aes.ucf.edu.cu/index.php/aes/index>
- Zabala, I., & García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de investigación*, 32(63), 201-218. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547197>

# 46

## PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COOPERATIVOS QUE APLICAN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

### COOPERATIVE TEACHING-LEARNING PROCESSES APPLIED BY UNIVERSITY TEACHERS

MSc. Edgar Marcelo Méndez Urresta<sup>1</sup>

E-mail: [emmendez@utn.edu.ec](mailto:emmendez@utn.edu.ec)

MSc. Alexandra del Carmen Mina Páez<sup>1</sup>

E-mail: [acmina@utn.edu.ec](mailto:acmina@utn.edu.ec)

MSc. Jacinto Bolívar Méndez Urresta<sup>1</sup>

E-mail: [jbmendez@utn.edu.ec](mailto:jbmendez@utn.edu.ec)

<sup>1</sup>Universidad Técnica del Norte. Ibarra. República del Ecuador

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

Méndez Urresta, E. M., Mina Páez, A. C., & Méndez Urresta, J. B. (2018). Procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos que aplican los docentes universitarios. *Revista Conrado*, 14(63), 319-327. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en el contexto universitario propicia ambientes orientados a desarrollar las potencialidades de los estudiantes, ello implica que, la Universidad a través del personal académico impulse cambios cualitativos en la formación de los futuros profesionales, en tal sentido, es indudable que las instituciones de Educación Superior deben implementar lineamientos pertinentes en la dirección efectiva del proceso enseñanza-aprendizaje, sustentados en los fundamentos científicos de la pedagogía y la didáctica contemporánea, de tal manera que, se cumpla con la preparación idónea de quienes gestarán las transformaciones necesarias que demanda la sociedad. El estudio tuvo como objetivo identificar los procesos participativos, de creatividad y cognitivos en grupo que aplican los docentes de las carreras de Educación Física y Entrenamiento Deportivo de la Universidad Técnica del Norte, con el fin de reflexionar en qué medida se promueve el trabajo en grupo en cuanto a las formas de organización, tipo de liderazgo, planificación, estrategias de ejecución, actividades de evaluación, facilitación del aprendizaje, motivación, responsabilidad autónoma, interacción y comunicación, desempeño de funciones, desarrollo de las operaciones, estructuras y destrezas cognitivas.

#### Palabras clave:

Procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, participativos, de creatividad, cognitivos en grupo.

#### ABSTRACT

The cooperative teaching-learning processes in the university context encourage environments aimed at developing the potential of students, this implies that, the University through the academic staff promotes qualitative changes in the training of future professionals, in this sense, it is undoubted that institutions of Higher Education must implement pertinent guidelines in the effective direction of the teaching-learning process, based on the scientific foundations of pedagogy and didactics, in such a way that the ideal preparation of those who will develop the necessary transformations is fulfilled the society demands. The objective of the study was to identify the participatory, creativity and cognitive processes in the group applied by the teachers of the Physical Education and Sports Training courses, with the aim of reflecting on the extent to which group work is promoted in terms of the forms of organization, type of leadership, planning, execution strategies, evaluation activities, facilitation of learning, motivation, autonomous responsibility, interaction and communication, performance of functions, development of operations, structures and cognitive skills.

#### Keywords:

Cooperative, participatory, creativity, cognitive group teaching-learning processes.

## INTRODUCCIÓN

En la educación tradicional se concibe el aprendizaje como un proceso de responsabilidad individual e independiente. En ocasiones, se identifica el trabajo grupal como un activismo sin objetivos bien definidos, donde no se consideran los intereses, diferencias y necesidades de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje y no se toma en cuenta el tiempo que requiere cada individuo para aprender. La inteligencia es concebida como una particularidad, semejante y cuantificable en cada estudiante. Todos estos elementos, venidos a menos, tienen una alta presencia en la formación de profesionales de la actividad física y la práctica del deporte.

En Ecuador, la Educación Superior hace frente a esta situación a través de la preparación y formación del personal docente para dirigir procesos de enseñanza-aprendizaje basados en metodologías innovadoras y productivas como es el caso del aprendizaje cooperativo. Este criterio está respaldado desde la política en lo demandado en la Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, donde se mencionan cuestiones tales como la necesidad de la educación permanente del profesorado y su formación pedagógica (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998).

En consecuencia, para ello se concibe el despliegue de una política enérgica de formación del personal docente; el establecimiento de directrices claras sobre los docentes de la Educación Superior y sobre todo ocuparse de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y medidas adecuadas en materia de investigación, actualización y mejora de sus competencias pedagógicas, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009), se exhorta a los países miembros a poner en marcha políticas y estrategias para: preparar a los planificadores educativos, realizar investigaciones que mejoren los abordajes pedagógicos, intensificar la formación docente con currículos que los provean de herramientas para preparar a los estudiantes como ciudadanos responsables, invertir en la formación de su *staff* para que cumplan nuevas funciones en el marco de un sistema de enseñanza y aprendizaje que evolucionan constantemente.

Desde esta perspectiva, el profesor universitario, deberá buscar estrategias que garanticen sus competencias en la administración de los procesos curriculares desde fuertes postulados epistemológicos, psicológicos, sociológicos, didácticos y pedagógicos. En ellos se deberán

considerar principios de creatividad, calidad, capacidad y colaboración, que permiten avanzar hacia una nueva sociedad y que han sido proclamados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura como ejes de la nueva formación (De la Torre & Barrios, 2002).

En correspondencia con lo señalado, el aprendizaje cooperativo es aquel en que el estudiante construye su propio conocimiento mediante un complejo proceso interactivo en el que intervienen tres elementos claves: los alumnos, el contenido y el profesor, este último actúa como facilitador y mediador entre ambos. Según Lobato (1997), las características más significativas y más relevantes del aprendizaje cooperativo se identifican hacia:

- Una estructura de interdependencia positiva en el grupo.
- Una particular atención a la interacción y comunicación del grupo.
- La formación de pequeños grupos preferentemente heterogéneos.
- La enseñanza de competencias sociales por parte del profesor que debe saber llevar esta experiencia de aprendizaje.
- El seguimiento y la evaluación del proceso.
- El trabajo desarrollado, la evaluación individual y del grupo, del aprendizaje realizado.

El aprendizaje cooperativo constituye ciertamente un enfoque y una metodología que suponen todo un desafío a la creatividad y a la innovación en el sistema educativo universitario. En un ambiente para colaborar y no necesariamente de competencia, característico en las actividades físicas y deportivas, se reconoce la necesidad de renovar y mejorar la calidad educativa en el área en mención, es de indiscutible importancia en la preparación del profesor universitario quien es el responsable de generar ambientes de enseñanza-aprendizaje cooperativos con sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, surgen una serie de interrogantes que nos llevan a reflexionar sobre determinadas tendencias, fundamentos, posiciones y estrategias que deben ser objeto de análisis permanente en las carreras de la Actividad Física y los Deportes en el contexto universitario actual; en tal sentido vale cuestionarse: ¿Qué métodos, técnicas y procedimientos didácticos necesita la Educación Superior?, ¿Qué estrategias pedagógicas didácticas son las más pertinentes para una enseñanza desarrolladora y creativa en las carreras de la Educación Física y el Entrenamiento Deportivo?, ¿Qué paradigmas y corrientes pedagógicas orientan la práctica docente de

los profesores universitarios?, ¿Qué trascendencia tiene la autoformación, actualización e innovación pedagógica didáctica de los maestros?, ¿Son suficientes los años de experiencia docente y la formación profesional para lograr cambios cualitativos en el tratamiento de la asignatura?, ¿Qué acciones han desarrollado los propios docentes para elevar la calidad educativa?, ¿Qué estrategias de formación demanda el hombre de una nueva sociedad?.

Justamente la Universidad debe constituirse en un referente del avance científico, pues tiene la gran responsabilidad social de formar profesionales competentes que en el futuro inmediato, mediano y lejano, puedan ser capaces de aplicar los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes para enfrentar y solucionar los diferentes problemas de las diferentes manifestaciones de la Actividad Física.

Las tendencias actuales del aprendizaje de la Actividad Física se enfocan hacia:

- Los estudiantes son vistos como sujetos pasivos y reproductores de conocimientos.
- Es evidente el uso y abuso de procedimientos cotidianos como la explicación, la demostración, uso de estrategias caracterizadas por la memorización de información y repetición de gestos deportivos, atléticos y gimnásticos poco pertinentes, que no promuevan el desarrollo de los hábitos y habilidades de los educandos a un nivel superior.
- Empleo de estrategias no acordes con las demandas de la Educación Superior actual y los diferentes sectores sociales que claman el concurso del talento humano que egresa de las universidades.

En ese contexto se hace necesario repensar en el rol del profesor universitario, como agente de cambio, que actúe como verdadero generador de procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes, desde una perspectiva desarrolladora y creativa, a través del empleo de estrategias innovadoras como es el caso del aprendizaje cooperativo, que contribuya a beneficiar la formación integral de los futuros profesionales de la Actividad Física. Para ello es válido, investigar el contexto actual a fin de conocerlo, determinar potencialidades y debilidades para proyectar los cambios necesarios.

### DESARROLLO

Se realizó un estudio para caracterizar la utilización del aprendizaje cooperativo, como estrategia didáctica, por parte de los docentes de las carreras de Educación Física y Entrenamiento Deportivo. Sus resultados deben ofrecer información para el planteamiento de alternativas

que contribuyan a perfeccionar el empleo de estas estrategias en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para alcanzar el objetivo se planteó, en el orden metodológico, un enfoque de corte cuali-cuantitativo, en específico se utilizó una metodología de investigación descriptiva en su diseño de campo. En el orden teórico se emplearon los métodos como: el histórico-lógico para comprender la evolución del problema en torno a la utilización del aprendizaje cooperativo por parte de docentes de Educación Física y Entrenamiento Deportivo de la UTN, el inductivo-deductivo para establecer el problema, sus indicadores, causas, efectos y para reflexionar acerca de las particularidades del problema y su comprensión. El análisis y la síntesis para, asumir posiciones desde la teoría respecto al objeto de estudio, en la sistematización y procesamiento de información y elaboración de conclusiones.

Para la realización del estudio se aplicó una encuesta tanto a docentes como alumnos en las que se indagaba acerca de los procedimientos didácticos-metodológicos que se emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el análisis de los instrumentos, se realizó una comparación entre los resultados de ambas fuentes, lo cual es provechoso.

La encuesta como método empírico, permitió recabar información referida a los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos que aplican los profesores en mención. En su análisis se utilizaron algunos elementos de la estadística descriptiva para analizar e interpretar los resultados a través de frecuencias, porcentajes y gráficas.

La operacionalización de las variables de estudio incluye dimensiones e indicadores tales como aparecen en la tabla 1.

Tabla 1. Operacionalización de la variable.

Operacionalización de la variable objeto de estudio	
Dimensiones	Indicadores
Procesos de participación grupal	Formas de organización del trabajo grupal Tipos de liderazgo La planificación para trabajar en grupos Uso de estrategias para la ejecución de tareas Formas de evaluación empleadas
Procesos de creatividad en grupo	Roles de la actuación de los docentes Motivación Fomento de la responsabilidad autónoma Proporcionar confianza, respeto y superar dificultades Se propicia la comunicación intergrupal y el intercambio de ideas Conducción en el desempeño de funciones

Procesos cognitivos en grupo	Se propicia en los estudiantes el desarrollo de operaciones mentales Promueven en los alumnos las estructuras cognitivas Se estimula en los estudiantes las destrezas cognitivas
------------------------------	--

La muestra seleccionada está conformada por 102 individuos, de ellos 86 son alumnos de los últimos semestres de la carrera, y 16 docentes de la carrera de Educación Física y de Entrenamiento deportivo.

### Resultados y Discusión

El principal problema evidenciado a partir del diagnóstico, es la disparidad de criterios entre profesores y estudiantes de las dos carreras en relación a los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, es decir, de participación grupal, de creatividad en grupo y cognitivos en grupo, cuyos resultados son:

#### Procesos de participación grupal

En el primer indicador relacionado con las formas de organización del trabajo grupal, el 43,7% de los docentes lo hacen según los objetivos a cumplir. En el caso de los alumnos solo el 19,7%, consideran que esta organización tiene su lógica según los objetivos a alcanzar. De igual forma los docentes en un 19% expresan que esta organización se realiza según la afinidad entre estudiantes, mientras que los alumnos prefieren en un 32% esta forma de organizar el trabajo. Se reconoce además que la organización del trabajo grupal es mediada entre profesor y estudiantes, así lo señalan 12% y 12% respectivamente.

Los resultados señalados se relacionan con lo expresado por Jonhson & Jonhson, (1995) quienes señalan que *“el trabajo en grupo da lugar a que los alumnos asuman los roles de liderazgo, organizando y desarrollando el trabajo en sus diferentes etapas, beneficiándose en forma individual y grupal”*.

Del análisis se deriva que la estructura organizativa de la clase, para organizar el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo, debe promover la integración de los actores educativos enfocada hacia la consecución de los objetivos propuestos, ello incidirá en la calidad de las interacciones, la comunicación y la aceptabilidad social en la clase, que lleve implícito el éxito de la colaboración/cooperación entre los estudiantes, teniendo en cuenta que la afinidad de un grupo depende en gran medida de la satisfacción de sus miembros con respecto a él.

En cuanto al *tipo de liderazgo* que se genera en el aula, se pudo conocer que está orientado por la capacidad en el manejo de grupos, así lo expresa más de la mitad

(56%) de profesores y los estudiantes el 24%. En menor porcentaje determinan que el liderazgo que se promueve es en función de la asimilación de los contenidos, según el 36% de estudiantes y el 6% de profesores. Se reconoce además que en el aula se promueve un liderazgo espontáneo, según coincidencias de profesores y estudiantes el 12% y el 13% respectivamente.

Al respecto Pierre & Lucien (1993), coinciden que *“el líder es designado por sus cualidades de experto y por su conocimiento y experiencia en un dominio que interesa al grupo. El líder está investido de un prestigio carismático y encarna el yo colectivo. Líder es el individuo capaz de hacer avanzar al grupo hacia los objetivos que persiguen”*.

El liderazgo bien concebido y ejercido contribuye a lograr mayor autonomía en el trabajo cooperativo dentro del grupo, logrando con ello el cumplimiento de los objetivos propuestos. Bajo esta concepción, se reconoce que, se propicia de manera que facilite su funcionamiento con la finalidad de conseguir lo que se propone en la planificación. No es menester obviar que la construcción de los aprendizajes es producto de una interacción activa dentro del grupo de trabajo, donde el liderazgo resulta determinante para alcanzar los objetivos propuestos.

Uno de los indicadores relevantes a analizar en el aprendizaje cooperativo se centra en la planificación para trabajar en grupo. Para ello se conoció que los docentes en un 56% y alumnos en un 26% centran la organización a partir de los objetivos y para abordar los contenidos, lo consideran en un 25% y un 24% respectivamente. De igual forma es estimado en un 12% la planificación mediada entre el docente y los estudiantes.

He ahí la importancia que, Sandoval, (2001), enuncia una de las condiciones para lograr aprendizajes constructivistas, es involucrar al estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje desde la planificación del proceso, la determinación de los objetivos, la concepción de actividades mediante procesos interactivos, la selección de las fuentes de información, los recursos didácticos, el proceso de evaluación y el análisis de los resultados de aprendizaje entre otros.

La planificación bien realizada y consensuada entre docentes y alumnos, contribuye a mejorar el proceso de enseñanza bajo el enfoque del trabajo cooperativo y el cumplimiento de las metas propuestas. Se considera que las prácticas democráticas estarán reflejadas en todos aquellos momentos y espacios de la actividad docente, incorporando estrategias como la negociación de la planificación orientada a lograr aprendizajes constructivistas o significativos en los estudiantes.



En cuanto a las *estrategias para la ejecución de tareas* se tuvo en cuenta la composición de los grupos de trabajo cooperativo, se obtuvo información del 62% de los docentes y el 48% de los alumnos, al plantear que se crean grupos entre 3 y 6 integrantes. En un por ciento muy cercano, 12% y 14 % respectivamente, consideran que los grupos deben ser liderados por un estudiante más competente, integral y de preferencia líder en la materia. De igual forma el 13% de los docentes consideran oportuno la creación de grupos autodirigidos o autónomos. Finalmente, el 14% de alumnos se sienten más seguros cuando se crean grupos más reducidos, 2 a 3 miembros.

Según De Hernández, Schrow, Berest, Hanks & Montaña, (1999) expresan que en los grupos cooperativos permanentes, generalmente constituidos por 3 a 5 alumnos tienen tanto metas individuales como grupales. Cada alumno tiene tareas individuales para realizar que aportan al trabajo de todo el grupo.

Según la teoría y la práctica develan que, el número adecuado de integrantes de un grupo formado para el fomento del aprendizaje cooperativo va de 3 a 5 alumnos. En la estrategia a emplear, se debe fomentar la interdependencia positiva y la colaboración. Mediante el trabajo compartido de todos los miembros, se desarrolla la responsabilidad interactiva y compartida, con lo que se cumple uno de los requerimientos para el buen funcionamiento del grupo.

Ahora bien, debe quedar claro que, a razón de Jonhson & Jonhson (1995), existen diferencias entre el aprendizaje en grupos o equipos y el aprendizaje en equipos cooperativos, este último se da bajo ciertas condiciones:

- Se percibe claramente una interdependencia positiva.
- Se da una considerable interacción estimulante cara a cara.
- Se percibe claramente un compromiso individual y una responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.
- Se usan frecuentemente las habilidades interpersonales y de pequeño grupo más relevantes
- Hay una valoración regular y frecuente del funcionamiento actual del grupo con el fin de mejorar la efectividad futura del mismo.

Respecto a cómo se evalúa el aprendizaje en los equipos cooperativos, existe disparidad entre los criterios ofrecidos entre las fuentes. El 25% de los docentes plantean que es en base a los criterios del profesor, mientras que los alumnos lo consideran en el 44%. El 38 % de los docentes plantean utilizar las autoevaluaciones en grupo, en menor medida es reconocido por los alumnos, un 17,4%.

Sobre la evaluación entre alumnos o sobre un grupo y otro es identificado por los docentes en un 12% y los alumnos en un 23%.

Los resultados corresponden y concuerdan con Marín & Troyano (2006), que consideran que la autoevaluación ayuda a que un grupo evalúe su propio funcionamiento, y se examina objetivamente la participación de los miembros del grupo.

Con esta consideración el maestro debe ser metódico en propiciar la autoevaluación en cada colectivo de estudiantes y la coevaluación para que reflexionen sobre su trabajo, además para determinar qué acciones del grupo fueron útiles y cuáles no para tomar decisiones respecto a qué elementos deben mantenerse y cuáles modificarse. Esto contribuye a la verificación de los objetivos propuestos de manera democrática y transparente.

Al respecto, también deben tenerse en cuenta las dimensiones de la evaluación señaladas por Jiménez, (1999), específicamente en los entes que evalúan y la metodología de evaluación que permitan fomentar la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

#### *Procesos de creatividad en grupo*

Respecto a los roles de la actuación de los docentes, el 81% de los docentes señalan que actúan como facilitador, tutor, guía o asesor de los alumnos, sin embargo, el 48% de los alumnos aseguran que los docentes no cumplen dicha actuación

En este sentido es oportuno referirse a Tebar (2003), citado en Marqués (2004), cuando expresa que los estudiantes pueden acceder fácilmente por su cuenta a cualquier clase de información, de manera que el docente pasa a ser un orientador de sus aprendizajes, proveedor y asesor de los recursos educativos más adecuados para cada situación, se convierte en un organizador de entornos de aprendizaje, en un tutor o consultor.

Para corroborar este criterio Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez (2000), expresan que, para conseguir ser hábil en el desempeño de una tarea es preciso contar previamente con la capacidad potencial necesaria y con el dominio de procedimientos que permitan al alumno tener éxito de forma habitual en la realización de la tarea.

Consecuentemente, el papel del tutor resulta fundamental para el desarrollo de una metodología de trabajo en grupos, algo esencial en lo que corresponde al aprendizaje cooperativo. Esta es la función que realmente le corresponde al docente universitario, de hecho, la dinámica del proceso de trabajo, depende de su habilidad pedagógica

para manejar o desempeñarse eficientemente y facilitar el aprendizaje de los alumnos.

La motivación es una de las funciones didácticas en cualquier clase o actividad docente. A través de ella se prepara al estudiante para acceder al contenido y su asimilación. En el aprendizaje cooperativo resulta determinante. Al respecto, se concuerda entre alumnos y docentes en un por ciento aproximado a la media, en que no es frecuente el fomento de la motivación hacia el contenido. Arribándose a la conclusión que en prácticamente la mitad de las veces no se logra una motivación eficiente.

La motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos según señala Bacete, & Betoret (2000). En este mismo sentido López & González (2006) expresan *“en las clases de Educación Física la motivación constituye un elemento de vital importancia, ya que contribuye a despertar en los estudiantes el deseo de participar, de hacer actividades de carácter físico y deportivo, resulta vital para el desarrollo de todas las actividades”*. Sin embargo de las apreciaciones expuestas, no siempre se motiva la iniciativa personal de los estudiantes al desarrollar el proceso de aprendizaje cooperativo.

La motivación es el motor que origina un trabajo comprometido. Si consideramos las diferencias individuales, este proceso debe convertirse en algo fundamental, de ser posible se convierte en una actividad personalizada, de acuerdo a las características individuales.

En la encuesta aplicada, el 68.75% de profesores expresan que siempre dan lugar a la *responsabilidad autónoma* de los estudiantes para que aprendan por sí mismos, algo que es desmentido por los estudiantes el 32.39%; existe una aproximación de criterios en casi siempre, por parte de los profesores el 25.00% y los estudiantes el 51.16%.

Frente a este indicador Villarroel (1994) señala que *“el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada estudiante, en la concepción constructivista se habla de una autonomía en el aprendizaje del estudiante dentro de un proceso dinámico”*.

Se reflexiona que los estudiantes dentro de una metodología de trabajo grupal adquieren el conocimiento y deciden sobre su propio proceso de aprendizaje, en este sentido, los alumnos son sujetos protagonistas que pueden aprender por cuenta propia, por tanto, el docente debe

crearles ese escenario para que ello suceda favoreciendo la responsabilidad autónoma.

Al analizar sobre si los docentes permiten el intercambio de *confianza, respeto y superar dificultades* de confrontación dentro del grupo, el 68.75% de docentes se pronuncian por la opción de siempre, mientras que los estudiantes la consideran en menor medida 48.83%; la opción de casi siempre el 18.75% en profesores en tanto que el 34% en estudiantes.

Frente a ello Sandoval (2001), expresa que *“una de las condiciones para lograr aprendizajes constructivistas, es crear un ambiente de armonía en donde exista confianza, seguridad y comunicación”*.

Resulta incuestionable que para que se produzca un aprendizaje en grupo se requiere generar un ambiente de armonía donde se incluya el respeto, la confianza, afinidad hacia otros, aceptación, ayuda, compartir, trabajar juntos, reducir prejuicios e incrementar las conductas y actitudes positivas que son aspectos básicos para una buena comunicación.

El 68.75% de profesores investigados afirman que siempre propician la *comunicación intergrupala y el intercambio de ideas*, en menor medida el criterio de los estudiantes que lo reconoce en un 37.21%; en la opción casi siempre se nota disparidad de criterios entre el 18.75% de profesores y el 44.18% de estudiantes; en la opción a veces se puede observar una aproximación siendo el 12.50% en profesores y 15.12% de estudiantes.

En la teoría de la comunicación planteada por Habermas (1989), y desarrollada en el ámbito educativo por Freire (1997), en Fraile (2007), se destaca *“la actividad de comunicación e interacción con y entre los alumnos, permite en clase construir y reestructurar nuevos conocimientos, como parte de un desarrollo cognitivo, social y emocional (componentes básicos para una educación integral)”*; la mejora de la capacidad dialógica del alumnado precisa de actividades de carácter cognitivo-lingüísticas que le ayuden a: describir, definir, resumir, explicar, justificar y argumentar sus sensaciones, emociones y experiencias corporales de clase.

Visto así, los docentes deberán propender a que los estudiantes aprendan a dialogar y comunicarse entre sí, fomentando las relaciones interpersonales a través de actividades cognitivo-lingüísticas, eliminando siempre factores que obstruyen la comunicación que incide negativamente para el trabajo en grupo.

El 62.50% de profesores aseguran que siempre conducen el *desempeño de funciones* de acuerdo a las posibilidades propias de los estudiantes, sin embargo, los

estudiantes en un 43.22% expresan que nunca; existe cierta similitud de criterios en la opción casi siempre, 31.25% de docentes frente al 37.21% de estudiantes.

Al respecto Duque, Vallejo & Rodríguez (2013), señala que *“es evidente, la necesidad de la capacitación y formación en pedagogía del profesor universitario para mejorar sus habilidades docentes, generar principios y prácticas que permitan adecuar los diferentes campos del conocimiento al proceso de formación, de tal forma que se resignifique la práctica docente frente al desempeño académico de los estudiantes, mediante la propiciación de contextos posibles mediados por un lenguaje de significados construidos tanto por los docentes como por los estudiantes”*.

Por tanto, el maestro deberá reflexionar respecto de la planificación didáctica ajustándola al grupo, al momento determinado del trabajo y las diferencias y características individuales de los estudiantes para generar aprendizajes de acuerdo a las potencialidades de los mismos de tal manera que su primera acción sea elaborar la planificación apegada a las necesidades, circunstancias, características y expectativas del grupo e individuales.

#### **Procesos cognitivos en grupo**

Los docentes en un 68.75% aseguran que siempre propician en los estudiantes las **operaciones mentales** como: la observación, análisis y síntesis, cuestión que es desmentida por el 41.86% de estudiantes quienes señalan que nunca. La opción casi siempre distan, en profesores el 25.00% frente al 40.70% de los estudiantes. De igual forma el 62.50% de profesores señalan que siempre favorecen las **operaciones mentales** como la inferencia, la clasificación y la comparación, mientras que el 31.39% de estudiantes expresan que nunca; la opción de casi siempre difiere en las afirmaciones de profesores y estudiantes con el 25.0% y 44.19% respectivamente; existen aproximaciones de profesores el 12.50% y estudiantes el 19.77% al señalar que a veces se propicia las operaciones mentales como: la inferencia, la clasificación y la comparación.

Chadwick & Rivera, citado por Gallego Codes (2001, p. 36), define el concepto de habilidades cognitivas como *“un conjunto de Operaciones; mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él, es decir el sujeto no solo adquiere los contenidos mismos sino que también aprende el proceso que utilizó para hacerlo. Aprende no solamente lo que aprendió, sino, cómo lo aprendió”*. Villarroel (1994), en este sentido señala que *“la actividad mental constructiva del estudiante es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares”*.

Es necesario mencionar que la interacción social, en el trabajo grupal, es fundamental para el desarrollo de las estructuras intelectuales superiores, en las que se basan las operaciones mentales. Este tipo de operaciones pueden y deben desarrollarse como sustento del aprendizaje, sin embargo, hace falta que las actividades que busquen este desarrollo formen parte de la planificación que se realiza previo a la ejecución didáctica.

Por otra parte, mientras el 56.25% de docentes afirman que siempre promueven en los estudiantes las **estructuras cognitivas** como: la atención, la percepción y la memoria comprensiva, el 42.86% de estudiantes señalan contradictoriamente que nunca; la opción casi siempre se aproxima en la apreciación entre profesores y estudiantes siendo el 37.50% y el 41.86% en su orden. Asimismo, la promoción de las **estructuras cognitivas** como: el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones y la resolución de problemas por parte de los docentes se cumple según el 68.75%, sin embargo, el 44.19% de estudiantes aseguran que nunca. La opción de casi siempre dista del 25.00% de profesores frente al 39.53% de estudiantes.

Al respecto el MEC (1998), a través de la Reforma a la Educación Básica determina ya como objetivo el requerimiento de favorecer un *“Alto desarrollo de su inteligencia, a nivel del pensamiento creativo, práctico y teórico”*.

Con este razonamiento el aprendizaje debe servir para la toma de decisiones, la resolución de problemas que son circunstancias naturales de todo individuo, de allí la necesidad de promover este tipo de estructuras cognitivas complementando con el pensamiento crítico y la creatividad.

Finalmente, el 56.25% de profesores de Educación Física y Entrenamiento Deportivo encuestados señalan mayoritariamente que siempre estimulan en los estudiantes las **destrezas cognitivas** como la interpretación y la argumentación, el 39% de estudiantes afirman contradictoriamente que nunca, en la opción casi siempre existe cierta aproximación entre docentes y estudiantes el 31.25% y 39.53%, de igual manera en la opción a veces 12.50% en profesores y 16.28% en alumnos. En cuanto a si se promueve en los estudiantes las **destrezas cognitivas** como la conceptualización y la proposición, el 62.50% de docentes afirman que lo hacen siempre, sin embargo, los estudiantes manifiestan que nunca en un 37.21%. En la opción casi siempre el 25.00% de profesores aseguran hacerlo, lo que es rebasado por el 41.86% de estudiantes. En menor medida en la opción a veces existe una marcada aproximación del 12.50% de profesores frente al 15.12% de alumnos.

Acogiendo a Morales (2003), en este contexto expresa que *“la labor del docente en las clases se debe centrar principalmente en las operaciones mentales y en las estructuras cognitivas, que le proporcionan a los estudiantes las herramientas mentales básicas para aprender a interpretar, argumentar y proponer”*.

Consecuentemente, las destrezas cognitivas como la interpretación y la argumentación contribuyen también a fortalecer los aprendizajes en los estudiantes, los cuales deben aprender a interpretar para construir significados que le permitan argumentar, sin embargo, no siempre se reconoce que el docente estimule este tipo de destrezas, perjudicando con ello uno de los requerimientos importantes para llegar al aprendizaje. Las destrezas cognitivas relacionadas a la conceptualización y la proposición permiten producir un nuevo significado que es asimilado e incorporado a la estructura cognitiva del estudiante.

## CONCLUSIONES

La universidad ecuatoriana y particularmente la Universidad Técnica del Norte se encuentra frente a grandes retos, uno de ellos, quizá el más importante, es mejorar los procesos que lleven al estudiante a un aprendizaje significativo como medio para alcanzar una formación que responda a sus propios requerimientos y a lo que la sociedad plantea. Esto puede alcanzarse incorporando nuevas estrategias metodológicas en el aula de clase, nuevos materiales, una planificación adecuada y el compromiso de cambio por parte de quienes forman el entorno universitario.

Las actividades académicas que los docentes de las carreras de Educación Física y Entrenamiento Deportivo deben incorporar, promocionar y desarrollar en la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje de los futuros profesionales, se relacionan con la participación grupal y dentro de este aspecto la forma de organización, el tipo de liderazgo, la planificación, las estrategias de ejecución de las tareas, las actividades de evaluación del trabajo en grupos. Incorporar aspectos relativos a la creatividad en grupo, con hechos como las tareas que deben cumplir los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje (E-A), el hecho de motivar la iniciativa personal de los estudiantes, promover la responsabilidad autónoma de sus estudiantes, propiciar el intercambio de la confianza, respeto y superar dificultades de confrontación en el grupo, generar la comunicación intergrupal, el intercambio de ideas, el desempeño de funciones de acuerdo a las posibilidades propias de los estudiantes.

Además, le corresponde al docente universitario de las carreras en mención, desarrollar en sus estudiantes las

operaciones mentales como: la observación, el análisis, la síntesis, la inferencia, la clasificación y la comparación; las estructuras cognitivas como: la atención, la percepción, la memoria comprensiva, el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones y la resolución de problemas; las destrezas cognitivas como: la interpretación, la argumentación, la conceptualización y la proposición.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacete, F. J. G., & Betoret, F. D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1, 55-65. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Barreto V. (1994). El aprendizaje cooperativo. Recuperado de [http://webdocente.altacapacidades.es/Aprendizaje%20cooperativo/El\\_Aprendizaje\\_cooperativo.html](http://webdocente.altacapacidades.es/Aprendizaje%20cooperativo/El_Aprendizaje_cooperativo.html) 23/02/2018.
- De Hernández J., Schrow, K., Berest D., Hanks C., & Montaña A. (1999). Estrategias educativas para el aprendizaje activo. Quito: Universal.
- De la Torre, S., & Barrios, O. (2002). Estrategias Didácticas Innovadoras España: Octaedro.
- Duque, P. A., Vallejo, S. L., & Rodríguez, J. C. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Manizales: Universidad de Manizales.
- Fraile, A. (2007). La resolución de los conflictos en y a través de la educación física. Barcelona: GRAÓ.
- Gallegos Codes, J. (2001). Enseñar y pensar en la Escuela. Madrid: Pirámide.
- García F., & Doménech F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar.
- Jonhson D., & Jonhson, R. (1995). Los nuevos círculos de aprendizaje: Cooperación en el salón de clases y en la escuela. Madrid: Aique.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Clemente\\_Lobato/publication/255663442\\_Hacia\\_una\\_compreension\\_del\\_aprendizaje\\_cooperativo/links/547ddf830cf2cfe203c224d6/Hacia-una-compreension-del-aprendizaje-cooperativo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Clemente_Lobato/publication/255663442_Hacia_una_compreension_del_aprendizaje_cooperativo/links/547ddf830cf2cfe203c224d6/Hacia-una-compreension-del-aprendizaje-cooperativo.pdf)
- López, A., & González V. (2006). *El proceso de enseñanza – aprendizaje en Educación Física*. La Habana: Científico – Técnica.



- Marín, M., & Troyano, Y. (2006). *Trabajando con grupos*. Barcelona: Pirámide.
- Marqués, P. (2004). *Buenas prácticas docentes. Técnicas docentes*, 4(2) ,96-124. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412009000100014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000100014)
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GRAÓ.
- Morales, G. (2003). *Lo que todo Docente debe saber sobre Competencias y Estándares*. Bogotá: MEN.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción*. Bruselas: UE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París: UNESCO.
- Pierre, S., & Lucien, A. (1993). *Las relaciones interpersonales*. Barcelona: Herder.
- REME*, 1, 55-65. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952>
- Sandoval, R. (2001). *Aprendizajes constructivos*. Quito: AFEFCE.
- Villarroel, J. (1994). *Didáctica General – Módulo de autoaprendizaje*. Ibarra: UTN.



## 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: 1990-8544  
RNPS: 2081

## Síguenos en:

<https://universosur.ucf.edu.cu/>

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



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km  
3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430

